

Болонский процесс и его значение для России

Интеграция
высшего
образования
в Европе





Болонский процесс и его значение для России

Интеграция высшего образования
в Европе

Под ред. К. Пурсийнена и С.А. Медведева

Коллектив авторов:

*В.А. Белов
М.Л. Энтин
Г.И. Гладков
В.П. Колесов
С.А. Ткаченко
С.М. Яковлев
М.В. Черковец*



Этот проект финансируется ЕС

ББК 65.9(Рос)
УДК 338-001.25(470)(082)

Об авторах

К. Пурсийнен, главный эксперт РЕЦЭП по российско-европейским отношениям

С.А. Медведев, краткосрочный эксперт РЕЦЭП, профессор ГУ-ВШЭ и Европейского центра исследований по вопросам безопасности им. Джорджа К. Маршалла (Германия)

В.А. Белов, краткосрочный эксперт РЕЦЭП, зам. декана юридического факультета РУДН

М.Л. Энтин, главный эксперт РЕЦЭП по российско-европейским отношениям, директор Института европейского права МГИМО (У)

Г.И. Гладков, краткосрочный эксперт РЕЦЭП, зам. проректора по учебной работе МГИМО (У)

В.П. Колесов, краткосрочный эксперт РЕЦЭП, декан экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

С.Л. Ткаченко, краткосрочный эксперт РЕЦЭП, проректор по международным связям СПбГУ

С.М. Яковлев, директор Международного института экономики и финансов ГУ-ВШЭ

М.В. Черковец (карты, помощник редактора), младший эксперт РЕЦЭП по российско-европейским отношениям

Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.

РЕЦЭП

Российско-европейский центр экономической политики был основан в 1995 году и функционировал как регулярно возобновляемый проект до 2002 года. В 2004 году начата новая, пятая фаза проекта.

РЕЦЭП действует как проект технической помощи, финансируемый Европейским Союзом. Центр выступает в качестве независимого источника экономико-правовых исследований и консультаций, чей авторитет обеспечивается высокой квалификацией экспертов из России и стран ЕС.

Цели проекта РЕЦЭП – экспертная поддержка социально-экономических реформ в России, а также развитие российско-европейского диалога в таких приоритетных областях, как реализация Соглашения о партнерстве и сотрудничестве и создание Общего европейского экономического пространства. Деятельность РЕЦЭП также направлена на устранение препятствий на пути взаимного развития торговли и инвестиций. Основное внимание уделяется вопросам, изучаемым группой социально-экономических реформ и группой по развитию отношений между Европейским Союзом и Россией.

Стратегическая задача Центра – занять свое особое место в информационном пространстве в качестве специализированного источника аналитики и консультаций. Исследования проводятся на основании конкретных запросов, поступающих от президентской, исполнительной и парламентской ветвей власти.

*Руководитель издательских проектов РЕЦЭП – главный эксперт по информации и связям с общественностью **Игорь Косиков***

Российско-европейский центр экономической политики (РЕЦЭП)

107996 Москва, К-31, ГСП-6

Кузнецкий Мост, 21/5, под.1

Тел. (7-095) 926-0411

Факс (7-095) 926-0299

Web www.recep.ru

E-mail: info@recep.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

РЕЗЮМЕ	8
--------------	---

ЧАСТЬ I. ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. Болонский процесс, Россия и глобализация (<i>К.Пурсиайнен, С.А. Мегведев</i>)	17
1.1. Глобальный вызов	18
1.2. Гармонизация, разнообразие и автономия	19
1.3. Панъевропейский проект	21
1.4. Почему Россия принимает участие в Болонском процессе?	22
1.5. Интересы России	23
1.6. Альтернативы для России	26

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ ВОПРОСА И ОБЩИЕ ЗАДАЧИ

Глава 2. Проблемы формирования и реализации концепции международной академической мобильности в России (<i>В.А. Белов</i>)	29
2.1. Международная академическая мобильность и Россия	29
2.2. Международная академическая мобильность и международное право	32
2.3. Оформление создания единого европейского образовательного пространства	40
<i>Magna Charta Universitatum</i>	41
<i>Сорбоннская декларация</i>	43
<i>Болонская декларация</i>	45
<i>Структуры и субъекты Болонского процесса</i>	50
2.4. Проблемы перехода России на Болонские стандарты	52
2.5. Заключение	55
Глава 3. О перспективах построения общего образовательного пространства между Российской Федерацией и Европейским Союзом (<i>М.Л. Энтин</i>)	57
3.1. Инструментарий построения общего образовательного пространства между Россией и Европейским Союзом	57

3.2. Общие контуры Болонского процесса	60
3.3. Проблемы перехода на Болонские стандарты	60
3.4. Проверка и сертификация качества обучения как условие аккредитации	64
3.5. Финансирование и управление университетами	65
3.6. Заключение	66
Глава 4. Болонский процесс в России: «дорожная карта» <i>(Г.И. Глазков)</i>	68
4.1. Мотивы присоединения России к Болонскому процессу	68
4.2. Мотивы вуза для присоединения к Болонскому процессу	69
4.3. Мотивы студента для присоединения к Болонскому процессу	69
4.4. Императивы Болонского процесса	70
4.5. Мистификация Болонского процесса	71
4.6. Необходимое и достаточное	72
4.7. «Дорожная карта»	76
<i>Первый год</i>	76
<i>Второй год</i>	77
<i>Третий год</i>	79
4.8. Академическая автономность вуза	79
Глава 5. Совместные программы – шаг России в европейское пространство высшего образования <i>(С.М. Яковлев)</i>	81
5.1. Формы сотрудничества	81
5.2. Значимость совместных программ	82
5.3. Критерии программ	84
5.4. Распространение программ	85
5.5. Проблемы программ	85
5.6. Заключение	93
ЧАСТЬ III. ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ	
Глава 6. Подготовка экономистов в свете Болонского процесса: опыт экономического факультета МГУ <i>(В.П. Колесов)</i>	95
6.1. Трансформация экономического образования	96
6.2. Уровень специализации	99
6.3. Учебный план подготовки магистров	104
6.4. Система кредитов – новая технология обучения	107
6.5. Значение самостоятельной работы студентов	108
6.6. Выводы	111

Глава 7. Болонский процесс в Санкт-Петербургском университете (С.Л. Ткаченко)	113
7.1. Двухуровневая система высшего образования и место в ней бакалавра.	113
7.2. Академическая мобильность студентов.	116
7.3. Проблема оценки	121
7.4. Заключение	128
Глава 8. Международный институт экономики и финансов (МИЭФ) ГУ-ВШЭ как модель программы двух дипломов (С.М. Яковлев)	129
8.1. Программа обучения.	131
8.2. Структура управления института	132
8.3. Преподаватели	133
8.4. Студенты, обучающиеся по программе двойного диплома.	133
8.5. Интегрированный учебный план и организация учебного процесса	134
<i>Структура учебного плана и специализации</i>	134
<i>Учебный план</i>	134
<i>Формы организации учебного процесса и контроля знаний студентов</i>	136
<i>Преподавание иностранных языков</i>	137
<i>Обеспечение международного качества образовательной программы</i>	138
<i>Повышение квалификации преподавателей</i>	139
<i>Научно-исследовательская программа МИЭФ</i>	139
<i>Взаимодействие с ЛШЭ</i>	140
<i>Финансирование</i>	140
<i>Некоторые результаты деятельности МИЭФ</i>	140
8.6. Выводы	141

ЧАСТЬ IV. ПРИЛОЖЕНИЯ
ОСНОВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

<i>Приложение 1. The Magna Charta Universitatum</i> (г. Болонья, Италия, 18 сентября 1988 г.)	144
<i>Приложение 2. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе</i> (г. Лиссабон, Португалия, 11 апреля 1997 г.)	145
<i>Приложение 3. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования</i> (г. Париж, Сорбонна, Франция, 25 мая 1998 г.)	160

<i>Приложение 4.</i>	Зона европейского высшего образования. Совместная декларация европейских министров образования (г. Болонья, Италия, 19 июня 1999 г.)	161
<i>Приложение 5.</i>	Формирование будущего (г. Саламанка, Испания, 29 – 30 марта 2001 г.)	164
<i>Приложение 6.</i>	К Европейскому пространству высшего образования. Коммюнике Совещания европейских министров, ответственных за высшее образование (г. Прага, Чехия, 19 мая 2001 г.)	164
<i>Приложение 7.</i>	Реализуя Европейское пространство высшего образования. Коммюнике Конференции министров, отвечающих за высшее образование (г. Берлин, Германия, 19 сентября 2003 г.)	171
<i>Приложение 8.</i>	Национальный отчет Российской Федерации к совещанию Министров образования стран – участниц Болонского процесса (за 2004 – 2005 гг.)	179
<i>Приложение 9.</i>	Европейское пространство высшего образования. Достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, отвечающих за высшее образование (г. Берген, Норвегия, 19 – 20 мая 2005 г.)	

Список таблиц, рисунков и карт

<i>Карта 1.</i>	Болонский процесс как панъевропейский проект	на вклейке
<i>Карта 2.</i>	Болонский процесс и российские вузы	на вклейке
<i>Рисунок 1.</i>	Влияние Болонского процесса на реформы в России	24
<i>Рисунок 2.</i>	Болонский процесс как панъевропейский общественный диалог	26
<i>Рисунок 3.</i>	Альтернативы для России	27
<i>Таблица 1.</i>	Динамика численности иностранных граждан, обучающихся в российских вузах	31
<i>Таблица 2.</i>	Эквивалентность европейских и российских оценок	78
<i>Таблица 3.</i>	Европейская градация	123
<i>Таблица 4.</i>	Российская система и ECTS	123

РЕЗЮМЕ

Данное исследование проводилось по просьбе Администрации Президента Российской Федерации представить «предложения и рекомендации по созданию общего европейского пространства науки, образования и культуры». В этом контексте данное исследование, в частности, уделяет много внимания рассмотрению Болонского процесса, являющегося в настоящее время основным механизмом реформы высшего образования в Европе и интеграционным начинанием. Задачей Болонского процесса ставится создание Европейского пространства высшего образования к 2010 г.

В этой книге Болонский процесс анализируется в первую очередь с точки зрения его воздействия на Россию. Она включает восемь глав, в которых восемь экспертов (см. раздел «*О наших авторах*» в конце книги) обсуждают положения Болонского процесса и определяют меры, которые необходимо реализовать российской системе образования для обеспечения полноценного участия России в этом процессе.

В **Главе 1** авторы показывают, что Болонский процесс связан не только с вопросами высшего образования. Напротив, он представляет собой составляющую глобализации и широкий контекст, в котором люди, идеи и информация свободно перемещаются через границы государств. Одной из главных движущих сил и основных мотиваций этого процесса является общемировая конкуренция в области высшего образования. Таким образом, ставится задача повышения конкурентоспособности европейской системы высшего образования до мирового уровня. При этом образование выступает как всего лишь инструмент, используемый для достижения более широкой цели — повышения привлекательности Европы в целом. Вместе с тем, Болонский процесс тесно связан со стремлением Европы повысить свою экономическую конкурентоспособность под давлением глобализации.

Авторы также доказывают, что Болонский процесс, как любой интеграционный процесс, призывает к гармонизации для расширения соответствия и совместимости. Эта гармонизация сочетается с усилиями по сохранению разнообразия и уважения культурных традиций в сфере высшего образования. Основным инструментом преодоления механической гомогенизации в рамках этого интеграционного процесса является автономность университетов.

Далее, авторы замечают, что хотя зарождение Болонского процесса тесно связано с ЕС и процессом его расширения, дух этого процесса, несомненно, панъевропейский. Он имеет панъевропейские

корни и, что более важно, открыт для принятия новых членов; в настоящее время в процессе принимают участие 45 стран.

Затем в этой главе ставится следующий вопрос: Почему Россия присоединилась к Болонскому процессу и почему она должна принимать участие в нем? Авторы показывают, что Болонский процесс является для России вызовом на трех уровнях — экономическом, социальном и культурном, а также на уровне государственной власти. В данной ситуации практически не остается иного выбора — России нужно вести себя наступательно, определять свои интересы, оценивать риски и затраты своего участия в процессе и разрабатывать практические принципы действий.

Далее, в главе обсуждаются внутренние и внешние интересы России в отношении Болонского процесса. Авторы считают, что основные внутренние интересы России связаны с тем, что Болонский процесс влияет на общее течение экономических, социальных и административных реформ.

В свою очередь, внешние интересы России в связи с Болонским процессом могут содействовать расширению «мягкой власти» в период, когда традиционные инструменты «твердой власти» потеряли эффективность в СНГ и во всем мире. В итоге, российская высшая школа может стать намного более перспективной и крепкой основой для создания столь необходимого международного имиджа и престижа, чем ракеты, размер территории и нефть.

В конце главы обсуждается взаимосвязь сил глобализации и сил идентичности, представленных национальными государствами, различными культурными сообществами и группами идентичности. Авторы заключают, что России нужно избежать вариантов изоляции и стагнации, а модернизацию и гармонизацию следует применять так, чтобы не ущемить национальные традиции образования, а также целостность российских академических школ и методов. Ни изоляция от Болонского процесса, ни слепое навязывание внешних стандартов для российского высшего образования не имеют политического будущего.

В **Главе 2** автор рассматривает общие условия и международный контекст Болонского процесса. Концепция международной академической мобильности определяется как один из ключевых параметров глобализации, предлагающий следующие вызовы в сфере высшего образования:

- интернационализация образования;
- рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг и появление растущего сектора «большого бизнеса» в образовании (он включает офшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и образование «on-line»);

- включение транснационального сектора образования в международное правовое регулирование;
- политика дерегулирования и отрыв учреждений высшего образования от национального государства и превращение их в транснациональные;
- появление информационного общества и концепция «пожизненного обучения».

Отвечая на эти вызовы, международное сообщество стремится к институционализации этой новой тенденции и создает региональные гиперсистемы высшего образования, целью которых является стандартизация процедур. Стратегия создания единого образовательного пространства подразумевает следующие принципы:

- общее содержание образования (официальное взаимное признание учебных курсов, дипломов и степеней);
- общие права и возможности (все граждане государств, расположенных на территории единого образовательного пространства, должны получить свободный доступ в образовательные учреждения других государств в рамках этого пространства);
- единые правила (обеспечение права любого студента на переход для продолжения обучения в любое образовательное учреждение на территории единого образовательного пространства);
- единый банк данных академических требований;
- общий стандарт качества (обеспечение качества образования посредством независимой системы лицензирования, аккредитации и аудита).

В данной главе приводится общий обзор основополагающих документов Болонского процесса, *Magna Charta Universitatum* (1988 г.), Сорбоннской декларации (1998 г.) и Болонской декларации (1999 г.). Сопоставляя их с Законом о высшем образовании в РФ (1996 г.), авторы отмечают, что последний подразумевает несколько ограниченное понимание академической свободы и, вследствие этого, не упоминает о культурной автономности университетов и не закрепляет гуманистический характер высшего образования. Авторы также описывают структуры и основных действующих лиц Болонского процесса, который характеризуется расширяющимся и все более разнообразным числом участников, определяя его как «созвездие» производителей высшего образования, его пользователей и менеджеров или «процесс консалтинга по сближению политиков и провайдеров, студентов и работодателей».

Отношение России к Болонскому процессу рассматривается в **Главе 3**. Автор определяет общие проблемы перехода России к Болонской системе и подсчитывает издержки и преимущества для России. С одной стороны, в России существуют сильные собствен-

ные традиции высшего образования, которые нужно сохранить в процессе приспособления к Болонскому процессу. Однако с другой стороны, российское высшее образование продолжает оставаться достаточно консервативным и инертным, подверженным коррупции и зачастую страдает от недостатка доверия со стороны Запада.

В этой главе отмечаются концептуальные различия в понимании единого образовательного пространства в России и ЕС. Если ЕС и его страны-члены рассматривают Болонский процесс как единственную основу для создания этого пространства, в рамках которого России нужно будет только соответствовать внешним правилам, в России его считают улицей с двусторонним движением, игрой, где каждый что-то отдает и получает, а также считается друг с другом. Концептуальные различия придется преодолевать в ходе развития сотрудничества между ЕС и Россией.

Автор предлагает ряд практических мер для содействия интеграции России в единое европейское образовательное пространство, которые включают:

- четырехлетний бакалавриат (позволяет компенсировать более короткий срок обучения российских студентов в средней школе);
- содействие общественному признанию степеней бакалавра и магистра в России (магистры должны получать более высокую стартовую заработную плату и иметь более высокий социальный статус);
- реформу обучения в аспирантуре и докторантуре (переход от принятой ныне в России системы получения степеней «кандидата» и «доктора» наук к стандартной степени «доктора» (Ph.D.));
- введение новой системы кредитов (применение кредитов ECTS или разработка собственной системы кредитов);
- решение проблемы доверия к дипломам о высшем образовании (например, создание федерального реестра и защищенной электронной базы данных о дипломах).

Наконец, в этой главе идет речь о двух вопросах, имеющих первостепенное значение для перехода России к Болонскому процессу. Одна из проблем — это аккредитация учреждений высшего образования силами независимого агентства, которое было бы открытым, прозрачным и доступным для западных экспертов. Другой проблемой является финансирование российских университетов, которое сделает высшее образование последовательным, независимым и конкурентоспособным, а также поможет искоренить коррупцию в высшей школе. В данном контексте автор высказывает мысль о введении государственных ваучеров на высшее образование, а также поддержке отдельных студентов и программ со стороны бизнесме-

нов. В этом смысле переход России к Болонскому процессу может быть осуществлен только путем объединения сил «трех секторов» — государства, бизнеса и гражданского общества, включая университеты и академические ассоциации.

В **Главе 4** определяется «дорожная карта» присоединения России к Болонскому процессу. Характеризуя стратегические интересы России в этой связи, автор исходит из утверждения о том, что Россия — европейская страна и ее присоединение к Болонскому процессу — это «исторический шанс войти в общеевропейские институты через парадную дверь, начать говорить с европейцами на едином подъязыке высшего образования». Затем он определяет мотивы для присоединения к Болонскому процессу государства, а также отдельных университетов и студентов.

Интересной в данной главе является «демистификация» Болонского процесса, т.е. развенчание популярных мифов и ошибочных концепций. Автор вкратце критикует такие представления, как «отказ от фундаментальности» советской/российской академической школы, «принудительное» введение системы курсов по выбору, модульного подхода и дистанционного образования вместо традиционных семестров и обязательных академических программ. В данной главе указывается, что гармонизация «архитектуры» высшего образования имеет отношение к общей структуре и нормативной базе, как и любая архитектура, но не к содержанию образования. В этой связи автор цитирует Раздел III-282 проекта Конституции ЕС, в которой говорится, что Союз «в должной мере уважает ответственность стран-участниц за содержание обучения и за организацию систем образования, а также за их культурное и лингвистическое разнообразие».

Предлагаемая автором и рассчитанная на три года «дорожная карта» предлагает детальный план перехода учреждений высшего образования на нормы и стандарты Болонского процесса и предписывает необходимые в этой связи шаги для администраций университетов, академических кураторов, директоров курсов и студентов. «Дорожная карта» также окажет влияние на процесс государственного регулирования высшего образования, поэтому автор делает вывод о том, что роль Министерства образования и науки будет снижаться, а роль Учебно-методических объединений вузов (УМО) возрастет. Автор предполагает, что число регулируемых параметров содержания образования российских вузов (так называемых «стандартов») будет снижаться до отметки 50% и ниже, что сделает возможным расширение академической мобильности и введение двойных дипломов.

Глава 5 завершает ту часть книги, в которой речь идет об общих проблемах и вызовах Болонского процесса для России. Она посвяще-

на программах сотрудничества российских и зарубежных университетов как инструменту создания европейского пространства высшего образования. Вначале автор рассматривает различные формы сотрудничества между университетами и приходит к выводу о том, что наиболее перспективной и далеко идущей можно назвать совместную образовательную программу, обеспечивающую студентам получение двойных дипломов. Автор считает, что такие программы повышают уровень высшего образования с точки зрения студентов, преподавателей и университетов как таковых.

На общие образовательные программы распространяются следующие критерии:

- программы создаются совместно двумя или более вузами, которые также определяют учебные планы;
- студенты каждого вуза проходят часть обучения в других вузах-партнерах;
- сроки обучения студентов в участвующих вузах сравнимы по длительности;
- сроки обучения и сданные экзамены в вузах-партнерах признаются полностью и автоматически;
- преподаватели каждого вуза преподают и в других вузах-партнерах, совместно разрабатывают учебные планы и критерии сдачи экзаменов;
- после завершения полной программы студенты получают либо государственные степени каждого из участвующих вузов, либо степень (в реальности это обычно неофициальный «сертификат» или «диплом»), присуждаемую совместно.

Автор также подробно рассматривает следующие проблемы организации совместных образовательных программ:

- финансирование;
- признание совместно выдаваемых степеней;
- обеспечение качества;
- административная эффективность;
- синхронизация студенческой мобильности между университетами.

В заключение автор высказывает мнение о том, что, несмотря на проблемы и вызовы, создание совместных образовательных программ и участие в них дает прекрасную возможность российским учреждениям высшего образования извлечь для себя пользу из сотрудничества в сфере высшего образования и бороться с изоляцией и стагнацией.

В **Главе 6** рассматривается конкретный случай внедрения Болонских принципов в российском вузе на примере экономического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

моносова. Автор указывает, что участие России в Болонском процессе означает модернизацию системы образования, которая в основных своих чертах сложилась во время и под задачи ранней индустриализации. В этом смысле российской системе образования нужно перейти к постиндустриальной модели, когда «знания не только трансформируются в квалификацию, но и формируют основу экономики знаний».

Экономисты одними из первых обнаружили разрыв между советской и западной экономической наукой, а также недостаток прикладных знаний, необходимых рыночной экономике. Экономический факультет с 1991 г. приводил свои стандарты и программы в соответствие с международными требованиями. Автор показывает, как изменения спроса и рыночной конъюнктуры сначала потребовали изменений содержания учебных планов, а это, в свою очередь, повлекло за собой структурную реформу. На экономическом факультете были введены десятки новых учебных дисциплин (например, микро- и макроэкономика, институциональная экономика и др.) и подразделение специализации на экономистов и менеджеров, а также был осуществлен переход на 2 ступени образования (бакалавр и магистр).

Неотъемлемой частью реформы стало приспособление формата образования к нуждам рынка. Новая магистерская программа была разработана с учетом соответствия необходимой для рынка труда квалификации (к примеру, бухгалтерский учет и аудит, маркетинг, управление проектом). Была проведена интенсивная переподготовка профессорско-преподавательского состава, увеличились сроки и объемы преподавания иностранных языков, были введены элективные курсы. Финансовая база экономического факультета была расширена за счет введения платных курсов и программ. Резюмируя сказанное, в главе выделяются четыре компонента для успешного перехода:

- реформирование содержания образования;
- реформирование структуры образования;
- модернизация технологии обучения и организации учебного процесса;
- расширение финансовой базы.

В **Главе 7** рассматриваются вызовы и сложности перехода к требованиям Болонского процесса в одном из крупнейших университетов России — Санкт-Петербургском государственном университете. Автор замечает, что острота трудностей прямо пропорциональна количеству специальностей, имеющих в университете. Таким образом, с наибольшими трудностями сталкиваются классические университеты.

В этой главе выделяются отдельные разногласия, которые включают:

- статус бакалавра, который еще не получил законодательного определения в России (в некоторых случаях он формально приравнен к специалисту, эту степень присваивают после окончания пятилетнего срока получения высшего образования, а по некоторым позициям и к магистру); другая проблема заключается в том, что деканы и профессора, преподающие ряд наук, таких как физика, математика, химия и др., считают бакалавриат недостаточным для полного цикла обучения;
- проблему транснациональной академической мобильности, которая затрагивает вопрос признания прослушанных в иностранном университете курсов или полученных в иностранном университете кредитов в базовом университете (ее можно решить с помощью так называемого *learning agreement*, в котором базовый университет заранее утверждает программу обучения студента за рубежом), а также вопрос финансирования поездок и знания российскими студентами иностранных языков;
- вопрос элективных курсов, т.е. возможности для каждого студента выбирать учебные дисциплины. Университет пошел на эксперимент и организовал Смольный институт либеральных искусств, где студенты сами определяют основную часть курсов в течение первых двух лет обучения и только потом выбирают свою специализацию;
- проблему обеспечения качества, довольно новую для России. Она должна ориентироваться не на программы обучения (традиционные российские «стандарты обучения»), а на результаты образовательного процесса (стандарты качества), мониторинг которых должны осуществлять независимые агентства (структуры). Сопряженная проблема — это переход к письменным экзаменам и оценка профессоров с помощью анонимного анкетирования для студентов;
- будущее кафедр, которые должны стать инструментами реализации определенных фрагментов учебных программ, а не независимыми исследовательскими единицами, коими они являются на сегодняшний день.

В заключение главы подчеркивается панъевропейский характер Болонского процесса. Являясь частью широкого глобального сценария, он не ставит своей целью унификацию или стандартизацию, а, скорее, призван сохранить европейское наследие в области культуры и образования в условиях глобализации и американизации. Для России, участвующей в Болонском процессе, это проект по сохранению цивилизации и идентичности.

В последней **Главе 8** рассматривается та же тема, что и в Главе 5, а именно совместные образовательные программы, но на примере конкретного случая сотрудничества Высшей школы экономики (ВШЭ, Москва) и Лондонской школы экономики и политических наук (ЛШЭ). В 1997 г. ВШЭ основала Международный институт экономики и финансов при академической поддержке ЛШЭ. В учебный план института входят курсы, требуемые согласно российским стандартам и позволяющие одновременно получить российский диплом и степень бакалавра экономики Лондонского университета. Совместный академический комитет Лондонской школы экономики и Высшей школы экономики обеспечивает соответствие преподаваемых в Москве программ и принимаемых экзаменов стандартам качества Лондонского университета.

В данной главе подробно рассматривается опыт Международного института, включающий следующие моменты:

- система двойных дипломов;
- администрирование программы;
- роль преподавателей в реализации данной программы;
- программа с точки зрения студентов;
- организация учебной программы и учебного процесса;
- контроль результатов обучения и знаний студентов;
- обучение иностранным языкам в рамках программы;
- международный контроль качества;
- финансирование;
- результаты программы.

В заключение автор приходит к выводу о том, что эта программа успешно проявила себя в создании модели, показавшей, как две разные образовательные и культурные системы могут решить практические проблемы сотрудничества, что обеспечивает большие преимущества студентам, преподавателям и самим университетам, и, наконец, обществам как таковым.

Этот вывод можно в общем смысле определить как задачу Болонского процесса в целом.

ЧАСТЬ I. ВВЕДЕНИЕ

Глава 1

Болонский процесс, Россия и глобализация

К. Пурсиайнен, С.А. Мегвегев

В настоящее время Болонский процесс является основным механизмом реформы высшего образования в Европе, равно как и интеграционным начинанием. Задача процесса — создание европейского пространства высшего образования к 2010 г., что приведет к возникновению поистине панъевропейского интеграционного проекта в этой области (см. *Карту 1*).

В этой книге Болонский процесс проанализирован именно с точки зрения его значения для России. Здесь рассматриваются основные положения и вопросы Болонского процесса и определяются меры, которые необходимо принять российской системе образования для обеспечения полноценного участия России в этом процессе.

Данное исследование призвано внести вклад в идущую в России дискуссию по поводу Болонского процесса. Оно рассчитано не только на политиков и чиновников, но и на российские академические и вузовские круги в целом. В некоторых крупных российских университетах о Болонском процессе хорошо знают, и необходимые шаги активно предпринимаются (см. *Карту 2*), в то же время в ряде региональных вузов он находится в зачаточном состоянии или практически не обсуждается. Мы хотели бы способствовать устранению этих упущений.

Кроме того, данное исследование предназначено для тех, кто с практической точки зрения связан с Болонским процессом за пределами России и хочет расширить свои знания по конкретным вопросам и вызовам, стоящим перед Россией в свете Болонского процесса. Эта информация может оказаться полезной при обсуждении на международных форумах внедрения в России принципов Болонского процесса.

1.1. Глобальный вызов

Проблематика Болонского процесса не ограничивается рамками высшего образования. Это одна из многих форм глобализации, такая же, как мировые рынки, мировые СМИ или международный терроризм. В широком смысле слова Болонский процесс — это часть общего сценария, в котором люди, идеи и информация свободно перемещаются через границы государств. Одна из ключевых сфер национальной идентичности — высшее образование, все более интернационализуется, по мере того, как государства адаптируют свою политику к этому нововведению.

При рассмотрении основных документов Болонского процесса (см. *Часть IV. Приложения*) становится очевидным, что движущая сила и основная мотивация данного процесса — это не только желание и потребность установить международное и глобальное *сотрудничество* в области высшего образования; речь также идет о глобальной *конкуренции*. В официальных документах об этом открыто не заявляется, однако нет сомнений в том, что с помощью Болонского процесса Европа хочет ответить именно на вызов предполагаемого превосходства системы высшего образования США, привлекающей студентов из Европы, Азии и других регионов.

В частности, в Болонской декларации 1999 г. (*Приложение 4*) говорится, что «мы в особенности должны рассмотреть задачу повышения конкурентоспособности европейской системы высшего образования на мировом уровне». Это, прежде всего, относится к предоставлению лучших возможностей европейским студентам. Тем не менее данное утверждение подкрепляется далее: «Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации выражается во влиянии ее культуры на другие страны». Сходная мотивация отражена в Саламанкской конвенции 2001 г. (*Приложение 5*), которая гласит: «Европейские учреждения высшего образования хотят стать центром притяжения талантов со всего мира». Принятое в Бергене в мае 2005 г. на последней встрече министров по Болонскому процессу коммюнике в том же духе говорит, что «европейское пространство высшего образования должно быть открытым и должно стать привлекательным для других регионов мира» (*Приложение 9*).

В принципе, высшее образование является лишь инструментом достижения более широкой задачи укрепления европейской конкурентоспособности и европейского влияния в ряде сфер.

- Во-первых, задачей ставится упрочение общеевропейских «интеллектуальных, культурных, общественно-научных и технологических рамок» (*Приложение 4*).

- Во-вторых, нет секрета в том, что Болонский процесс тесно связан со стремлением Европы также укрепить свою экономическую конкурентоспособность под давлением глобализации. Как говорится в Коммюнике министров по Болонскому процессу 2003 г. (*Приложение 7*), главной задачей Болонского процесса является содействие превращению Европы «в самую конкурентоспособную и динамичную экономику знаний в мире, способную поддерживать экономический рост путем создания большего количества более привлекательных рабочих мест и расширения общественной сплоченности».
- В-третьих, этот процесс тесно связан с другой ключевой ценностью европейской системы, а именно *демократией*. Болонская декларация провозглашает: «Важность образования и сотрудничества в области образования для развития и укрепления устойчивых, мирных и демократических обществ в самом широком контексте признается первостепенной». Как подчеркивается, это замечание особенно важно для стран с недавно установленной демократией.

Другими словами, Болонский процесс следует рассматривать не только как внутреннее и изолированное явление, характерное для академических и вузовских кругов Европы, а как часть гораздо более развернутых усилий по противостоянию вызовам, с которыми столкнулись европейские страны в контексте глобализации.

1.2. Гармонизация, разнообразие и автономия

Как и любой интеграционный процесс, Болонский процесс, несомненно, имеет отношение к *гармонизации*. В качестве основной конкретной задачи ставится расширение соответствия и совместимости основных факторов, характеризующих высшее образование, включая, помимо прочего, степени, кредиты, обеспечение качества и др. Применение такого подхода должно повысить мобильность и сделать возможным свободное перемещение студентов, исследователей и преподавателей высшей школы, а также работников академической сферы во многих других областях помимо высшего образования.

Одновременно во всех документах Болонского процесса постоянно повторяется, что эта гармонизация должна сочетаться с сохранением *разнообразия* и уважением культурных традиций. В Сорбоннской декларации 1998 г. (*Приложение 3*) европейское пространство высшего образования определяется как пространство, «где национальные идентичности и общие интересы могут взаимодействовать и подпитывать друг друга». Однако, сохраняя различия, нацио-

нальные системы должны взаимодействовать, а не отторгаться. В Саламанкской конвенции 2001 г. (*Приложение 5*) эта задача называется «организационным разнообразием»:

«Высшее образование в Европе характеризуется разнообразием языков, национальных систем, институциональных типов и характеристик, а также направленности учебных планов. Одновременно его будущее зависит от его способности использовать это ценное разнообразие для эффективного получения позитивных результатов, а не сложностей, достижения гибкости, а не размытости. Учреждения высшего образования в своей основе стремятся к развитию на основе конвергенции, особенно в том, что касается общих трансграничных знаменателей в области преподавания конкретных предметов. Они также хотят рассматривать разнообразие как преимущество, а не причину для непризнания или отторжения. Они привержены достижению достаточного уровня саморегулирования для обеспечения минимального уровня сплоченности, которая необходима, чтобы их усилия по достижению совместимости не потерпели крах вследствие слишком больших расхождений в определениях и способах применения кредитов, основных степеней и критериев качества».

Основным инструментом преодоления механической гомогенизации высшего образования в этом интеграционном процессе является автономность университетов. Таким образом, «европейское пространство высшего образования должно основываться на европейских традициях образования как общественной ответственности», однако в Саламанкской конвенции подчеркивается, что это должно означать не подход «сверху вниз», а одновременное наличие автономных университетов и международной/транснациональной координации со слабым регулированием — или «автономности с подотчетностью».

«Прогресс требует наделения европейских университетов полномочиями для действий сообразно основным принципам автономности с подотчетностью. В качестве автономных и полноценных юридических, образовательных и общественных учреждений они подтверждают свою готовность следовать принципам *Magna Charta Universitatum* 1988 г. (*Приложение 1*) и, в частности, принципу академической свободы. Таким образом, университеты должны иметь возможность определять свою стратегию, приоритеты преподавания и научных исследований, распределять собственные ресурсы, профилировать учебные планы и определять для себя критерии по приему преподавателей и студентов. Учреждения высшего образования Европы принимают вызов работать в условиях конкуренции в своих странах, в Европе и мире, однако для этого им нужна необходимая свобода в сфере управления, менее жесткое регулирование

и достаточное финансирование, иначе они проиграют в сфере сотрудничества и конкуренции. Динамика, необходимая для создания европейского пространства высшего образования, останется нереализованной или вызовет неравную конкуренцию, если существующие избыточное регулирование и мелочный административный и финансовый контроль высшего образования сохранятся во многих странах».

1.3. Панъевропейский проект

Болонский процесс получил свое название от Болонской декларации, подписанной 19 июня 1999 г. министрами образования 29 стран Европы. Хотя в первых ее предложениях говорится о ЕС и процессе его расширения, было бы неверным рассматривать Болонский процесс как проект ЕС. Скорее, дух процесса, несомненно, панъевропейский и предусматривает полное участие в нем России.

Во-первых, Болонский процесс, безусловно, является продолжением тех процессов интеграции, которые развивались намного раньше, в особенности внутри ЮНЕСКО (и отдельно в европейском регионе ЮНЕСКО) и Совете Европы. Тем не менее можно справедливо заметить, что ЕС и процесс его расширения привнесли новые мотивацию и импульс в эти интеграционные усилия. Следовательно, нет ничего удивительного в том, что страны ЕС (нынешние и будущие) стали инициаторами Болонского процесса.

Во-вторых, Болонский процесс был изначально открыт для новых членов. Первоначально, в 1999 г., его членами стали 29 стран, а затем все больше и больше стран «расширяющейся» Европы решили присоединиться к процессу, и на каждой проводимой раз в два года встрече министров высшего образования рассматривались новые заявления на прием. Официально Россия присоединилась к процессу осенью 2003 г., а другие страны постсоветского пространства — Армения, Азербайджан, Грузия, Молдова и Украина — формально стали членами процесса в мае 2005 г. Таким образом, в настоящее время число стран-участниц достигло 45 (см. *Карту 1*).

В-третьих, Болонский процесс тесно связан с отношениями между ЕС и Россией. Болонский процесс, положивший начало созданию европейского пространства высшего образования, определяется в качестве основной рамки сотрудничества ЕС и России в сфере высшего образования. В настоящее время в рамках интеграции ЕС и России применяется подход к созданию четырех так называемых общих пространств. «Дорожная карта» по общему пространству науки и образования, включая культурные аспекты, в части «образования» повторяет задачи Болонского процесса и включает действия на

благо сотрудничества и инструменты для достижения целей Болонского процесса, такие как совместные учебные программы¹.

1.4. Почему Россия принимает участие в Болонском процессе?

Почему Россия присоединилась к Болонскому процессу и почему она должна принимать в нем участие? В принципе, ее побудительные мотивы такие же, как у любой страны-участницы. Кроме того, участие России в Болонском процессе можно рассматривать сквозь призму глобализации. В частности, Болонский процесс является индикатором трех основных глобальных тенденций, оказывающих влияние на Россию.

Во-первых, можно говорить о более широком процессе, формирующем мировой интеллектуальный климат, — международной академической мобильности. Через компьютерные сети проходит большое количество информации, но знания также переносятся по планете более привычными методами, за счет перемещения студентов, преподавателей, академических программ, стандартов и методов обучения. Действительно, люди представляются наиболее универсальными носителями информации по планете. Таким образом, процессы академической мобильности, обмена и стандартизации являются важной составляющей информационного века, своего рода «человеческим Интернетом». (Не следует также забывать о роли академического сообщества в развитии и распространении Интернета в 70-х годах XX в.) Россия не может оставаться в изоляции от этих поступательных процессов, так же как никто не может игнорировать Интернет.

Во-вторых, как говорилось выше, Болонский процесс является частью зарождающейся экономики знаний. В современном мире знания стали значимым фактором производства, обеспечивающим наивысшую отдачу от инвестиций. Что касается конкурентоспособности и устойчивости в целом, экономика любой страны требует открытости и интернационализации своего потенциала знаний, рынков кадров и инноваций, а также инвестиций в сферу образования, по темпам опережающих общие темпы роста экономики. По всем этим позициям российская экономика сильно отстает. Болонский процесс может способствовать преодолению этого разрыва и восприятию широких возможностей, открывающихся благодаря экономике знаний.

В-третьих, появление Болонского процесса тесно связано с изменениями сложившихся моделей власти и влияния в современном мире. Традиционные категории государственной власти — территория, природные ресурсы, вооруженные силы, называемые «твер-

дой властью», уступают свои позиции «мягкой власти» — конкурентной экономике, эффективному управлению, активной дипломатии и моральному авторитету, привлекательному международному имиджу нации, а также качеству ее человеческого потенциала. То, что Европа собирает воедино свои ресурсы в области высшего образования, свидетельствует о приоритетности инструментов «мягкой власти». В России же исторически сложилась слишком сильная зависимость от собственной геополитической «твердой власти», размера территории и природных ресурсов. В настоящее время Россия, несомненно, проигрывает в глобальном контексте «мягкой власти», о чем свидетельствует целый ряд политических провалов в отношениях с так называемым «ближним зарубежьем». Таким образом, Болонский процесс для России становится вариантом «мягкой власти», средством повышения своей привлекательности и конкурентоспособности в мировом масштабе и возможностью использовать самый ценный национальный ресурс, человеческий потенциал.

Другими словами, Болонский процесс является вызовом российскому государству на трех уровнях — экономическом, социальном и культурном, а также в контексте государственной власти. Вне зависимости от возможных оценок Болонского процесса со стороны властей, университетов, профессоров и студентов сегодня он представляет собой рабочую среду для высшего образования в Европе и уже оказывает влияние на их выбор и их будущее. Как глобализацию или погоду, Болонский процесс можно любить или не любить, однако его нельзя игнорировать, к нему нужно приспосабливаться. Процесс уже начался и набрал достаточные темпы. Россия включится в него в любом случае, и вопрос не в том, *бюджет* ли она в нем участвовать, а в том, *как* она будет участвовать — активно разрабатывать его политику и повестку дня, определять свое место на общем европейском образовательном рынке или пассивно стоять в стороне и следовать событиям. В своем роде, это ситуация без права выбора: России придется действовать наступательно, определять свои интересы, оценивать риски и затраты своего участия и разрабатывать подходы к практическим действиям.

1.5. Интересы России

Болонский процесс — это типичный феномен постмодернизма, имеющий отношение к внутренней и к внешней политике. Он глубоко затрагивает общественные, политические и экономические структуры, влияет на интересы отдельных людей, их сообществ и государства. Внутренние интересы России в приложении к Болонско-

му процессу связаны с общим комплексом задач в области модернизации, стоящих перед Россией сегодня. Они включают:

- реформу высшего образования, нацеленную на приведение высшей школы России к стандартам и требованиям информационного века и мирового рынка;
- повышение конкурентоспособности российской экономики, обеспечение устойчивого экономического роста, освобождение от российской зависимости от экспорта природных ресурсов («голландская болезнь») и переход к экономике знаний, производящей товары и услуги с высокой добавленной стоимостью;
- либерализацию, перевод на рыночные рельсы и дерегулирование экономической и социальной сфер в России, ограничение избыточного влияния государства, освобождение общества от патернализма и паразитического отношения к государству;
- общественный плюрализм, развитие независимых общественных институтов (университетов, академических ассоциаций), гражданского общества и «третьего сектора»;
- сохранение национально-культурной и образовательной идентичности, традиций российской высшей школы;
- воспитание нового поколения элиты, которая станет российской по наследию и культурной принадлежности и глобальной по уровню компетенции и перспективам.

В широком смысле слова основные внутренние интересы России в Болонском процессе связаны с тем, что он непосредственно влияет на общий комплекс проводимых экономических, социальных и административных реформ. Болонский процесс оказывает прямое воздействие на реформу высшего образования, реформы рынка труда (структурирование и дифференциация рынка требуют дифференциации рабочей силы, т.е. предложения трех степеней компетентности — бакалавра, магистра и доктора (Ph.D.)) и реформу обще-

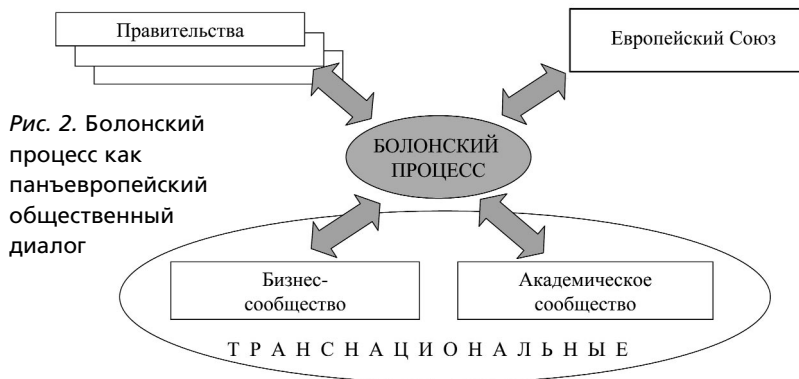


Рис. 1. Влияние Болонского процесса на реформы в России

ственного сектора (создание независимых университетов и ассоциаций). Косвенно Болонский процесс оказывает воздействие на бюджетную реформу (модернизация системы финансирования высшего образования и повышение ее финансовой устойчивости) и административную реформу (сокращение регулирующих роли государства в сфере высшего образования). Влияние Болонского процесса на различные области реформ показано на *рис. 1*.

Внешние интересы России в приложении к Болонскому процессу также разнообразны.

- В первую очередь, это расширение диалога с ЕС. В отношениях между ЕС и Россией четыре общих пространства тесно связаны, и прогресс в развитии «четвертого пространства» (наука, образование, гуманитарный обмен) окажет позитивное влияние на остальные три. Несомненно, партнерство России и ЕС, отличное, к примеру, от основанного на интересах партнерства с Соединенными Штатами, гораздо в большей степени основано на культурном выборе. Оно зиждется на идее общих ценностей, норм и идентичностей, общего культурного прошлого и принадлежности к одной цивилизации (или, скорее, стремлении к этому). В этом смысле Болонский процесс институционализирует общее культурное наследие (европейское образование) и представляет собой один из центральных вопросов диалога между ЕС и Россией.
- Кроме того, адаптация высшего образования в России к нормам и требованиям Болонского процесса может стать «школой гармонизации» в подготовке более широкой институциональной адаптации России к ЕС по мере развития партнерства между обеими сторонами.
- Что касается интеграции с Европой, Болонский процесс обеспечивает России намного больше возможностей, нежели просто диалог с ЕС. Как указывалось выше, он представляет собой одну из форм панъевропейского общественного диалога, который развивается на равной основе между ЕС и правительствами различных стран, а также транснациональным бизнес-сообществом и трансграничным академическим сообществом. Таким образом, российское вхождение в Европу может получить более широкую общественную основу, включающую взаимодействие граждан, НПО и сообществ, а не только межправительственных бюрократических иерархий (*рис. 2*).
- Тем не менее в настоящее время у России нет четких перспектив (или четко выраженного желания) вступления в ЕС. Это означает, что она заинтересована в участии в Болонском процессе с целью его диверсификации и расширения за пределы ЕС, пре-



вращения из проекта исключительно в рамках ЕС в одну из основ Большой Европы.

- Помимо европейских интересов России, Болонский процесс также затрагивает ее глобальные запросы. Прежде всего, он позволяет России проявить свои преимущества в конкурентной борьбе и придать им международный характер. Речь идет о высоких стандартах образования, динамизме городского населения и традициях классической российской культуры и интеллигенции. Другими словами, Болонский процесс может помочь России сделать эти национальные активы полностью конвертируемыми и обеспечить ей лучшие позиции в международном разделении труда, освободив от роли поставщика сырья.
- Последнее означает, что Болонский процесс может помочь максимально использовать «мягкую власть» в России в тот момент, когда традиционные инструменты «твердой власти» не оправдывают себя в России, СНГ и по всему миру. Соответственно, российская высшая школа может стать гораздо более перспективной и надежной основой для создания привлекательного международного имиджа и престижа страны, чем ракеты, территория или нефть.

1.6. Альтернативы для России

Основным противоречием современного мира является противоречие между силами глобализации (интеграция, гомогенизация, унификация) и силами идентичности, представленными различными национальными государствами, культурными сообществами и группами идентичности. Взаимосвязь этих двух сил отражается в отношении России к Болонскому процессу. С одной стороны, Болонский процесс — это проявление глобализации, и Россия заинтересована

в использовании предоставляемых возможностей и глобальных перспектив. С другой стороны, России нужно сохранить свою культурную и образовательную идентичность: к примеру, многие из прославленных российских научных школ изучают, скорее, абстрактные и теоретические, нежели прикладные методы. Таким образом, структуру российских интересов и возможностей можно охарактеризовать внутренним напряжением между стандартизацией и традицией.

Это напряжение можно рассмотреть в двух ракурсах:

- в плане *политических действий* оно может принять вид адаптации или сопротивления;
- в плане *политических результатов* оно имеет внутренние и внешние аспекты проявления.

Применяя эти категории, можно создать матрицу 2×2, характеризующую четыре возможных политических результата взаимосвязи российских интересов и Болонского процесса. Очевидно, не существует прямого причинно-следственного соотношения элементов этой схемы, а альтернативы носят в основном теоретический характер; эта схема помогает визуально представить диапазон вариантов, открывающихся для России в связи с Болонским процессом (рис. 3).

- Во внутренней сфере адаптация к Болонскому процессу может привести к *модернизации* высшего образования, дерегулированию в широком смысле и либерализации всего комплекса социально-экономических реформ.
- Во внешней сфере адаптация к Болонскому процессу окажет *интеграционное* и гармонизирующее воздействие на отношения между ЕС и Россией; Россия сможет сохранить ядро своей национальной культуры и образовательной идентичности и заявить

Рис.3. Альтернативы для России



о своих национальных традициях на широком европейском пространстве.

- Напротив, сопротивление и оппозиция в отношении Болонского процесса могут привести к *стагнации* во внутриполитической сфере, т.е. расширению регулирования, бюрократизации и этатизму в высшем образовании, а также во всей сфере реформ.
- Во внешней сфере это может привести к *изоляции*, консерватизму и закрытости системы образования в стране.

Совершенно очевидно, что России необходимо избежать вариантов изоляции и стагнации. С другой стороны, модернизацию и гармонизацию следует осуществлять так, чтобы не ущемить национальные традиции образования, а также целостность российских академических школ и методов. Ни изоляция от Болонского процесса, ни навязывание внешних стандартов российскому высшему образованию не имеют политического будущего. Вместо этого Россия и Европа должны добиваться *интеграции* в сфере высшего образования. Это означает двусторонний процесс взаимного учета интересов, причем Россия не только адаптирует свои внутренние системы в соответствии с Болонскими стандартами, но также переведет свои национальные традиции на язык совместного общения и станет равным партнером на европейском пространстве высшего образования.

Данное исследование предлагает ответы на самые важные вопросы, касающиеся участия России в Болонском процессе. С практической точки зрения, оно также предоставляет рекомендации по организации внедрения Болонского процесса в российском контексте как на более широком уровне, так и на уровне учреждений высшего образования. Не на все вопросы удастся найти ответы здесь и сейчас, многие из них открыты для обсуждения с противоположных и зачастую противоречащих позиций, но мы надеемся подтолкнуть практиков работников высшего образования (чиновников, политиков, представителей университетов, заинтересованные организации и др.) к участию в этой дискуссии, а также к ее продолжению. В любом случае, Болонский процесс — это тема, которая в широком контексте затрагивает все сферы жизни российского общества.

Примечания

¹ См. http://europa.eu.int/comm/external_relations/russia/summit_05_05/index.htm, с. 49–52. Другие общие пространства — это общее экономическое пространство, общее пространство свободы, безопасности и правосудия и общее пространство внешней безопасности. «Дорожные карты» для этих общих пространств были приняты на Саммите ЕС и России 10 мая 2005 г.

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ ВОПРОСА И ОБЩИЕ ЗАДАЧИ

Глава 2

Проблемы формирования и реализации концепции международной академической мобильности в России

В.А. Белов

2.1. Международная академическая мобильность и Россия

Весь мир говорит о глобализации — мы сегодня говорим об этом тоже. Многие происходящие сегодня процессы становятся общемировыми, глобальными. Не обошла эта участь и международные отношения в области образования. Именно процесс международного обмена «носителями» знаний получил название международной академической мобильности. Несмотря на бурное развитие средств связи, основным способом «доставки» знаний через границы является перемещение учащихся и учителей.

Поэтому мировое сообщество интенсивно ищет пути сближения подходов различных стран к организации систем образования и процессов обучения своих граждан и, соответственно, к взаимному признанию образовательных документов. Одним из основных этапов сближения являются: изучение образовательных систем различных стран, выявление их особенностей, затем объединение их в региональные гиперсистемы и определение параметров взаимного признания образовательных документов.

Влияние науки на принятие политических и других ключевых государственных решений приводит к трансформации всей системы высшего образования в мире. Поистине революционные достиже-

ния в науке и технике произвели новейшие информационные и коммуникативные технологии. Высшее образование становится более массовым. Цифры говорят сами за себя. В 1960 г. во всех вузах мира обучалось 13 млн студентов, в 1980 г. — 51 млн, а в 1995 г. их было уже больше 82 млн. И это не просто рост количества, за этим просматривается меняющееся соотношение интеллектуального потенциала между государствами, а соответственно, и перераспределение сил между ними. Анализ материалов ЮНЕСКО позволяет сделать вывод, что развитие высшего образования превращается в стратегическое направление деятельности многих государств. Становится все более очевидным, что будущий XXI век за теми странами, которые смогут приобретать и использовать самое сильное оружие настоящего — растущий интеллектуальный потенциал.

В первой половине 90-х годов общая численность студентов и других категорий учащихся, которые проходили курс обучения или повышения квалификации за границей, составляла во всем мире около 1,22 млн человек. К концу тысячелетия эта цифра значительно возросла. Изучение динамики контингентов иностранных учащихся, академических, социальных и других проблем позволяет говорить о гораздо большем разнообразии академической мобильности и появлении новых аспектов во всех ее составляющих.

Примерно двое из каждых 100 обучающихся в высшей школе в мире — это иностранные студенты. Высшая школа развитых стран принимает около 1,1 млн иностранных студентов, развивающихся стран — немногим более 100 тыс. (данные относятся к лицам, проводящим в высшем учебном заведении за границей не менее одного академического года).

Хотя в общем контингенте иностранных учащихся в количественном отношении традиционно преобладают граждане развивающихся стран — 64,3%, в последние годы быстрыми темпами растет мобильность студентов из развитых стран как в рамках региона Европы, так и за его пределами, прежде всего в США. Сопоставление данных за 1980 и 1990 гг. по 62 странам, в которых сосредоточено более 97% мирового контингента иностранных студентов, позволяет говорить о некотором сокращении общей доли студентов из развивающихся стран (65,5 и 64,3% соответственно) при одновременном ее увеличении из развитых государств (25,6 и 28,4%). При этом темпы роста численности иностранных студентов из развитых стран опережают аналогичные показатели по развивающимся странам.

Новая ситуация во многом обусловлена политическими изменениями в Восточной Европе и в бывшем СССР, где, в частности, обучалась значительная часть представителей стран Азии и Африки.

Самый большой контингент иностранных студентов в развитых странах традиционно принимает высшая школа США: 438,6 тыс. человек (первая половина 90-х годов), или более 30% общей численности контингент студентов-иностранцев в мире. Второй по численности контингент находится во Франции — около 137 тыс. человек, далее следует Германия — немногим более 107 тыс., Великобритания — около 80 тыс., Канада — 37,3 тыс., Бельгия — 33,3 тыс., Япония — 23,8 тыс. человек. В США, ФРГ и Великобритании на первом месте по численности контингент студентов из Азии, во Франции — из Африки.

Отличительной чертой академической мобильности 90-х годов является сравнительно быстрый рост в вузах США численности студентов из Европы, которая увеличивается в среднем на 2,5–3% ежегодно. Среди европейских студентов значительную часть составляют выходцы из государств Восточной Европы и бывшего Советского Союза. Только в 1992/93 учебном году их численность по сравнению с предыдущим учебным годом возросла примерно на 40%.

Среди стран, имеющих за границей значительные контингенты своих студентов, лидирует Китай (93 тыс. человек), за ним следует Япония (39 тыс.). Контингенты, насчитывающие более 30 тыс. студентов, имеют Германия, Греция, Индия, Иран, Малайзия, Марокко, Южная Корея.

Как известно, Советский Союз и Россия с 60-х годов были активными участниками международных академических обменов. Об этом свидетельствуют данные, приведенные в *табл. 1*.

Как видно из таблицы, число госстипендиатов в последние годы колеблется в пределах 10% от числа иностранных граждан, получающих образование в учебных заведениях России, и составля-

Таблица 1. Динамика численности иностранных граждан, обучающихся в российских вузах

Годы	РОССИЯ			СССР (включая РСФСР)		
	Госстипендиаты	По контракту	Всего	Госстипендиаты	По контракту	Всего
1990	40 472	1 535	42 007	115 250	1 602	116 852
1991	36 710	2 591	39 301	100 097	2 687	102 784
1992	31 125	4 012	35 137	73 398	4 423	77 821
1993	25 024	7 373	32 397	-	-	-
1994	18 592	19 439	38 031	-	-	-
1995	13 166	31 275	44 441	-	-	-
1996	8 454	47 712	56 166	-	-	-
1997	5 214	62 877	68 091	-	-	-
1998	5 465	52 180	57 645	-	-	-
1999	6 305	50 318	56 623	-	-	-

ет совсем незначительную часть из общего числа студентов-иностранцев.

Со времени распада СССР прежде единое образовательное пространство приобрело весьма многомерный характер: системы новых государств обзавелись собственной законодательной и нормативно правовой базой, порой существенно изменили содержание учебных курсов и учебников, внесли радикальные коррективы в языковую политику и т.д. В результате многие из них успели настолько обособиться, что возникли трудности с академической мобильностью абитуриентов и студентов, эквивалентностью документов об образовании и пр. Помочь разобраться им может только международное право и его основные декларации, конвенции, пакты, которые урегулируют все отношения и отношения в области образования, в частности.

2.2. Международная академическая мобильность и международное право

Перечень источников международного права по вопросам образования, действующих на территории Российской Федерации, достаточно велик. В число этих источников входят декларации, конвенции и иные акты, принятые ООН и его специализированными учреждениями, региональными международными сообществами, в которых участвует Российская Федерация, а также соглашения и договоры по вопросам образования, заключаемые Российской Федерацией с другими странами.

Основополагающие нормы международного права по вопросам образования закреплены Декларацией прав человека, принятой ООН в 1948 г., и Пактом об экономических, социальных и культурных правах, принятым ООН в 1946 г. Названные документы провозглашают право на образование в качестве неотъемлемого права человека, наряду с правом на труд, на отдых и досуг, на необходимый жизненный уровень и др. При этом для каждого человека образование должно быть бесплатным на уровне начального и общего образования и общедоступным на уровне среднего и профессионального образования. Высшее образование должно быть одинаково доступным для всех при наличии необходимых знаний и способностей.

Общие принципы, закрепленные Декларацией прав человека и Пактом об экономических, социальных и культурных правах, конкретизируются и дополняются международно-правовыми актами, принимаемыми ЮНЕСКО, МОТ и другими специализированными учреждениями ООН. В числе актов, принятых этими учреждениями,

особый интерес представляют Конвенция о правах ребенка и Рекомендации о положении учителей.

Конвенция о правах ребенка не только закрепляет право ребенка на образование, но и предусматривает комплекс других прав и свобод, призванных гарантировать реальное действие права на образование. В частности, Конвенция содержит специальную норму, согласно которой ребенок вправе иметь уровень жизни, необходимый для его физического, духовного, нравственного и социального развития. Одновременно запрещаются экономическая эксплуатация ребенка, поручение ему такой работы, которая представляла бы опасность для его здоровья или могла служить препятствием в получении образования. На государственные органы возлагается обязанность обеспечивать реальное действие названного запрета, привлекать виновных лиц к юридической ответственности и проводить иные мероприятия.

Рекомендации о положении учителей устанавливают широкий комплекс прав и свобод, позволяющих учителям самостоятельно, без какого-либо вмешательства осуществлять педагогическую деятельность, в том числе разрабатывать новые программы, учебники и учебные пособия, выбирать методику преподавания в рамках утвержденных программ и др. Большое внимание Рекомендации уделяют и гарантиям учителей по защите их профессиональной репутации, чести и достоинства. В частности, учителю предоставляется право на обжалование неоправданных оценок его работы, на защиту от жалобы, на получение информации о своей деятельности, на получение копии письменной жалобы и др.

В системе источников международного права по вопросам образования, устанавливаемым региональными международными сообществами, наибольшее значение имеют акты, принятые Советом Европы, членом которого является Российская Федерация. Это прежде всего Европейская конвенция о защите прав и основных свобод с дополнениями, внесенными одиннадцатью протоколами. Развивая Декларацию прав человека, Протокол № 1 к Конвенции провозглашает норму, согласно которой никому не может быть отказано в праве на образование. При этом подчеркивается, что участие государства в сфере образования не должно нарушать права родителей обеспечивать образование и обучение своих детей в соответствии со своими собственными религиозными и нравственными принципами.

Европейская конвенция внесла ряд существенных новшеств в международное право. Она не только закрепила права человека, но и установила действенный механизм их защиты. При Совете Европы были образованы Европейская комиссия по правам человека

и Европейский суд по правам человека с целью организации действенного внешнего контроля за состоянием прав человека в европейских государствах. Право же обращения в эти органы было предоставлено как отдельным государствам, так и частным лицам.

Нормы Европейской конвенции, принятые по вопросам образования, развиты и конкретизированы в ряде специальных актов. Особое значение среди них имеют Европейская конвенция по культуре, Европейская конвенция об общей эквивалентности периодов университетского образования (1990 г.), Рекомендация № R (98) 3 Комитета Министров государствам — членам Совета Европы по проблемам доступности высшего образования (1998 г.) и Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (1997 г.).

Особое место среди источников международного права об образовании занимает проблема международного признания и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и званий. Их роль и значение в конце XX в. постоянно возрастает, но началось все это в далеком 1960 г.

Благодаря целенаправленной планомерной деятельности ЮНЕСКО в 1960 — 1995 гг. практически завершена работа по международно-правовому определению этой проблемы. Под эгидой ЮНЕСКО разработаны и приняты Конвенции: О борьбе с дискриминацией в области образования (14 декабря 1960 г.); Международные Конвенции о признании учебных курсов, документов о высшем образовании и ученых степеней в государствах Латинской Америки, в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря (17 декабря 1976 г.), в арабских государствах (22 декабря 1978 г.), в государствах региона Европы (21 декабря 1979 г.), в государствах Африки (5 декабря 1981 г.), в государствах Азии и Тихого Океана (16 декабря 1983 г.); Конвенция о техническом и профессиональном образовании (10 ноября 1989 г.). СССР ратифицировал Конвенции для регионов Европы, Азии и Тихого Океана.

До 1992 г. в деятельности ООН (ЮНЕСКО) ключевым вопросом являлась разработка Всемирной Конвенции о признании учебных курсов, документов о высшем образовании и ученых степеней, которая завершилась принятием Рекомендации с аналогичным названием в ноябре 1992 г. В апреле 1997 г. на конференции в Лиссабоне по инициативе ЮНЕСКО и Совета Европы была принята Конвенция «О признании квалификаций в области высшего образования в Европейском регионе».

Важный вклад в решение проблемы признания документов об образовании и ученых степеней вносит Совет Европы. В 1950 — 1995 гг. Совет Европы принял ряд документов, в частности: «Европейскую

Конвенцию об эквивалентности дипломов, дающих право на поступление в университеты» (1950 г.), «Протокол к Европейской Конвенции об эквивалентности дипломов, дающих право на поступление в университеты» (1964 г.), «Европейскую Конвенцию об эквивалентности периодов обучения в университетах» (1956 г.), «Европейскую конвенцию об академическом признании свидетельств о высшем образовании» (1959 г.), «Европейское соглашение о сохранении оплаты стипендии студентам, обучающимся за границей» (1969 г.), «Европейскую Конвенцию об общей эквивалентности периодов обучения» (1990 г.). В 90-е годы Совет Европы принял решение, по которому рекомендуется выдавать документы о высшем образовании на государственном языке (без перевода его на языки других государств).

СССР принимал активное участие в научной разработке и международно-правовом решении проблемы признания и эквивалентности документов об образовании и ученых степеней, особенно в период 1950—1990 гг. В 1972 г. (г. Прага) по инициативе СССР была подписана многосторонняя Конвенция 9 государств Восточной Европы «О взаимном признании и эквивалентности документов об окончании средних, средних специальных и высших учебных заведений, а также документов о присвоении ученых степеней и званий».

В период с 1949 по 1990 г. СССР подписал межправительственные договоры с 55 государствами Азии, Африки, Латинской Америки о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степеней, которые определили международный уровень свидетельств о среднем, дипломов о среднем специальном, дипломов о высшем образовании, свидетельств кандидата наук. В 1991—1996 гг. Правительство Российской Федерации как правопреемник СССР в международно-правовой сфере образования продолжало эту работу. В частности, было подписано 5 двусторонних и многосторонних соглашений.

Целенаправленная и плодотворная по своему значению работа проводилась под эгидой ЮНЕСКО по подготовке и изданию справочников-гlossариев о системах образования государств Азии, Африки, Европы, Америки, Океании, а также образцов выдаваемых документов. В частности, ЮНЕСКО в 1974 и 1983 гг. был создан Глоссарий-справочник о системах образования в 125 государствах мира. Минвузом СССР, а затем Гособразованием СССР с участием НИИ ВШ, Лаборатории по проблемам международного образования (Университет дружбы народов) в 1985—1990 гг. были изданы справочники: «Дипломы и свидетельства высших ученых заведений развивающихся стран: оценка уровней и рекомендации о приеме на обучение в СССР», «Системы образования в государствах Азии, Америки, Европы, Океании». Эти справочники способство-

вали проведению сравнительного анализа уровней образования, признания и эквивалентности документов об образовании и учебных степеней (применительно к английской, французской, испанской системам СССР и восточноевропейских стран, КНР, Японии и других государств).

Идея проведения Всемирной конференции по высшему образованию на правительственном уровне возникла в середине 90-х годов, когда во многих государствах планеты стала четко проявляться потребность и необходимость в коренном пересмотре роли и места высшего образования в обществе, содержания и методов работы, налаживания новых форм международного сотрудничества. Этого требовали невиданные ранее как по темпам, так и по содержанию стремительные и фундаментальные социально-политические преобразования во многих странах, создающееся на наших глазах новое постиндустриальное информационное общество, кризис прежних теорий социально-экономического развития, пересмотр морально-этических ценностей. Этого требовали высокие темпы глобализации мировых хозяйственных, финансовых, научных, культурных, туристических и других связей, возрастающая прозрачность границ (в Интернете с его более 40 млн активных пользователей территориальных границ практически уже не существует, в этом же направлении действуют дистанционное образование и виртуальные университеты).

По инициативе ЮНЕСКО состоялись подготовительные региональные конференции на высоком уровне — стран СНГ в Москве (на базе Российского университета дружбы народов), европейских стран — в Палермо под названием «Реформировать высшее образование в Европе — программа для XXI века», латиноамериканских стран — в Гаване «Политика и стратегия преобразований в Латинской Америке и странах Карибского бассейна», африканских стран — в Дакаре «Высшее образование в Африке в XXI веке», арабских стран — в Бейруте «Региональные проблемы высшего образования в XXI веке», стран Азиатско-Тихоокеанского региона — в Токио «Национальные стратегии и региональное сотрудничество в области высшего образования в XXI веке», ряд экспертных совещаний в различных регионах земного шара. Были проведены конференции наиболее авторитетных в области высшего образования международных неправительственных организаций. На этих высокопредставительных встречах были определены политические приоритеты и стратегические направления развития высшего образования для каждого региона, разработаны совместные подробные рекомендации как в адрес правительств, так и ЮНЕСКО. Кроме того, к Парижской всемирной конференции по инициативе Секретариата ЮНЕСКО было под-

готовлено не менее ста научных докладов, обзоров и исследований, охватывающих всю проблематику высшего образования, его перспектив.

Наконец, в октябре 1998 г. она состоялась. В ее работе приняли участие делегации из 182 стран, 115 из которых возглавлялись министрами.

На открытии конференции выступили председатель Генеральной конференции ЮНЕСКО Э. Портелла, председатель Исполнительного совета ЮНЕСКО П. Патаки, Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор, премьер-министр Франции Л. Жоспен. В их выступлениях подчеркивалась необходимость адаптировать высшее образование к происходящим переменам, к строительству общества будущего. Эта же мысль прозвучала и в выступлении главы делегации России, заместителя министра общего и профессионального образования А.М. Кондакова. «Прежние подходы к образованию, основанные на простой передаче знаний, — подчеркнул он в своем выступлении, — не работают больше в нашем быстро изменяющемся мире. Только всевозрастное непрерывное образование способно адаптировать человека к современным реалиям».

Глубоко содержательным было выступление Генерального директора ЮНЕСКО Ф. Майора, по существу, определившее основные направления работы конференции. Он подчеркнул, что высшая школа не имеет права пассивно следовать за событиями, она сама должна активно влиять на весь процесс создания нового общества, готовить не только специалистов, но и граждан завтрашнего дня. Говоря о тех, кто пытается экономить на высшем образовании, Ф. Майор сказал, что они напоминают ему скрягу из басни Лафонтена, который в итоге растерял все имевшиеся у него сокровища. Он высказался за сохранение и приумножение морально-нравственных устоев высшей школы, за роль вузов как центров непрерывного образования и переподготовки взрослого населения.

В ходе работы комиссий, комитетов, «круглых столов» были рассмотрены принципы разработки политики в области высшей школы, вклада высшего образования в дело мира и социального развития, гражданского общества, доступа к высшему образованию, связи с миром труда, диверсификации высшего образования, оценки качества образования, подготовки и исследований, инноваций, академических свобод и автономии, взаимного признания дипломов и ученых степеней, применения новейших информационных технологий в образовании, государственных и частных инвестиций, академической мобильности, международного сотрудничества и др. Значительное внимание было уделено программе УНИТВИН/Международные кафедры ЮНЕСКО. Заседание «круг-

лого стола» по этому вопросу с участием более 300 человек открыли Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор, его заместитель К. Пауэр, директор Отдела высшего образования М. Диас, председатель оргкомитета конференции, почетный ректор Сорбоннского университета Ж. Хаддад.

Но обсуждение и обмен опытом — это одна сторона вопроса. Вторая — и, может быть, более важная — состояла в том, чтобы при сохранении национальных особенностей повсюду руководствоваться общими принципами и критериями, положив их в основу своей политики на государственном уровне (воспитание молодого поколения в духе мира и взаимопонимания, повышение роли морали и этики, недопущение дискриминации в доступе к высшему образованию, содействие академической мобильности и т.д.). Эти принципы изложены в принятом под аплодисменты документе «Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» (текст резюме Декларации прилагается). Конкретным развитием и продолжением Декларации является второй документ «Рамки приоритетных действий, направленных на реформу и развитие высшего образования».

В документе прежде всего подчеркивается, что следует принять меры по расширению доступа к образованию, не допускать никакой дискриминации «по признаку расы, пола, языка, религии, возраста или из-за каких-либо экономических или социальных различий, или физических недостатков». Здесь же содержится положение о том, чтобы рассматривать и использовать высшее образование в качестве катализатора всей системы образования, укреплять связь с наукой, обеспечивать развитие вузов как центров непрерывного образования, применять Рекомендацию ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров вузов, содействовать мобильности профессорско-преподавательского персонала.

«Каждому высшему учебному заведению, — говорится в документе, — следует определить стоящие перед ним задачи с учетом нынешних и будущих потребностей общества», отражать концепцию академической свободы, уделять особое внимание «основам общечеловеческой этики, применимой к каждой профессии и ко всем видам человеческой деятельности», «устанавливать свои отношения с миром труда на новой основе, в том числе с помощью эффективных партнерских связей со всеми социальными силами», обеспечивать повышение квалификации преподавательского персонала, поощрять и развивать научные исследования, в максимальной степени обеспечивать широкое применение новейших информационных технологий. Особое внимание следует уделять всестороннему развитию международного сотрудничества,

которое «следует рассматривать в качестве неотъемлемой составной части задач, стоящих перед учреждениями и системами высшего образования», более активно «способствовать международной академической мобильности», взаимному признанию документов об окончании учебных заведений. ЮНЕСКО рекомендовано развивать программу УНИТВИН/Международные кафедры ЮНЕСКО, принимать меры по смягчению негативных последствий «утечки умов», расширять работу по обмену информацией и документацией, разработать международно-правовой акт, «посвященный академической свободе, независимости и социальной ответственности» и, главное, — обеспечить претворение в жизнь Всемирной декларации и «Рамок...» приоритетных мер совместно с другими партнерами, в том числе с международными неправительственными организациями.

Всемирная конференция «Высшее образование в XXI веке», несомненно, эпохальное событие для государств мира. Разработаны и приняты ориентированные на будущее единые критерии и принципы высшей школы, которые помогут государствам в проведении реформ высшего образования; как показывает практика, ряд государств после такого рода решений вносит соответствующие изменения в национальное законодательство. Решения имеют огромное значение и для ЮНЕСКО, поскольку выводят на новый, более высокий уровень всю ее работу в области высшего образования.

Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор на международном форуме «За культуру мира и диалог между цивилизациями в третьем тысячелетии» в Москве в мае 1999 г. заявил, что «в центре интерактивного треугольника «мир — развитие — демократия» находится образование. Образование для всех на протяжении всей жизни».

Заканчивается XX век, завершается очередное тысячелетие, а перед народами мира стоят старые задачи.

Нужно согласиться с мнением заместителя председателя Международной Комиссии по эквивалентности при Инкорвузе А.Е. Голубевым, что стратегия создания единого образовательного пространства требует совместного решения таких задач, как:

- описание и приравнивание в единой классификационной таблице всех уровней и ступеней образования, установленных каждым государством, на базе которых должно быть произведено официальное взаимное признание учебных курсов, дипломов и степеней (принцип единого содержания образования);
- все граждане государств, расположенных на территории единого образовательного пространства, должны получить свободный и обеспеченный законом доступ в образовательные учреж-

дения других государств (принцип единых прав и единых возможностей);

- законодательное обеспечение права субъекта любого образовательного учреждения на переход для продолжения обучения в любое подобное учреждение на территории единого образовательного пространства (принцип единых правил);
- на территории формируемого единого образовательного пространства действует единая система информации об организации учебного процесса и содержании знаний, устанавливаемая по согласованной структуре (принцип единого банка академических требований);
- введение в едином образовательном пространстве стандарта качества с единой методологией его определения и системой контроля, т.е. лицензирование, аккредитация образовательных учреждений всех уровней своими национальными службами и независимыми экспертами (принцип обеспечения качества образования).

Разумеется, такие задачи нужно решать с учетом заключенных международных соглашений о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней, а также рекомендательных законодательных актов Межпарламентской Ассамблеи государств — участников СНГ, Конвенций ЮНЕСКО, Совета Европы и др. Не будем забывать, что эти принципы написаны в начале 1997 г.

Таким образом, мы видим, что глобализация поставила проблемы и перед образованием, но оно, как и культура, наиболее консервативно. И в этом их прелесть и ценность. Насколько с ними справятся международные организации и правительства многих стран мира — покажет время.

2.3. Оформление создания единого европейского образовательного пространства

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

К Болонской декларации тесно примыкают предшествовавшие ей два документа: Университетская хартия — *Magna Charta Universitatum* и Сорбоннская декларация.

Magna Charta Universitatum

Хартия университетов принята в Болонском университете на съезде европейских ректоров, созванного по случаю 900-летия этого старейшего заведения Европы 18 сентября 1988 г.

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

К основным принципам отнесены:

- автономность университетов, выполняющих функцию критического осмысления действительности для целей распространения культуры путем преподавания и научных исследований;
- независимость университетов от политических, экономических и идеологических властей;
- тесная связь преподавания и исследований;
- достижение на этой основе соответствия потребностям экономики и общества;
- свобода исследований, преподавания и обучения;
- выполнение своей миссии при соблюдении требований свободы с обеих сторон: власти и университетов; отторжение нетерпимости и поддержание диалога, превращение университетов в место встречи преподавателей, способных к передаче знаний и их углублению, и студентов, мотивированных к их освоению;
- сохранение ценностей европейского гуманизма;
- реализация основных задач в части достижения универсальных знаний вне географических и политических границ, взаимное познание и взаимодействие различных культур.

В качестве инструментов осуществления названных целей-принципов предлагаются:

- наличие средств, отвечающих современным запросам;
- отбор профессорского состава и наделение преподавателей статусом в соответствии с принципом единства педагогической и научно-исследовательской деятельности;
- предоставление студентам гарантий (с учетом специфики обстоятельств) необходимых свобод и условий для достижения ими культурных и образовательных целей;
- развитие современных научных проектов между европейскими университетами;
- стимулирование мобильности преподавателей и студентов;

- достижение равнозначности дипломов, квалификаций, степеней, экзаменов и стипендий при безусловном уважении к национальным особенностям и беспристрастном отношении к ним.

Magna Charta Universitatum стала подлинным кредо европейских университетов, верности которому присягают все академические сообщества континента. Провозглашенные в Хартии цели и инструменты их достижения воспроизводятся в той или иной форме, с различной аккредитацией (с учетом обсуждаемых проблем и задач) в итоговых документах любой более или менее авторитетной встречи, посвященной европейскому или мировому образованию. «Современная история, — делается вывод в Программном документе ЮНЕСКО, — наглядно свидетельствует о необходимости защиты принципа академической свободы в качестве непреложного условия существования и нормального функционирования высших учебных заведений».

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

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

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

Для реализации этого права университетам нужны:

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

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

Необходимо особо отметить, что российская система образования имеет свою специфику в части обеспечения автономии и академической свободы высших учебных заведений. Так, определение понятий автономии вуза и его академической свободы дано в ст. 3 Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании»

от 22 августа 1996 № 125-ФЗ (далее – Закон «О высшем образовании»): «Под автономией высшего учебного заведения понимается его самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения, утвержденным в установленном законодательством порядке». Между тем, за рамками вышеприведенного определения остался вопрос автономии культурной деятельности вузов, а также закрепление гуманистического характера образования.

Что касается определения академических свобод, данного в вышеуказанном Законе «О высшем образовании», то выглядит оно следующим образом:

«Педагогическим работникам из числа профессорско-преподавательского состава, научным работникам и студентам высшего учебного заведения и предоставляются академические свободы, в том числе свобода педагогического работника высшего учебного заведения излагать свой предмет по усмотрению, выбирать темы для научных исследований и проводить их своими методами, а также свобода студента получать знания согласно своим склонностям и потребностям.

Предоставляемые академические свободы влекут за собой академическую ответственность за создание оптимальных условий для свободного поиска истины, ее свободного изложения и распространения».

Однако, как уже было сказано выше, принцип академической свободы вуза нуждается в особо бережном отношении со стороны государства. Поэтому было бы разумно непосредственно в Законе «О высшем образовании» закрепить некий правовой механизм защиты указанного принципа.

Сорбоннская декларация

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

- формирование открытого европейского пространства в сфере высшей школы;
- международное признание и международный потенциал систем высшего образования, непосредственно связанные с прозрачностью и удобочитаемостью дипломов, степеней и квалификаций;
- ориентация преимущественно на двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр) как условие повыше-

- ния конкурентоспособности европейского образования и признаний;
- использование системы кредитов (ECTS);
 - международное признание первой ступени высшего образования (бакалавр);
 - предоставление выпускникам первой ступени права выбора продолжения обучения с целью получения диплома магистра (более короткий путь) или доктора (длинный путь) в последовательном режиме;
 - подготовленность магистров и докторов к научно-исследовательской деятельности;
 - подтверждение Лиссабонской конвенции;
 - поиск путей ратификации полученных знаний и изыскание оптимальных возможностей для признания дипломов и ученых степеней;
 - симулирование процесса выработка единых рекомендаций с целью достижения внешних признаний дипломов и квалификаций и трудоустраиваемости выпускников;
 - формирование европейского пространства высшего образования;
 - сближение общих структур выдаваемых дипломов и циклов (ступеней, этапов, уровней, ярусов) обучения;
 - консолидация позиций, занимаемых Европой в мире, путем постоянного усовершенствования и обновления образования, доступного всем гражданам Евросоюза.

Уместно высказать ряд комментариев, приводимых некоторыми западными экспертами.

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

Во-вторых, в нем не упоминается схема («бакалавр»/«магистр»/«доктор»), предложенная Аттали в отчете, подготовленном для Франции.

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

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

В-пятых, декларация — это призыв к повышению конкурентоспособности европейского высшего образования. В ходе дискуссий ее участники озабоченно говорили о том, что Европа все более уступает США в части борьбы за студентов, преподавателей, исследователей и капиталов, инвестируемых в систему высшего образования, и что уже одно это обстоятельство делает необходимым более четко прописанные и сопоставимые квалификации. В этом плане следует подчеркнуть, что декларация основывается именно на квалификациях, а не на академических степенях. Дискуссия тесно связана с возникновением и развитием европейского и глобального рынков труда.

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

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

Болонская декларация

В 1998 г. министры образования Великобритании, Германии, Италии и Франции, собравшиеся в Париже по случаю 800-летнего юбилея университета Сорбонны, подписали декларацию «О гармонизации архитектуры европейского высшего образования». В декларации указывалось на вступление Европы в эпоху больших перемен в образовании и занятости. Она призывала к интеграции образования стран Старого Света через модификацию национальных систем и дальнейшее развитие академической мобильности, к достижению большей конкурентоспособности учебных программ европейских вузов.

Инициативы, сформулированные в заявлении четырех министров, получили широкий отклик и поддержку. Усилиями международных организаций региона Европы, национальных министерств образования и академической общественности они обрели теоретическую основу и организационную структуру. Их удачное сочетание переросло в один из факторов формирования общего европейского дома с названием «Болонский процесс». В самом названии отдается дань исторической для судеб европейского образования встрече представителей правительств и академической общественности 29 стран в июне 1999 г. в итальянском городе Болонья. На этой встрече были сформулированы задачи и принципы реорганизации высшего образования стран-участниц и, таким образом, дан старт общеевро-

пейскому процессу реформ. Уже в сентябре того же года были сформированы органы по координации процесса: Группа управления и Группа осуществления процесса. Первая группа состоит из членов Европейской Тройки, представителей Комиссии Европейского Союза и Ассоциации европейских университетов. Во вторую группу входят представители всех стран-участниц процесса.

Любое явление общеевропейского масштаба непосредственным образом влияет на российскую действительность. Воздействие феномена Болонского процесса на развитие российского образования в среднесрочной и долгосрочной перспективе следует оценивать как наиболее мощное и позитивное по своим последствиям. Элементы европейской интеграции в образовании вполне могут стать важной составляющей принятой в 2001 г. Государственным Советом РФ линии на модернизацию образования, что будет реально способствовать открытию для нашей страны одного из путей вступления в общеевропейский дом. В этом контексте понимание причин возникновения, сути и направленности Болонского процесса имеет большое значение.

Данный процесс явился адекватной реакцией европейских стран на вызовы XXI в., создавшие новую ситуацию в сфере высшего образования и характеризующиеся следующими основными элементами.

Первое: интернационализация образования. Проявляется в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями; использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации; применения международных процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества.

Второе: рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг. Помимо традиционных форм приема иностранных студентов на обучение появился новый сектор «большого бизнеса» в образовании — транснациональный. Он реализуется как офшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное «on-line»-образование. В данном секторе наблюдается интенсивный и широкий охват студентов за пределами страны-провайдера образования как в развивающихся, так и в высокоразвитых государствах. Лидерами этого направления образовательного бизнеса сегодня являются США, Великобритания и Австралия. Конкуренция обостряется также в результате появления все большего количества частных вузов.

Третье: высшее образование все в большей мере подвержено влиянию новых императивов в экономическом развитии, задаваемых глобализацией. Именно последнее обстоятельство вызвало

к жизни необходимость создания международной системы лицензирования, сертификации и аккредитации, призванной обеспечить качество профессиональной подготовки с учетом нарастания потоков межстрановых перемещений профессионалов. Кроме того, дальнейшая либерализация мировой торговли приводит к включению сектора образования в международное правовое регулирование с позиции предоставления транснациональных услуг. Главным принципом такого регулирования является предоставление зарубежным провайдером образования условий доступа на внутренний рынок той или страны, аналогичных тем, которые предоставлены национальным учреждениям и институтам. Этот принцип закрепляется в национальных законодательствах.

Четвертое: изменяются функции государства в области образования. Многие страны осуществляют политику дерегулирования, передавая самим институтам больше прав и полномочий. Это приводит к проявлению более акцентированного рыночного подхода в образовании в целом. Рост конкуренции и относительное сокращение бюджетного финансирования служат сильными мотивами для вузов к проявлению активности за пределами национальных границ. Возрастающая роль информационных технологий способствует усилению этого процесса. Уже сейчас наблюдаются случаи определенного отрыва учреждений высшего образования от национального государства и превращения их в транснациональные. В будущем масштабы такого явления расширятся.

Пятое: происходит изменение возрастной структуры студентов в сторону дальнейшего повзросления в условиях перехода к информационному обществу, открывающему просторы для реализации концепции пожизненного обучения. Данная концепция получила всемерную поддержку международных организаций и большинства национальных европейских правительств. В этой связи стал приемлемым переход к более гибким вариантам индивидуальных студенческих программ обучения. Они могут складываться на основе зачетов (накоплений) предшествующих периодов образования, установленных в различных вузах и даже по различным учебным программам. Это способствует снятию как междисциплинарных, так и национальных граней в высшем образовании. В результате перед студентом открывается перспектива самому принимать решение о том, что, в каких объемах и с какой практической целью изучать в том или ином вузе/той или иной стране и самостоятельно строить свою учебную карьеру. Так проявляется еще один ресурс эффективности образования.

Все это, в конечном итоге, вызвало к жизни саму идею Болонской декларации. В Болонской декларации подчеркивается:

«Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации определяется притягательностью ее культурных достижений, которые оказывают влияние на другие страны. Нам необходимо быть уверенными, что европейские системы высшего образования приобретают в мире такую же привлекательность, какими обладают культурные европейские и научные традиции».

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

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

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

В Болонской декларации одобрен факт расширения субъектов, вовлекаемых в структурную реформу высшего образования, объединения для достижения провозглашаемых ею целей и инициатив правительственных и неправительственных структур. «Высшие учебные заведения Европы, — говорится в декларации, — взяли на себя основную роль в построении европейского пространства высшего образования, а также реализации главных принципов *Magna Charta Universitatum*. Особенно важной является последняя задача, так как независимость и самостоятельность высших учебных заведений обеспечивает адаптацию системы высшего образования и научных

исследований к изменяющимся потребностям общества и достижениям научной мысли». В другом месте декларации сказано:

«Особое место следует уделить международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культуры для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был также высок, как престиж европейской науки и культуры».

Декларацией предусматривается:

- использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам (обеспечение трудоустройства выпускников и усиление конкурентоспособности системы высшего образования);
- введение системы двухэтапного высшего образования: базового и постдипломного (градуального и постградуального);
- доступ ко второму этапу требует завершения первого этапа, степень, получаемая после окончания первого этапа, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;
- принятие системы кредитов, аналогичной ECTS, как средства повышения мобильности студентов. Кредиты могут использоваться на всех уровнях высшего образования, включая непрерывное образование, при условии их признания принимающими учебными заведениями;
- стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей;
- развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейского измерения высшего образования, прежде всего в таких областях, как проектирование образовательных программ, научных исследований и т.д.

Гай Хог (Guy Hogg) и Христиан Таух (Christian Tauch) высказывались в этом смысле, «...что будущее Болонского процесс и европейского высшего образования определяется двумя фундаментальными принципами, являющимися руководством к действию:

- студенты Европы должны иметь право на такие степени после обучения, которые будут эффективно использоваться во всей Европе, а не только в той стране, где они были получены;

- основная обязанность учреждений высшего образования и правительств стран Европы принять все необходимые меры для обеспечения студентов квалификациями такого типа».

Структуры и субъекты Болонского процесса

После принятия Болонской декларации были созданы официальные структуры, на базе двух рабочих групп: большой и малой. В первую входят по одному представителю от каждой страны, подписавшей декларацию. Во вторую группу, которую называют руководящим комитетом, входят:

1. Делегированные члены от государств, представляющих в Евросоюзе в период между встречами министров (Португалия, Финляндия, Франция, Швеция, Чешская Республика, Германия, Норвегия).

2. Члены Европейской Комиссии.

3. Делегаты двух европейских организаций — Ассоциации европейских университетов (EUA) и Союза ректоров университетов Европы (Confederation of EU Rectors Conferences). На заседания обеих групп приглашаются члены различных неправительственных организаций, отражающих интересы университетских и студенческих сообществ.

Уже сегодня в Болонский процесс вовлечены многие действующие физические и юридические лица. Состав участников постоянно расширяется. Это увеличивает шансы на успех процесса, но, разумеется, не облегчает решение задач, направленных на достижение его целей. Болонский процесс иногда называют процессом консалтинга по сближению политиков и провайдеров, студентов и работодателей. Это — «созвездие» производителей высшего образования, его пользователей и менеджеров. Или — форма общеевропейского социального диалога. От ответственных лиц на всех уровнях требуются серьезные знания о современных роли и потребностях высшего образования в нарастающем динамизме перемен и расширяющихся условиях неопределенности.

Как признают зарубежные эксперты, главное в Болонском процессе — деятельность независимых агентств вне официальных структур. Именно она составляет сущность перемен. Наиболее инновационным их элементом является текущий диалог между правительственными кругами и сообществом высшей школы. В одном из комментариев Болонской декларации говорится о том, что она «...признает решающую роль образовательного сообщества в успехе Болонского процесса». В ней заявляется, что межправительственное сотрудничество должно осуществляться во взаимодействии с «не-

правительственными европейскими» организациями, компетентными в сфере высшего образования. Правительства ожидают от университетов позитивного отклика и серьезного вклада в реализацию их устремлений. Совершенно очевидно, что высшие учебные заведения обладают уникальной возможностью формировать свое собственное будущее в Европе и играть решающую роль в развитии и реализации Болонского процесса.

Очевидно, что университеты и другие высшие учебные заведения выступают субъектами, а не объектами формирования постболонского пространства.

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

Конструктивными агентами начавшейся реформы выступают:

- Ассоциация европейских университетов (EUA);
- Европейская ассоциация университетов (EATJ), созданная в Болонье в 2002 г.;
- Национальный союз студентов в Европе (ESIB);
- Европейская ассоциация международного образования (EAIE);
- Конфедерация союзов ректоров ЕС;
- Союзы ректоров Дании, Испании;
- Ассоциация студентов Австрии;
- Французский национальный фонд образования в области управления (FNEGE);
- Ассоциация политических институтов Финляндии;
- Европейское общество инженерного образования (SEFI);
- Европейская Ассоциация высших учебных заведений, колледжей, политехнических институтов и высших учебных заведений профессионального образования (EURASHE);
- Генеральная дирекция ЕС по образованию в культуре;
- Университет в г. Саламанка;
- Европейская сеть организации контроля качества (ENQA);
- Рабочие группы сети ENIC/NARIC по итогам Болонской декларации;
- и другие.

Андрис Барблан считает, что «если одно из объединений выйдет из игры, другие сразу же последуют за ними и цикл инноваций прекратит существование». «Процесс этот рискованный, но именно поэтому он так интересен», — заключает генеральный секретарь Постоянной конференции (ассоциации) ректоров, президентов и вице-канцлеров европейских университетов (CRE).

2.4. Проблемы перехода России на Болонские стандарты

В сентябре 2003 г. в Берлине Россия была принята в члены Болонского процесса, и Министерство образования РФ приступило к реализации принципов этого процесса.

Необходимо отметить, что двухуровневое высшее образование в России было введено еще Законом 1992 г. «О высшем образовании в Российской Федерации», но упорное непризнание первой ступени этого образования работодателями затормозило их введение. Причем переход на новые уровни несомненно требует изменения планов и программ, на что дополнительных средств учебным заведениям государством не выделялось. Немногие классические университеты (в том числе и РУДН) разработали планы и программы обучения в бакалавриате и магистратуре и продолжают их совершенствовать.

Большинство других вузов (особенно технические вузы), не получив государственного финансирования и поддержки, продолжают готовить специалистов, так как промышленность работает по старым стандартам.

Без сомнения, для перехода обучения в высшей школе России на два цикла необходимы комплексная программа и ее законодательное закрепление, но нужна и финансовая поддержка ЕС через программы и гранты для тех вузов, которые приступают к новым стадиям обучения и столкнутся с неприязнью населения, предпринимателей и самого общества (в том числе и своих преподавателей, которые без увеличения зарплаты перестраиваться не хотят). Сами государственные структуры своими подзаконными актами и приказами противятся введению бакалавриата. Примером является внутреннее распоряжение Генеральной прокуратуры РФ не принимать на работу юристов-бакалавров (2002 г.), которое оттолкнуло многих энтузиастов от продолжения эксперимента. Действия промышленных отделов кадров и бездействие Министерства образования РФ подтвердили старую шутку Н.М. Карамзина, что «суровость российских законов оправдывается возможностью их не исполнять».

Необходима государственная рекламная и образовательная кампания с разъяснениями экономической выгоды двухступенчатого высшего образования.

Европейские страны быстро убедятся в надежности ожидаемых результатов, если их вузы будут участвовать в совместных программах по разработке и внедрению новых учебных программ вместе с ведущими вузами России.

Конечно, продолжительность обучения в средней школе в Европе значительно дольше, чем в России, но введение одного года дошкольного образования не решит проблемы обучения в масштабах всей страны с финансовой стороны, так как потребует новых помещений, программ обучения и преподавателей, труд которых в школе остается низкооплачиваемым. А вот специализация в старших классах, которая может быть введена на 1–2 года на платной основе после 10-го класса, решит проблемы как для поступающих, так и для общества. Это нам демонстрирует и опыт зарубежных стран.

Поскольку срок бакалавриата в документах Болонского процесса не установлен, его можно было бы ограничить четырьмя годами. Это позволило бы перевести среднее профессиональное образование России на общемировой уровень, так как 2 млн российских студентов колледжей и техникумов должны и могут вписаться в европейскую систему путем продления обучения на один год с выдачей диплома бакалавра, после одного года работы на предприятии или дополнительной специализации.

Следует согласиться с В.М. Филипповым, что «существующее институциональное отделение среднего профессионального образования от высшего образования в России вызывает проблемы социальной защищенности студентов и педагогов СПО, разрывает содержательно-образовательные программы профессионального образования разного уровня, приводит к дублированию в подготовке специалистов и недостаточно эффективному использованию кадрового потенциала; учебно-лабораторной и материально-технической базы близких по профилю учреждений среднего и высшего профессионального образования». Примером тому являются страны Восточной Европы и Украина, где систему среднего профессионального образования включили в высшее (послесреднее) профессиональное образование. Это потребует изменения законодательства и финансовых затрат, но переход высшего образования на территориальные уровни (федеральные, региональные, местные) заставит учредителей в ближайшем будущем провести модернизацию профессионального образования.

Не следует стремиться сегодня ввести в России трехуровневое высшее образование, так как это коснется старшего поколения уче-

ных, выстрадавших свои льготы, в том числе, через защиту докторских диссертаций. Сначала необходимо разработать систему поощрения талантливых преподавателей-кандидатов, например, через отличия за чтение лекций, успехи в научной работе, получения звания профессора по совокупности работ и лет преподавания, а уж потом тревожить улей ветеранов. Монетаризация льгот ветеранов и пенсионеров, не подтвержденная финансовой помощью в регионах, должна показать администрации и законодателю России, что не проработанные эксперименты могут окончиться не только административными, но и политическими выводами. А вот работу с аспирантами действительно надо реорганизовывать, потому что ее камерность и индивидуальность сегодня ухудшают качество подготовки выпускаемых кандидатов. Наверное, по примеру Соединенных Штатов Америки их подготовку, в том числе и целевую, надо собрать в крупных вузах в определенные «школы» и, обеспечив их теоретическую подготовку и преподавательскую практику, требовать от них своевременной и качественной работы с обязательным распределением для бюджетников и отработкой сроком до 5 лет по направлению государства. Очевидно, и эта реконструкция аспирантуры потребует не только законодательной, но и финансовой поддержки.

Введение Европейской системы переводных зачетов (ECTS) как инструмента для всемерного расширения студенческой мобильности несомненно является одной из первостепенных проблем. Ее внедрение займет большее время, так как только ведущие вузы или сообщества вузов по территориальному или профессиональному признаку смогут осуществить пилотные проекты по некоторым специальностям. Эта работа потребует кропотливости и дополнительного финансирования, и поэтому ее надо бы разбить на этапы и каждые три года внедрять проекты по 10 – 20 специальностям с обкаткой на экспериментальных вузах и факультетах. Специальности можно подбирать по исторической значимости и общеизвестной исторической распространенности в мире: математика, физика, химия, логика, философия, история, филология и т.п. Это позволит сдвинуть общую проблему с мертвой точки, а с появлением опыта в крупных вузах, создавать экспертные и консультационные комиссии при них для всех других российских вузов.

Как будет называться эта система, не очень важно, главное – она должна стать единообразной для каждой специальности и соответствовать общеевропейской. А для этого экспертные российские комиссии должны стыковать их, участвуя в общеевропейских комиссиях, а европейские эксперты – в российских. Я специально не касаюсь в этой работе учебных планов и программ вечернего и дис-

танционного образования, но ясно то, что их программы должны подтягиваться к остальным стандартам.

Оформление вкладышей в диплом и сейчас не является проблемой. Просто должна быть установлена единая форма с указанием часов (для российского пользования) и кредитов — для международного.

Данные о выпускниках и их дипломах должны собираться в вузовских и городских реестрах (архивах) и ежегодно передаваться в центральные органы. Такая система уже существовала в Советском Союзе для иностранных студентов, так что все новое — это хорошо забытое старое в более крупном масштабе.

2.5. Заключение

Конечно, для включения российской высшей школы в европейское образовательное пространство необходимо разработать общероссийскую программу, в которой следует отразить поэтапные и временные действия. Но для этого нужны политическая воля и финансовые возможности государства и общества.

Необходима большая разъяснительная (пиаровская) работа и закрепление каждого этапа законодательными и нормативными актами, в которых должны быть отражены геополитические задачи высшей школы и экономические источники перестройки.

В коротком обзоре мы не отразили всех проблем вхождения России в Болонский процесс, а лишь наметили ряд пунктиров, которые следует раскрыть до составления полного чертежа строительства, но это дело желания и времени. Дорогу осилит идущий.

Список литературы

1. Jlande Allegre, министр национального образования, исследований и технологий (Франция); Luigi Belinquer, министр народного просвещения университетов и исследования (Италия); Tessa Blackstone, министр высшего образования (Соединенное Королевство); Jurgen Ruttegers, министр образования, науки, исследований и технологий (Германия).
2. Голубев А.Е. Перспективы международного сотрудничества//Бюллетень «Инкорвуз». — 1997. — № 2.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования в Европе. Министерство образования РФ. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М.: Юрист, 2002.
4. Барблан Андрис. Европейская система высшего образования. www.unigech/cre

5. Филиппов В.М. О мировых тенденциях и российской практике в стратегическом управлении вузами и институциональном менеджменте. — М.: Изд-во РУДН, 2004. — С. 43–44.
6. Врсейнетийн А.И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000.
7. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище». — М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997.
8. Лукичев Г.А. Международная академическая мобильность: динамика и новые тенденции//Бюллетень «Инкорвуз». — 1997. — № 2(21). — С.71.
9. Канаев Н. Итоги Всемирной Конвенции по высшему образованию «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры»//Бюллетень «Инкорвуз». — 1999. — № 1.
10. Майор Ф. Установка на мир вырабатывается образованием, наукой, культурой //Независимая газета. — 1999 — Май.
11. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. №125-ФЗ // Российская газета. — 1996 — 29 августа — № 164.
12. X заседание Межведомственной комиссии по международному партнерству в области образования. Рабочие материалы. — М., 21 июня 2000 г. — С. 2.

О перспективах построения общего образовательного пространства между Российской Федерацией и Европейским Союзом

М.А. Энтин

Встречи с официальными лицами Российской Федерации и Европейского Союза и представителями экспертного сообщества, изучение нормативных и аналитических материалов, участие в профильных конференциях позволяют сформулировать ряд выводов и рекомендаций, обосновываемых в настоящем докладе. Он состоит из шести частей. В первой из них рассматриваются возможные мероприятия в целях построения общего образовательного пространства между Россией и Европейским Союзом. Во второй, третьей, четвертой и пятой частях анализируются проблемы интеграции России в общеевропейское образовательное пространство. В шестой части кратко суммируются предложения и рекомендации.

3.1. Инструментарий построения общего образовательного пространства между Россией и Европейским Союзом

Система высшего образования, сложившаяся в Российской Федерации благодаря упорному самоотверженному труду многих поколений педагогов, преподавателей, ученых, талантливых администраторов, является ее национальным достоянием. Эта система полностью созвучна менталитету учащихся и их родителей. Она построена в соответствии с лучшими традициями гуманизма, просвещения, бережного обращения с всемирным культурным наследием. Она отвечает высшим мировым критериям.

Вполне логично, что именно в области высшего образования Россия и Европейский Союз могли бы добиться наибольших успехов в построении общего европейского пространства. Но для этого необходимы последовательные энергичные меры, уважительное отношение к историческому опыту друг друга, понимание сильных сторон, которыми обладают образовательные системы разных стран, их сохранение и активное использование.

Между российской стороной и представителями Европейского Союза, в том числе Европейской комиссии, сохраняется некоторое расхождение во мнениях относительно того, что имеется в виду под общим образовательным пространством между Россией и ЕС.

В Брюсселе и столицах государств-членов исходят из того, что Болонский процесс и связанные с ним мероприятия как раз и создают такое пространство. Речь идет только о том, как России в него вписаться. Возможная задача Европейского Союза — оказать России в этом содействие.

Для российской стороны важно создание собственно общего образовательного пространства между Россией и Европейским Союзом, утверждение его видения как двустороннего процесса, не сводящегося к Болонскому. Участие России в Болонском процессе воспринимается в большей степени как внутреннее дело Российской Федерации.

Это методологическое различие в подходах будет преодолевать-ся по мере активизации контактов между представителями России и Европейского Союза всех уровней. Выход на единое понимание стоящей задачи позволит быстрее переходить к предметному анализу возможного инструментария содействия построению общего образовательного пространства между Россией и ЕС.

Такие известные крупномасштабные образовательные программы, как Эразмус, Сократос, Леонардо да Винчи, являются внутренними программами Европейского Союза. Они не рассчитаны на участие третьих стран. Кроме того, в ближайшее время в целях рационализации и повышения эффективности они будут слиты в одну.

Поэтому остаются возможности: 1) использования тех программ, которые открыты для третьих стран (Эразмус-Мундус); 2) заключения двустороннего соглашения (по типу того, который ЕС имеет с США); 3) создания специфических программ для нужд формирования общего пространства.

В отношении первого направления важно иметь в виду, что оно ориентировано, прежде всего, на потребности собственно Европейского Союза и усиление его конкурентных позиций в мировой индустрии образовательных услуг. Его использование может способствовать наращиванию сотрудничества и обменов между вузами России и ЕС. Но соответствующие возможности достаточно ограничены.

Соглашение с Соединенным Штатами может быть взято за образец. Однако Брюссель не считает его таким уж успешным. Средства, выделяемые на его обслуживание, минимальные. Нет оснований полагать, что на соглашение с Российской Федерацией будут выделены более крупные суммы.

В отношении специфических программ перспективна поддержка всего того, что помогает пропаганде, распространению и обучению русскому языку. Однако такая программа рассматривается Брюсселем как имеющая одностороннюю направленность.

Поэтому чрезвычайно важно добиваться максимальной отдачи от специальной программы содействия России со стороны Европейского Союза в области образования — программы ТЕМПУС, а также продумать возможность создания крупных фондов поощрения многостороннего сотрудничества в области образования.

Что касается программы ТЕМПУС, длительное время шло согласование подходов между двумя курирующими ее подразделениями Европейской комиссии. Подразделения, отвечающие за международные отношения ЕС, настаивали на сохранении нынешнего характера программы. Напротив, подразделения, отвечающие за образовательную сферу, добивались включения в ее мандат финансирования не только высшего, но и среднего специального образования. Поскольку средств на программу ТЕМПУС выделяется немного (пропорция в рамках программы ТАСИС определяется получающим содействие государством), интересам России соответствует концентрация усилий на развитии высшего образования.

Однако важно иметь в виду, что программа ТЕМПУС является классической для Европейской комиссии программой оказания технического содействия. Значительная ее часть уходит на административные расходы. Имеющийся положительный опыт практически не транслируется в пределах всей страны. Сотрудничество с университетами Европейского Союза не сопровождается адекватным расширением сотрудничества между российскими вузами. Поэтому было бы полезно продумать такую систему отбора заявок, которая бы стимулировала обмена между российскими университетами в сочетании с поощрением освоения ими зарубежного опыта.

Наряду с эффективным использованием возможностей программы ТЕМПУС, принципиальный характер будет иметь создание крупных образовательных фондов, которые могли бы взять на себя поощрение международной открытости российских вузов, налаживание мобильности студентов и преподавателей. Главное — такие фонды могли бы стать инструментами обеспечения масштабного равноправного сотрудничества между Россией и Европейским Союзом в области образования.

Вместе с тем надо полностью отдавать себе отчет в том, что двустороннее сотрудничество с Европейским Союзом и двусторонние программы могут лишь дополнять Болонский процесс. От активной реализации Россией требований Болонского процесса, равноправ-

ным участником которого она является, зависит, состоится ли общее пространство образования между Россией и ЕС.

3.2. Общие контуры Болонского процесса

При решении практических вопросов вовлечения России в общеевропейское образовательное пространство и перевода высшего образования на стандарты Болонского процесса следует учитывать несколько ключевых моментов.

Болонский процесс касается организации рынка образовательных услуг. Соответственно для него важна не академическая сторона дела — дипломы, а признание квалификации выпускников, определяющее их стартовые позиции на рынке труда.

Болонским процессом названо межправительственное сотрудничество теперь уже 45 европейских государств, направленное на достижение целей сравнительно схожей структурной реформы национального высшего образования и университетской науки. С его помощью Брюссель решает задачи Лиссабонской стратегии превращения Европейского Союза в наиболее конкурентоспособную экономику мира, основанную на знаниях. Но повестка дня ЕС в области формирования рынка образовательных услуг не исчерпывается Болонским процессом. Она включает также проблемы привлечения капиталовложений в систему образования, обеспечения всем гражданам ЕС права на образование и права на получение работы в любой из стран ЕС, вне зависимости от места получения образования.

С точки зрения Европейского Союза, суть Болонского процесса состоит в формировании транснациональной системы универсальной оценки и признания качества получаемого образования. Поэтому в рамках Лиссабонской стратегии продолжается работа по созданию Системы соотношения квалификаций, которая в дальнейшем позволит сравнивать все дипломы, выдаваемые в зоне ЕС и за ее пределами, что сделает более простым и их взаимное признание.

3.3. Проблемы перехода на Болонские стандарты

Переход на стандарты Болонского процесса сопряжен для России с рядом издержек. За долгие годы в России сложились свои традиции в области высшего образования. В них много позитивного. Их важно не растерять.

Но одновременно российская система высшего образования консервативна, инерционна, замкнута. Она будет сопротивляться изменениям. В последние годы на высшую школу в России тратилось слишком мало бюджетных средств. Университеты недофинансиру-

ются. Профессура получает мизерную зарплату. Многие перспективные кадры перешли на другую работу. Студенческие кампусы плохо оборудованы. Университетская наука оторвана от практики. Отечественный бизнес ею почти не интересуется.

За рубежом сложилось устойчивое представление о высоком уровне коррумпции в российской высшей школе, о существовании большого числа вузов, торгующих дипломами вместо того, чтобы предоставлять образовательные услуги. В странах ЕС считают, что до половины выданных в России дипломов носят фиктивный характер.

Кроме того, Россия запаздывает с реформами. Другие страны ушли вперед. Характерен, в частности, пример Казахстана, который полностью перешел на Болонскую систему и стал успешно конкурировать с Россией на рынке образовательных услуг. Помимо этого, и в Западной Европе, и в странах ЦВЕ нередки случаи, когда российские образовательные учреждения подвергаются дискриминации.

Несмотря на эти не самые лучшие стартовые позиции, России необходимо форсировать осуществление реформ. Надо переходить на общеевропейский стандарт. Но делать это следует комплексно, продуманно, в тесном взаимодействии между государством, вузами, бизнесом и обществом, умело сочетая сохранение национальной специфики с сопоставимостью принимаемых решений тем, в пользу которых сделали выбор 44 остальных государства.

Причем при подготовке стратегических решений в условиях формирования общего рынка образовательных услуг важно учитывать, что речь идет не только о структурной модернизации высшей школы, но и о том, чтобы убедить другие страны в адекватности осуществляемых мер и надежности ожидаемых результатов. В частности, это касается изменения продолжительности среднего и высшего образования, подсчета кредитов, надежности выдаваемых дипломов.

В большинстве европейских стран молодежь учится в средней школе на год, два, а то и три дольше, чем в России. Это ставит под вопрос совокупную длительность обучения российских студентов, по сравнению с их иностранными сверстниками, что затрудняет признание эквивалентности дипломов. Чисто механическое удлинение обучения еще на один год вполне удовлетворит партнеров по общему образовательному пространству, тем более, что российское среднее образование по-прежнему пользуется в мире высоким авторитетом. Но ни с какими внутренними потребностями России такое удлинение не связано. Школьные программы от этого не выиграют. Напротив, подобная административная мера породит огромное количество проблем.

Альтернатива удлинению имеется. И речь не столько о довольно спорном предложении чисто формально включить в начальную шко-

лу в качестве нулевого класса дошкольное обучение. По-настоящему перспективна идея, состоящая в том, чтобы не подстраиваться под Болонскую схему 3 + 2 + 3, а сохранить более продолжительное обучение в бакалавриате. Болонский процесс это позволяет. В соответствии с ним обучение в лицее должно продолжаться не менее трех лет и не свыше четырех лет.

Подтверждение четырехлетнего бакалавриата даст возможность более молодым российским студентам, приходящим в университеты несколько раньше молодежи из стран ЕС, чуть-чуть возмужать. Оно позволит им получить достаточно полноценное высшее образование, по сравнению с которым магистратура будет действительно рассматриваться в качестве углубленного обучения. Одновременно оно снимет претензии к длительности обучения в России с точки зрения признания эквивалентности дипломов.

Но диплом бакалавра должен получить признание со стороны общества. Пока рынок труда к нему относится скептически. Да и молодежь в отсутствии спроса на бакалавров предпочитает доучиваться еще один год, чтобы получить стандартный диплом специалистов. В плане обучения этот год мало что дает. Вместе с тем консервируется структура высшего образования, идущая вразрез с требованиями Болонского процесса и вызывающая недоверие со стороны других стран-участниц.

Требует четкой регламентации получение образования в магистратуре. Диплом магистра должен котироваться на порядок выше, нежели дипломы предыдущей ступени обучения. Желательно, чтобы магистры получили более высокий социальный статус, чтобы их стартовая зарплата также отличалась. Для этого длительность обучения в магистратуре должна вписаться в определенные Болонским процессом сроки — от полутора до двух лет, а обучение в магистратуре должно тяготеть скорее к проведению самостоятельных научных исследований, а никак не к школярству.

По всей видимости, России не удастся сохранить и аспирантуру, и докторантуру. Даже Германия, где традиции в этой области особенно созвучны с российскими, вынуждена была пойти на предложенную Болонским процессом унификацию. Однако сетования по поводу возможных негативных последствий рационализации обучения в аспирантуре и докторантуре все же преувеличены. Зачастую они исходят от нынешних докторов наук, опасаящихся, что рационализация поставит под удар их прошлые заслуги и усилия. Этого никак нельзя допустить.

Однако нельзя не видеть, что значение докторских степеней уже сейчас подверглось определенной релятивизации. В своей кадровой политике бизнес придерживается меритократического подхода. Зва-

ния у него, если только речь идет не о представительских функциях, особым спросом не пользуются. В то же время уровень аспирантуры серьезно снизился. Защищаются откровенно слабые, никому не нужные диссертации. Аспиранты нередко предоставлены сами себе. Они по большому счету ничему не учатся. Требовательность к заочникам и соискателям низкая. Срабатывает психологический эффект сниходительного отношения диссертационных советов к защите. Мол, это всего лишь кандидатские, так, проба пера. Вот на докторские действительно нужно затратить много труда и усилий.

Реформа аспирантуры и докторантуры даст шанс оздоровить ситуацию. Важно только при проведении реформы сделать ставку не на характерные для прошлого камерные взаимоотношения между аспирантом и профессором, а на формирование международных многодисциплинарных научных коллективов, как это предполагает Болонский процесс.

Чрезвычайно большое значение будет иметь то, какая система кредитов (учетных единиц) — основное мерило эквивалентности и инструмент мобильности студентов — будет введена в Российской Федерации. Наибольшей популярностью пользуется система ECTS. Ее преимущество состоит в том, что она не привязана к количеству аудиторных часов и узаконивает любые, в том числе наиболее современные формы и методики обучения, прохождение практики, научные исследования, дистанционное обучение и т.д.

Но России не обязательно копировать европейскую систему кредитов. Она вполне могла бы разработать свою собственную, чтобы уйти от обвинений в подражательстве. Ее можно было бы назвать Системой университетских кредитов Российской Федерации или как-то иначе. Главное, чтобы такая система была абсолютной совместима с европейскими аналогами. Ее внедрение можно было бы разбить на несколько этапов. Вслед за осуществлением пилотных проектов, в которых обязательно приняли бы участие некоторые ведущие вузы, следовало бы создать сеть экспертов по кредитам. Они помогали бы осваивать ее другим университетам. Такие сети уже созданы практически во всех европейских странах. Помимо оказания содействия, на них лежит ответственность за обеспечение правильного применения системы кредитов высшей школой.

Особого внимания заслуживает проблема защищенности и достоверности дипломов о высшем образовании. Оптимальное решение — создание федерального реестра, в котором регистрировались бы все выдаваемые дипломы, и соответствующей базы данных, необходимой для срочной, простой и оперативной проверки информации персонального характера. Еще одна необходимая мера — более обстоятельный обязательный и защищенный от поддел-

ки вкладыш в диплом, в котором бы отмечался весь студенческий путь выпускника.

При проведении модернизации высшей школы важно было бы не упустить предоставляющиеся возможности разнообразить и осовременить методики обучения, придать образовательному стандарту большую гибкость, сориентировать университеты на большую мобильность, сотрудничество, открытость к внутрироссийским и международным обменам. В этом плане стоило бы, в частности изучить результаты, полученные при осуществлении проекта TUNING.

3.4. Проверка и сертификация качества обучения как условие аккредитации

Согласно Болонской системе, предполагается, что аккредитацию будут получать те вузы, в которых действуют эффективные внутренние механизмы оценки качества обучения, совершенствования преподавания и актуализации учебного процесса. Аккредитация дается независимым агентством. Такое агентство должно отвечать определенным критериям. К их числу относятся статус агентства и его членов, участие иностранных экспертов в оценке учебных программ и проверяемых университетов в целом, характер, содержание и эффективность деятельности, ее транспарентность. Только тогда аналогичные агентства других стран смогут признать выдаваемые им аккредитации.

Кроме того, требования, предъявляемые к вузам, проходящим аккредитацию, должны быть не ниже тех, которые установлены в других странах-участницах Болонского процесса. Это не означает, что требования должны быть идентичными. Они могут отличаться. Важно только, чтобы они не воспринимались партнерами как недостаточные.

Необходимо, чтобы результаты проверки документов, представляемых для аккредитации, регулярно публиковались. Важно также, чтобы и сами агентства регулярно проходили проверку. Такая проверка должна осуществляться в форме внешнего аудита. Его цель — убедить агентства других стран в том, что национальное агентство заслуживает доверия, что оценки являются добросовестными и не нуждаются в дополнительном подтверждении.

Европейский Союз не планирует создавать какое-либо наднациональное или международное (европейское) агентство по аккредитации, которое бы применяло единые критерии, без учета национальных различий и национальной специфики. Об этом речь не идет. Скорее всего, в рамках Болонского процесса возникнет сеть национальных агентств. Агентства, пользующиеся надлежащим международным авторитетом, будут включать в свои ряды все те учреждения,

которым они могут доверять, которые наладили добросовестный контроль качества, имеют на деле независимый статус, не подвержены коррупции и применяют общепринятые критерии.

В России работу по формированию такого агентства важно было бы ускорить. Структуре, созданной на настоящий момент, в Европе пока еще не совсем доверяют. Внешняя схожесть того, что делается в России и в других странах, не должна вводить в заблуждение. Россия нуждается в новом поколении экспертов, проводящих оценку. Им еще предстоит заручиться международным признанием. Вся система аккредитации и осуществляющее его агентство сами должны получить европейскую аккредитацию.

Учреждение региональных агентств по аккредитации мало перспективно. Заведомо известно, что они не будут удовлетворять международным стандартам. Они станут восприниматься внешним миром как недостаточно требовательные и чересчур провинциальные.

Создание в России своей собственной системы контроля качества повлечет за собой ужесточение требований. В стране сложилась контрпродуктивная ситуация, когда маломощные и откровенно слабые национальные и иностранные учебные заведения присваивают себе или получают звания университетов. Таковыми могут называться только те вузы, которые успешно прошли государственную аккредитацию. В этом отношении лучше всего руководствоваться опытом Германии или Австрии.

Вместе с тем было бы важно избежать ошибок, допущенных той же Германией и Нидерландами. Эти страны занимались аккредитацией отдельных учебных программ, обеспечиваемых университетами. Целесообразно ограничиться аккредитацией вузов в целом. Аккредитацию отдельных программ можно было бы сохранить в тех случаях, когда речь идет о подготовке специалистов лицензируемых профессий — врачей, архитекторов, инженеров и т.д., а также о программах, предлагаемых иностранными университетами.

3.5. Финансирование и управление университетами

Эта проблема выходит за рамки Болонского процесса. Но она имеет ключевое значение для придания университетскому образованию устойчивости, независимости, самостоятельности, притягательности в глазах молодежи. Без достаточного финансирования реформе высшей школы не осуществить. Придать ей конкурентоспособность на глобальном рынке образовательных услуг не удастся.

Европейский Союз решает данную проблему в рамках Лиссабонской повестки. России надо находить собственные подходы к ее решению.

Ключевым для приведения высшей школы в России в соответствие с европейскими стандартами является повышение оплаты труда профессорско-преподавательских кадров. Без этого с коррупцией не справиться. А без преодоления коррупции вряд ли удастся получить международное признание стандартов качества обучения. Повышение оплаты труда позволит также сохранить для работы на университетских кафедрах талантливую молодежь и вернуть ее в вузы. Очевидно, вместе с тем, что государственное финансирование должно предоставляться не всем подряд, а только на основе меритократических критериев или по результатам конкурсов. Перспективный путь — формирование престижных университетских центров, которые могли бы пользоваться европейской и мировой славой.

Не менее значимый вопрос — ответственность органов управления университетами за их развитие, подготовку и переподготовку профессорско-преподавательских кадров.

Самого серьезного рассмотрения заслуживает вопрос о ваучеризации высшего образования и предоставлении гражданам права на его получение.

Весьма перспективны программы поддержки студенчества, реализуемые отдельными промышленно-финансовыми группами. Они выдают кредит на образование под льготный процент по соглашению с конкретными вузами, который погашается в первые годы после их окончания. Причем фирмы, принимающие на работу молодежь по такой схеме, охотно сами погашают ранее выданный кредит.

К сертификации контроля качества обучения можно было бы подключить университеты из других стран. Это также усилило бы открытость российских вузов, помогло их международному признанию, сняло бы сохраняющееся недоверие. Такая взаимная проверка в последнее время становится в Европе весьма распространенной. Она проводится, в частности Европейской ассоциацией университетов. Некоторые российский университеты уже проходили подобную проверку. Но в Европе сложилось устойчивое мнение, что она была организована исключительно для галочки. Никакие серьезные меры по преодолению выявленных недостатков в проверенных университетах на практике не предпринимались.

3.6. Заключение

Для подключения к европейскому образовательному пространству и усилению конкурентоспособности предоставляемых образовательных услуг России необходимо активнее, настойчивее и последовательнее проводить реформы, вытекающие из Болонского про-

цесса. В этих целях можно и нужно использовать потенциал сотрудничества с Европейским Союзом.

Но этого недостаточно. Нужен «Болонский процесс плюс». Необходимы новые источники финансирования высшей школы внутри страны и создание фондов, которые бы обеспечили мобильность студентов и преподавателей и привлечение иностранной молодежи в Россию.

Общее образовательное пространство в отношении между Россией и ЕС должно опираться на Болонский процесс, но быть одновременно несколько шире, учитывая собственные потребности и России, и ЕС.

Болонский процесс в России: «дорожная карта»

Г.И. Глагков

4.1. Мотивы присоединения России к Болонскому процессу

В сентябре 2003 г. Россия официально присоединилась к Болонскому процессу. В вузовских образовательных кругах, у политической и академической элиты страны сразу же возник вопрос — каковы стратегические цели этого присоединения? Вопрос вовсе не праздный, поскольку внешне ситуация в российском высшем образовании выглядела на тот момент вполне терпимой: пусть и потрепанные перестройкой, вузы страны продолжали готовить значительное количество специалистов с высшим образованием, которые, в основном, удовлетворяли потребности страны в квалифицированных кадрах.

Не беря на себя смелость исчерпывающего толкования мотивов вступления России в обновленную образовательную и научную Европу, «Европу Знаний», как ее называют основополагающие болонские документы (а «директивный» в известном смысле характер носят по сути дела только три из них: Болонская декларация (1999), Пражское (2001) Коммюнике встречи министров стран Европы, отвечающих за высшее образование, и Берлинское (2003) Коммюнике подобной встречи), можно предложить некую трактовку этих мотивов.

Если признать, что Россия — европейская страна, было бы странным в период, когда формируется новая система высшего образования Европы, оказаться в стороне от этого процесса, чтобы потом успешно догонять ушедшие вперед лет на двадцать-тридцать остальные страны Европы, как мы не раз в подобных случаях это делали или пытались делать в других областях. Пожалуй, без преувеличения можно сказать, что впервые в новейшей истории у нас есть исторический шанс войти в общеевропейские институты через парадную дверь, начать говорить с европейцами на едином подъязыке высшего образования, заложить серьезный фундамент будущего панъевропейского взаимодействия во всех областях, где применяются полученные в вузах знания, умения и навыки. Последовательное и корректное участие России в Болонском процессе открывает перед ней множество европейских дверей. Учитывая немалые природные ре-

сурсы страны, мы можем надеяться, что уровень материальной, да и духовной культуры Европы, наконец, станет и российской высокой планкой.

4.2. Мотивы вуза для присоединения к Болонскому процессу

Между тем, не только у страны в целом есть серьезные мотивы для вступления в Болонский процесс — каждый вуз в скором времени сможет оценить преимущества своего участия в нем. Если подходить к вопросу прагматически, конкурентоспособность вуза возрастет, он станет гораздо более привлекательным прежде всего для российских студентов.

Болонский процесс ненасильственным образом подтолкнет вузы к прагматической модернизации образования, сопоставительному анализу своих учебных планов и программ в сравнении с ведущими однопрофильными европейскими вузами, реальному использованию в образовательном процессе последних достижений европейской науки, особенно в области гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Академическая мобильность профессорско-преподавательского состава станет наиболее эффективной формой повышения квалификации преподавательского корпуса наших вузов.

Активное взаимодействие с университетской Европой выведет российские вузы из социально-экономического застоя и решительным образом повлияет, например, на приведение официального уровня заработной платы преподавателей в соответствие с европейскими критериями и нормами.

Наконец, в российских вузах начнется бум изучения иностранных языков, причем захватит он не только гуманитарные и социально-экономические вузы, но и естественнонаучные и инженерные. Негласная общеевропейская норма — свободное владение образованным человеком двумя иностранными языками — станет стремительно прививаться в России.

4.3. Мотивы студента для присоединения к Болонскому процессу

Разумеется, больше всего призван выиграть от Болонского процесса сам студент. Его учение в вузе станет более демократичным, перед ним откроются неизвестные ранее возможности. В ходе обучения на каждом из уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура) он сможет выстраивать собственную образовательную траекторию (например, за счет планирования зарубежных

стажировок в наиболее профессионально интересных для него вузах), по окончании каждого из двух первых циклов (бакалавриат и магистратура) он сможет сменить выбранную специальность, если убедится, что в свое время сделал неправильный выбор.

Студенты с каждым годом будут приобретать знания, все более соответствующие европейским критериям, проводить длительные периоды обучения (семестр или учебный год) в университетах Европы, получать документы о высшем образовании европейского, а следовательно, и мирового уровня, обретать за один период обучения сразу два диплома, один из них зарубежный. Иностранцы студентам обретут дополнительные стимулы для поступления в вузы России: им будут присваивать легко узнаваемые по всему миру степени высшего образования «бакалавр» и «магистр», выдавать понятные практически по всему континенту Европейские приложения к диплому.

Программы академической мобильности, которые с каждым годом будут становиться все более доступными для российских студентов, покажут им принципиально иные способы получения высшего образования (например, еженедельное изучение только одной дисциплины и итоговый контроль по ней в конце этой же недели (Италия); изучение в течение семестра только двух дисциплин (Дания); значительное сокращение количества аудиторных занятий, особенно лекций (до 8 – 10 часов в неделю) с радикальным увеличением объема самостоятельной работы и др.

Как уже упоминалось выше, студенты станут обязательно и бесплатно получать единое Европейское приложение к диплому, многие из них станут обладателями двойных дипломов (базового вуза и зарубежного партнера). Это откроет перед ними более широкие трансграничные возможности для послевузовского трудоустройства, что еще больше демократизирует российский социум и приведет к росту заработной платы, в том числе и в России, так как национальные работодатели вынуждены будут бороться за выпускников наших вузов с европейскими конкурентами.

4.4. Императивы Болонского процесса

Что же означает полноценное вступление вуза в Болонский процесс? Насколько трудоемок и затратен этот шаг?

В многочисленных отечественных публикациях по данному поводу можно встретить самые разнообразные путающие сведения. На самом же деле в упомянутых выше трех базовых болонских документах достаточно определенно перечислены условия, которые можно считать необходимыми и достаточными. Ключевым термином при их идентификации можно считать содержащееся в названии Сор-

боннской декларации — основополагающем первоисточнике Болонской декларации — словосочетание «гармонизация архитектуры». Не ломка, не перестройка, не подрыв — а «гармонизация», причем последующее слово «архитектура» показывает весьма ограниченные масштабы истинно необходимой гармонизации, затрагивающие, в основном, внешние, «архитектурные» формы.

Что же надо сделать вузу, который до какого-то момента получал информацию о Болонском процессе только понаслышке, но теперь осознал его привлекательность и полезность и решил присоединиться к европейскому сообществу? Истинных императивов не так уж и много: ввести двухуровневую систему высшего образования бакалавриат/магистратура; применять академические кредиты как единицу трудоемкости учебной работы студента; выдавать выпускникам Европейские приложения к диплому единого образца, разработанные и опробованные под эгидой Еврокомиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО.

Во всех болонских документах в качестве строго обязательных упоминаются также широкомасштабное осуществление академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала и эффективный контроль качества. Однако, несмотря на императивность формулировок, источников финансирования, механизмов и параметров верификации исполнения этих рекомендаций не предусмотрено. В российских условиях академическая мобильность может достаточно естественным образом вырасти из традиционных зарубежных стажировок. Контроль качества образования в Российской Федерации может считаться чуть ли не образцовым для привыкшей к академической вольнице Европы — по меньшей мере, в свете наличия у нас выросших из советских структур соответствующих органов, а также функционирование институтов лицензирования и аттестации.

4.5. Мистификация Болонского процесса

Явление мистификации Болонского процесса, наблюдающееся за последние годы в российском образовательном пространстве, заслуживает по меньшей мере снисходительного осуждения. В числе «обвинений» Болонского процесса упоминаются «отказ от фундаментальности», традиционно присущей российской высшей школе, принудительное введение нелинейных образовательных траекторий (курсов по выбору по всем дисциплинам от первого до выпускного года обучения на каждом уровне высшего образования), навязывание модульного подхода, обязательное использование дистанционного образования, массовое производство «недоученных» бакалавров, неприятие самими студентами Европы Болонского процесса.

Что касается якобы принудительного «отказа от фундаментальности», «гармонизация архитектуры» вообще никак не посягает на содержание образования. Метафора «архитектура» охватывает внешние формы организации высшего образования, поэтому каким быть высшему образованию в его стенах, будет решать сам вуз. Заочет откажется от фундаментальности — откажется, не захочет — сохранит или даже упрочит ее. Показательна в этой связи формулировка, приведенная в соответствующем разделе проекта новой Конституции Европы: «Европейский Союз... в полной мере уважает ответственность государств-участников за содержание обучения и за организацию систем образования, а также за их культурное и лингвистическое разнообразие» (6. — С.133).

Нелинейные образовательные траектории ни одним словом в болонских документах не упомянуты, хотя следует признать, что они, действительно, обеспечивают для студента большую демократичность образования, и при наличии у вуза соответствующих возможностей могут вводиться в образовательный процесс.

Дистанционное образование и прочие инновационные формы обучения провозглашаются в европейском пространстве высшего образования как полноценные формы, однако их применение оставляется целиком на усмотрение самого вуза. Уместно вспомнить, что и компьютер, и интернет вузу тоже никто не навязывал.

Что касается якобы существующего неприятия самими студентами Болонского процесса, это явное преувеличение. Отдельные акции протеста действительно имели место, однако болонские реформы активно и последовательно поддерживает Конфедерация Союзов студентов стран Европы, объединяющая свыше 20 млн студентов. Представители Конфедерации не только присутствуют на всех официальных мероприятиях Европейской ассоциации университетов (ЕАУ), но и выступают там на пленарных заседаниях, формулируя и отстаивая интересы студентов. Главное содержание этих выступлений сводится, как правило, к тому, чтобы болонские преобразования неизбежно имели четко выраженное социальное измерение, чтобы они полностью исключали какую-либо дискриминацию студентов по имущественному или гендерному признаку.

4.6. Необходимое и достаточное

Введение «трехурвневой» (по терминологии Берлинской декларации 2003 г.) системы высшего образования в вузе (бакалавриат — магистратура — докторантура) — это, действительно, императив Болонского процесса. В рамках данной статьи целесообразно, на наш взгляд, достаточно безболезненно редуцировать эту триаду до считав-

шейся ранее классической диады «бакалавр — магистр» и вести речь о двухуровневом высшем образовании. Что касается третьего уровня — будет ли наш «кандидат наук» называться «доктором» (PhD), — решать не вузу, а Министерству образования и науки РФ, поэтому вузу стоит только дожидаться соответствующих директив.

Как поделить пятилетний цикл обучения нынешнего специалиста на два уровня — бакалавриат и магистратуру — вопрос принципиальный. Однако надо помнить, что бакалавр «по-болонски», — это самодостаточная степень высшего образования, которая должна обеспечить трудоустройство выпускника как обладателя высшего образования. Бакалавриат — это самостоятельный уровень высшего образования. Вуз может принимать решение о формировании учебного плана бакалавриата самостоятельно, однако логично предположить, что Учебно-методические объединения вузов (УМО) соответствующего профиля должны сыграть ключевую роль в принятии взвешенных решений на данный счет.

Признанный на сегодняшний день в Европе приемлемым срок обучения в бакалавриате — три или четыре года. Однако все в большей степени на континенте доминирует именно трехлетний бакалавр, тем более, что, к примеру, в такой авторитетной стране, как Великобритания, этот период обучения на первом уровне высшего образования уже давно зарекомендовал себя как вполне адекватный. На начало 2005 г. Министерство образования и науки РФ планировало узаконить в России четырехлетний бакалавриат, что вполне соответствует европейским канонам, однако ставит российского бакалавра в невыгодные условия по сравнению со среднестатистическим европейским и затрудняет, если не исключает, академическую мобильность на уровне бакалавриата.

Второй уровень высшего образования — магистратура, длительность обучения в которой Минобрнауки определяет для вузов страны в два года. Это тоже вполне в духе современных европейских болонских установок.

Однако получающаяся итоговая формула высшего образования в РФ «4 + 2» отличается от канонических европейских вариантов «3 + 2» или «4 + 1». В итоге выпускник российского вуза, получивший двухуровневое высшее образование, проучится шесть лет в отличие от большинства своих сверстников в Европе, которые такую же степень будут получать за пять лет.

Социальные последствия такого стратегического решения достаточно неоднозначны. Значительное число выпускников вузов будут вынуждены начинать работать именно со степенью бакалавра, так как по имеющимся данным только 15–20% магистров при таком варианте получают возможность учиться за счет бюджета. Таким об-

разом, со временем Россия превратится в «страну бакалавров». Между тем, пока еще есть возможность не допустить этого. Если принять классическую европейскую формулу «3 + 2» и финансировать за счет государства все пять лет обучения, как это делается в России сейчас, примерно 80 – 85% бакалавров (а в крупных городах эта величина будет близка к 100%) продолжат обучение в вузах после получения диплома бакалавра, и мы войдем в объединенную педагогическую Европу как по меньшей мере равноправная страна, «страна магистров», что, кстати, на наш взгляд, вполне соответствует высокому статусу и авторитету российского образования. Те же бакалавры, которые после трех лет учебы в вузе захотят пойти работать, как, скажем, это десятки лет происходит в Великобритании, должны иметь возможность делать это полноценно: гипотетически наш трехлетний бакалавр из института иностранных языков вполне сможет работать гидом-переводчиком, трехлетний бакалавр после инженерного вуза – преуспевать на определенных должностях на производстве, трехлетний бакалавр-социолог – проводить конкретные социологические исследования, а бакалавр после медицинского вуза – работать фельдшером, и так далее. Опять же укажем, что людей с таким дипломом в России будет весьма и весьма немного, хотя на европейском рынке труда они будут восприниматься вполне полноценно.

Введение в вузе европейских академических кредитов (в качестве базовых рекомендуются кредиты ECTS – что расшифровывается как «*European Credit Transfer System*» и обычно переводится как «Европейская система взаимозачета кредитов») не представляет особых трудностей, если руководствоваться принципиальным положением о том, что «академический кредит» – это единица трудоемкости. За семестр студент может набрать только ровно 30 кредитов, соответственно за учебный год – ровно 60 кредитов, не больше и не меньше. Учебная нагрузка за каждый семестр пересчитывается пропорционально количеству часов общей (аудиторной и самостоятельной) нагрузки на каждую дисциплину, и в результате конкретная дисциплина получает свою долю из общего количества в 30 кредитов. Точно так же поступают или поступят все европейские вузы. Бакалавр должен для получения диплома заработать 180 (трехлетний вариант) или 240 (четырёхлетний вариант) академических кредитов, магистр – суммарно с бакалавриатом – 300 кредитов (Россия собирается делать это с превышением – по существующим планам наш магистр заработает 360 кредитов).

Вопросы осуществления академической мобильности студентов и преподавателей вызывают серьезную тревогу у руководства российских вузов. Высказываются опасения, что этот институт Болонского процесса якобы полностью дезорганизует систему образова-

ния в вузе, поскольку студент будет разъезжать по Европе, привозить обратно неизвестно какие академические кредиты и требовать на их основании выдать ему диплом того вуза, в который он поступал. Эти опасения безосновательны.

Во-первых, чтобы студенту засчитали кредиты зарубежного вуза, он, как правило, должен получить разрешение Координатора по Болонскому процессу на такое обучение.

Во-вторых, перед началом обучения по программе академической мобильности ему придется получить подписи двух болонских координаторов — направляющего вуза и принимающего вуза — на Соглашении об обучении (единого европейского образца), где будут перечислены выбранные студентом дисциплины и количества начисляемых за них кредитов.

В-третьих, если студент вместо того, чтобы после периода обучения по программе мобильности вернуться в базовый вуз, переедет без согласования с болонским координатором этого вуза на еще один период обучения в другой европейский вуз, он вряд ли получит возможность использовать дополнительно набранные кредиты в своем вузе. Его или отчислят, или заставят повторить соответствующий период обучения.

Здесь возникает важный вопрос о роли и месте в российских вузах координаторов по Болонскому процессу. Для полноценного функционирования этой системы необходимо назначить координаторов на уровнях вуза, факультетов и кафедр. Как правило, это должны быть люди, занимающие ответственные должности каждый на своем уровне. Они будут отвечать за практическую реализацию положений Болонского процесса в вузе.

Вплотную к программам академической мобильности примыкают программы совместных и двойных дипломов. В российских условиях осуществлять программы совместных дипломов — когда два вуза выдают студенту за один период обучения один диплом от имени двух вузов — маловероятно из-за возможных юридических сложностей. Российские государственные образовательные стандарты пока не предполагают такой возможности.

Что касается двойных дипломов, эта опция выглядит на сегодняшний день вполне реальной. Под двойным дипломом следует понимать тот случай, когда студент учится в двух вузах, причем либо делит учебное время пополам между ними, либо проводит в одном из вузов не менее учебного года. Вузы засчитывают студенту академические кредиты, полученные за аналогичные или эквивалентные, по экспертному заключению соответствующих кафедр, дисциплины. В результате за один период обучения он получает сразу два диплома подписавших соответствующее соглашение вузов. При этом

в каждой из стран обучение ведется либо на языке этой страны, либо на английском языке. Отдельно оговаривается порядок проведения итоговой аттестации студента.

4.7. «Дорожная карта»

На основании вышесказанного можно предложить определенный алгоритм работы («дорожную карту»), рассчитанный на полноценное вступление вуза в Болонский процесс за два-три года (хотя при благоприятных обстоятельствах все упомянутые ниже действия вполне можно выполнить и значительно быстрее).

Первый год

В первый год болонских преобразований в вузе и на его факультетах целесообразно коллегиально определить методологию деления пятилетнего цикла на уровни «бакалавриат» и «магистратура» исходя из понимания, что бакалавр должен иметь возможность занимать определенные должности (рабочие места) на рынке труда.

В принципе, считается, что на уровне бакалавриата студент получает достаточные теоретически подкрепленные знания и умения профессиональной направленности («эксплуатационник с научным пониманием производственных процессов»), в то время как на уровне магистратуры он должен глубоко изучить теоретические основы своего направления подготовки, равным образом как и приобрести менеджерские и исследовательские навыки («организатор производственных процессов, менеджер, инноватор, исследователь»). Большим подспорьем в этой работе может стать европейский опыт.

После принятия решений о введении уровней «бакалавр» и «магистр» необходимо инициировать административно-юридическую процедуру лицензирования таких программ обучения в Минобрнауки РФ.

Завершив концептуальное деление ранее существовавшего учебного плана на первый и второй уровни высшего образования, следует пересчитать часы академической нагрузки в академические кредиты. Этот пересчет на начальном этапе не представляет особых трудностей; проблема возникает при сравнении количества кредитов по специальным дисциплинам с зарубежными вузами. При сопоставлении нередко оказывается, что европейские студенты получают гораздо больше кредитов ECTS за дисциплины специализации, в то время как у нас много кредитов приходится выделять общеобразовательным и фундаментальным дисциплинам.

В течение этого же первого года следует произвести инвентаризацию соглашений об обменах с зарубежными вузами-партнерами

и зарубежных стажировок своих студентов с целью определить, какие программы обменов могут быть превращены в программы академической мобильности болонского формата.

И, наконец, необходимо начать разработку по европейскому образцу Европейского приложения к диплому применительно к специальности своего вуза. Это потребует точного перевода на английский язык названия полученной квалификации (пункт 2.1), наименования направления подготовки (пункт 2.2), изложения общих программных требований (пункт 4.2), названий всех изучаемых дисциплин (пункт 4.3), формулирования общих характеристик национальной системы высшего образования (раздел 8) с указанием места своего вуза в ней (со временем Минобрнауки предоставит вузам такие сведения централизованно).

В течение этого же года следует назначить координатора вуза по Болонскому процессу, который будет концептуально разрабатывать болонские преобразования в рамках всего вуза, готовить материалы для рассмотрения на ученых советах, координировать деятельность факультетов и кафедр и от имени вуза осуществлять взаимодействие с зарубежными партнерами в рамках единого европейского пространства высшего образования.

В течение первого года необходимо также создать Студенческий комитет вуза по Болонскому процессу, основной задачей которого станет пропаганда среди студентов болонских реформ и поддержание горизонтальных связей со сверстниками из зарубежных вузов-партнеров.

Параллельно целесообразно подать заявку на индивидуальное вступление вуза в Европейскую ассоциацию университетов (коллегиальным членом ЕАУ является Российский Союз ректоров). Эта организация является главным проводником идей Болонской декларации в европейском образовательном сообществе, и поэтому немаловажно из первых рук получать сведения о ее решениях и их мотивах. Как правило, ее работа осуществляется на английском языке. ЕАУ оказывает вузам из Восточной Европы финансовую помощь для бесплатного участия в ее мероприятиях по одному представителю от вуза-члена.

Второй год

Второй год может быть ознаменован существенными практическими шагами по модернизации образования в вузе по болонским канонам. Абитуриенты в случае получения из Минобрнауки соответствующих разрешительных документов будут набираться на трехлетний или четырехлетний цикл «бакалавриат» (в соответствии с принятыми на тот момент в национальных масштабах политическими решениями) и на двухлетний цикл магистратуры.

Для студентов вуза в рамках подготовки их к участию в программах академической мобильности следует организовать факультативные интенсивные курсы иностранных языков, используемых в вузах-партнерах, и, прежде всего, английского как универсального языка современного европейского высшего образования.

Студентам первых курсов бакалавриатов и магистратур на всех экзаменах и зачетах можно начать выставлять европейские шестибалльные оценки, которые целесообразно использовать параллельно с традиционными российскими, — потом эти оценки пойдут в Европейское приложение и сделают его еще более узнаваемым и прозрачным. Равным образом, они облегчат реализацию программ студенческой академической мобильности.

Эквивалентность европейских и российских оценок можно определить следующим образом (табл. 2).

Таблица 2. Эквивалентность европейских и российских оценок

Российские оценки	Европейские оценки ECTS
5 – «отлично»	A – «отлично»
4 – «хорошо» С – «хорошо»	B – «очень хорошо»
3 – «удовлетворительно» Е – «посредственно»	D – «удовлетворительно»
2 – «неудовлетворительно»	FX (F) – «неудовлетворительно»

За изученные (успешно сданные) дисциплины студентам надо начислять академические кредиты в количествах, определенных Учеными советами факультетов. Для студентов первого курса они в итоге пойдут в Европейское приложение к диплому, остальным студентам можно будет в случае необходимости выдать справку о полученных кредитах для продолжения образования или для трудоустройства.

В конце этого же года выпускникам вуза могут выдаваться Европейские приложения к диплому. Встает вопрос: корректно ли предлагать такое приложение студентам, не учившимся по болонским правилам? Болонская система терпимо относится к таким случаям и вполне допускает подобное решение. К этому времени часы в кредиты будут уже пересчитаны, поэтому напротив каждой пройденной дисциплины в Приложении будет указано количество кредитов. Оценки будут проставляться российские, однако в соответствующем разделе Европейского приложения следует поместить вышеупомянутую таблицу пересчета этих оценок в европейские, с тем, чтобы европейский вузовский администратор или работодатель в случае необходимости сам произвел необходимые сопоставления оценок.

В разделах Европейского приложения, посвященных характеристике уровня образования студента, на переходном этапе можно указать, что он получил диплом специалиста, который равен двум интегрированным в единый уровень высшего образования.

Координаторы по Болонскому процессу должны быть назначены уже на факультетах и кафедрах. В их задачи будет входить осуществление болонских преобразований в рамках данных структур.

Третий год

Третий год характеризуется окончательным, хотя еще и не полномасштабным внедрением болонской системы в вузе.

На протяжении года студенты второго курса магистратуры смогут по программам академической мобильности проучиться в течение семестра или более длительного срока в зарубежном вузе-партнере.

В конце года студенты бакалавриата закончат второй курс и могут рассматриваться как кандидаты для участия в программах академической мобильности.

Тогда же закончат двухлетнюю магистратуру ее первые выпускники. Помимо диплома магистра они получают стандартное Европейское приложение к диплому, в котором будут детально указаны и заработанные академические кредиты (120 кредитов ECTS за два года), и полученные европейские оценки.

4.8. Академическая автономность вуза

Документы Болонского процесса всячески подчеркивают необходимость уважать автономность вуза, которая, правда, обязательно должна соседствовать с его подотчетностью. Широко понимаемая автономность подразумевает, что европейский вуз сам принимает решения относительно того, участвовать или не участвовать в Болонском процессе, сам определяет, как составить учебные планы бакалавриата и магистратуры, сам пересчитывает часы учебной нагрузки в академические кредиты, и т.п. Однако естественный процесс преобразований поставил перед европейским образовательным сообществом некоторые вопросы, требующие скоординированных решений. Среди этих вопросов, например, такие:

Чем принципиально отличается магистратура от бакалавриата? Не может ли получиться так: то, что в одной стране изучают в бакалавриате, в другой будут изучать в магистратуре?

Каков обязательный минимум содержания образования по аналогичным направлениям подготовки? Не может ли сложиться, что, к примеру, социолог в одной стране будет знать одних авторов и их теории, а в другой — совсем иных и другие социологические теории, и потом, когда два этих бакалавра окажутся за одним аудиторным

столом в магистратуре, они почти не будут профессионально понимать друг друга?

Речь сегодня идет о создании неких добровольных общеевропейских союзов однопрофильных вузов, похожих на наши УМО, которые станут выработать рекомендации по подобным вопросам.

В рамках Болонского процесса, скорее всего, роль Минобрнауки станет снижаться, а роль УМО — возрастать. Кто как не УМО призван помочь конкретному вузу оптимально преобразовать программу подготовки специалиста в две образовательных программы — бакалавриат и магистратуру? Кто определит обязательный минимум содержания образования по каждому направлению подготовки? Какова будет судьба ГОС ВПО? Очевидно, число регулируемых параметров содержания образования российских вузов будет снижаться до отметки 50% и ниже, так как в условиях жесткой регламентации решение вопросов академической мобильности и двойных дипломов будет значительно затруднено.

Некоторые рекомендательные временные рамки болонских образований централизованно определены. В 2005 г. вузы стран-участников должны начать бесплатную выдачу выпускникам Европейских приложений к диплому, к 2010 г. — полностью завершить комплекс болонских преобразований, т. е. гармонизировать с европейской архитектуру своего высшего образования. Это вполне реальная и посильная цель, — и хочется верить, что ее грамотная реализация приведет к ренессансу высшего образования в нашей стране.

Список литературы

1. The Magna Charta Universitatum (г. Болонья, Италия, 18 сентября 1988 г.).
2. Совместная декларация о гармонизации европейской системы высшего образования (г. Париж, Сорбонна, Франция, 25 мая 1998 г.).
3. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования (г. Болонья, Италия, 19 июня 1999 г.).
4. К зоне европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование (г. Прага, Чехия, 19 мая 2001 г.).
5. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции министров высшего образования (г. Берлин, Германия, 19 сентября 2003 г.).
6. Проект Договора о Конституции Европы. — Европейский Союз, 2005.

Совместные программы – шаг России в европейское пространство высшего образования

С.М. Яковлев

В последние годы в мире, и особенно в Европе, получили распространение новые формы международного сотрудничества университетов. Речь идет о развитии совместных образовательных программ, когда стороны принимают на себя общие обязательства по поводу целей программы, ее учебного плана и организации, присваиваемых степенях. Подобные программы представляют собой новый закономерный этап институционального сотрудничества университетов, в ходе которого их взаимодействие осуществляется в самом научно-образовательном процессе. Тем самым создаются новые возможности синергии образовательных культур, роста качества образовательных программ, их привлекательности и конкурентоспособности.

5.1. Формы сотрудничества

Среди совместных программ, получивших распространение как в Европе, так и в остальном мире, можно выделить такие их формы, как аккредитованные и валидированные программы, франчайзинговые программы, программы двойных и совместных дипломов.

Аккредитация — форма сотрудничества, как правило, на коммерческой основе (приносящая коммерческий доход одной из сторон), когда известный университет подтверждает в различных формах соответствие качества академической программы другого университета своим собственным требованиям качества. Эта процедура подтверждения, признания может сопровождаться процедурой выдачи диплома известного университета выпускнику университета-партнера на основе процедуры валидации дипломов. Эти формы международного сотрудничества способны приносить финансовый доход одной из сторон, но опасны девальвацией академических стандартов. Последнее является одной из причин того, что ряд известных университетов избегают использовать аккредитацию и валидацию.

Наиболее требовательная к уровню академического качества программы форма сотрудничества (как правило, также реализуемая на коммерческой основе) — франчайзинг. Он состоит в передаче из-

вестным университетом другому университету права реализации своей программы, сохраняя за собой право контроля ключевых параметров качества (прием экзаменов, выдача диплома).

Наиболее высокая, тесная степень академического сотрудничества достигается при реализации международных программ двойных или совместных дипломов, которые получают все большее распространение в мире, и особенно в Европе. Среди необходимых предпосылок их возникновения — высокий уровень сопоставимости качества образовательных программ, ориентация на международные образовательные стандарты. Их осуществление предполагает решение следующих задач:

- формирование учебных программ, в которых согласованы все основные элементы учебного процесса (учебный план, методы обучения и оценки, требования к содержанию курсов и преподавателям);
- автоматическое признание результатов обучения в университет-партнере всеми участниками партнерства, что является гарантией встраивания элемента мобильности как необходимого в образовательном процессе;
- создание общего органа управления программой;
- выдача совместного (от имени участников программы) диплома или дипломов университетов-участников по завершении обучения.

На рубеже веков совместные программы (и, в частности, программы двух дипломов) получили большое распространение во всем мире, но особенно в практике европейских университетов, что свидетельствует о высоком уровне сопоставимости образования, тесном взаимодействии вузов и растущем интересе к подобным программам участников образовательного процесса.

Высоко оценивая потенциальную значимость развития сотрудничества между вузами, особенно в отношении интегрированных программ обучения, видя в нем мощное средство обеспечения привлекательности европейского образования и его конкурентоспособности, авторы Болонской декларации провозгласили важность придания ему европейского измерения.

5.2. Значимость совместных программ

В документах по итогам встречи европейских министров образования в 2001 г. в Праге эта задача конкретизируется в форме призыва к развитию межвузовских программ, ведущих к получению совместных степеней. Первые совместные программы между европейскими университетами возникли как результат инициатив уни-

верситетов и получили полную поддержку в Болонском процессе. Фактически они были признаны в качестве одного из главных инструментов создания европейского пространства высшего образования.

Значимость совместных программ в европейском понимании определяется теми выигрышами, которые они приносят своим участникам:

- студенты получают новые дополнительные возможности для овладения профессией и развития нового типа мышления, приобретения опыта в иных академических и социальных условиях, что создает предпосылки для их более широкой профессиональной мобильности и востребованности на рынке труда, развития качества «европейского гражданства»;
- преподаватели получают новые возможности для профессионального сотрудничества и роста, в частности кооперации в научных исследованиях с зарубежными коллегами, установления долговременных профессиональных контактов;
- университеты получают своего рода добавленную стоимость в форме более качественных и привлекательных образовательных программ, умножения академического потенциала вследствие новых возможностей сотрудничества с другими вузами, использования их опыта в самых разных областях и, как итог, – растущую репутацию и конкурентоспособность.

Обращает на себя внимание, что ряд стран (прежде всего, восточноевропейских) видят важные для себя выигрыши от участия в совместных программах в виде модернизации учебных планов и технологий обучения, повышения конкурентоспособности и качества образовательных программ.

Европейское сообщество предприняло в последние годы целый ряд мер для содействия развитию вузовских совместных программ. В частности, для изучения и обобщения лучших практик деятельности университетов по созданию и реализации совместных программ в 2002 г. было проведено исследование магистерских и программ совместных дипломов в Европе (Кристиан Таух и Андреас Рауваргерс). Европейская ассоциация университетов осуществила проект «Развитие совместных магистерских программ в Европе» (04.2002 – 01.2004)¹. Состоялись семинары в Стокгольме (2004 и 2005 гг.), Мантуе (2003 г.), конференция в Румынии (2003 г.), посвященные данной проблематике.

Упомянутое выше исследование магистерских и программ совместных дипломов показало, в частности, что все 26 обследованных образовательных систем (в Австрии, Фламандской и Французской Бельгии, Болгарии, Чешской Республики, Дании, Эстонии, Финлян-

дии, Франции, Германии, Исландии, Ирландии, Италии, Латвии, Литве, Мальте, Нидерландах, Норвегии, Польше, Португалии, Румынии, Словакии, Испании, Швеции, Швейцарии и Великобритании) подтверждают наличие программ совместных дипломов их высших образовательных учреждений с зарубежными партнерами.

5.3. Критерии программ

У ряда стран в ходе обследования на предмет наличия совместных программ были определенные затруднения в ответах в связи с многообразием форм и моделей совместных программ, а также с «размытостью» их характеристик. Для преодоления подобной нечеткости в определениях в рамках указанного выше исследования была впервые предпринята попытка определить содержание совместных программ (в том числе и для того, чтобы отделить их от академической мобильности, с одной стороны, и сотрудничества по развитию учебных планов, с другой стороны).

В качестве одного из выводов данного исследования было сформулировано, что совместные дипломы обычно присуждаются после программы обучения, которая соответствует всем или, по меньшей мере, отдельным из следующих характеристик:

- программы создаются и одобряются совместно несколькими вузами;
- студенты из каждого вуза проходят часть обучения в других вузах;
- сроки обучения студентов в участвующих вузах сравнимы по длительности;
- сроки обучения и сданные экзамены в вузах-партнерах признаются полностью и автоматически;
- преподаватели каждого вуза также преподают и в других вузах, совместно разрабатывают учебные планы и создают совместные комиссии по зачислению и экзаменам;
- после завершения полной программы студенты получают либо государственные степени каждого из участвующих вузов, либо степень (в реальности это обычно неофициальный «сертификат» или «диплом»), присуждаемую совместно.

Было подчеркнуто также, что не все программы совместных дипломов обязательно должны соответствовать всем вышеперечисленным требованиям, особенно если они все еще продолжают развиваться.

Как свидетельствует опыт, существует множество разнообразных моделей и примеров успешных совместных образовательных программ, но нет какой-либо одной идеальной модели партнерства². Вместе с тем ключевыми критериями совместных программ являет-

ся то, что они базируются на совместной разработке и осуществлении интегрированных учебных планов. При этом элемент международной мобильности является встроенным и обязательным для профессионального высшего образования, завершающимся получением совместной степени.

5.4. Распространение программ

Совместные программы во многом возникают по инициативе самих университетов, поэтому нередко точные и полные данные о них отсутствуют на министерском уровне. При этом такие программы весьма неравномерно распределяются по европейским странам. К примеру, в Бельгии, Нидерландах и Польше их всего несколько, тогда как в Германии и Франции их несколько сотен.

Совместные программы встречаются во множестве предметных областей, однако наибольшее распространение они получили в экономике, бизнес-образовании, юриспруденции, менеджменте и инженерном образовании. Широко представлены такие программы в областях знаний, связанных с науками об обществе и языках. В образовательных областях, в значительной мере регулируемых государством (архитектура, медицина и т.д.), или тех предметных областях, где автономность вузов незначительная, создание совместных программ имеет определенную специфику. Меньше данных о наличии совместных программ в естественных науках.

В большей степени совместные программы представлены на магистерском и докторском уровнях; в меньшей степени — на уровне бакалавриата.

Большинство программ выросло из двустороннего сотрудничества университетов, хотя есть и примеры многосторонних программ³.

5.5. Проблемы программ

Создание совместных программ в европейских университетах благодаря возросшей поддержке со стороны международного образовательного сообщества ускорило в последние годы и, по мнению ряда экспертов, перемещается из периферии университетской жизни в ее центр. Однако их деятельность сопровождается множеством проблем, часто являющихся следствием несопоставимости требований различных европейских образовательных структур. Среди них наиболее важными являются следующие:

- финансирование обучения;
- признание совместных степеней;

- обеспечение и контроль качества;
- эффективность управления;
- синхронизация движения студентов в университетах разных стран.

Критическим вопросом для распространения совместных или двойных дипломов является необходимость расширения базы их финансирования. Такие программы являются более затратными по сравнению с обычными программами (это обусловлено, в первую очередь, международной мобильностью и управлением). Распространена практика, когда эти более высокие затраты покрываются самими участниками сети или даже студентами. Первый способ может снижать заинтересованность университетов в таких программах. Второй способ приводит к усугублению неравенства среди студентов, которым такие программы будут доступны в различной степени.

Изменить ситуацию могли бы следующие решения:

- увеличение партнерств и источников финансирования, включая европейский и национальный уровни;
- участие в финансировании не только государства, но и бизнеса;
- большее фокусирование финансовой поддержки на потребностях совместных программ с «организованной мобильностью» в отличие от поддержки мобильности вообще;
- делегирование прав финансового управления руководителям совместных программ для обеспечения большей эффективности и развития сотрудничества.
- расширение рамок финансирования благодаря облегчению процедуры признания совместных программ и степеней.

Успешное распространение программ совместных дипломов в Европе зависит сегодня, прежде всего, от решения вопроса их государственного и международного признания.

Дизайн совместных программ является, как правило, результатом совместных действий университетов и закрепляется в междууниверситетских соглашениях. Эти соглашения регулируют не только вопросы, связанные с организацией учебного процесса (включая элемент международной мобильности как необходимый), но и вопросы присуждения совместных степеней. Присуждение совместных степеней в европейских странах сегодня регулируется в основном междууниверситетскими соглашениями, а не законодательными инструментами более высокого уровня. Это связано с отсутствием национального законодательства, признающего двойные, а в ряде случаев — и совместные дипломы.

Признание результатов обучения студентов в партнерском университете происходит, как правило, автоматически, на основе между-

ниверситетских соглашений. Процедура присвоения совместных степеней сложнее — она не может исчерпываться только междуниверситетскими соглашениями, а требует специальных государственных законов (отсутствующих в настоящее время в большинстве стран), обеспечивающих государственное и международное признание совместных и двойных дипломов.

В связи с юридическими трудностями в признании совместных степеней в практике сотрудничества стали более четко разграничивать вопросы самих совместных программ и присвоения дипломов по завершении этих программ. В университетской практике в связи с этим, наряду с присуждением совместного диплома, когда от лица стран-участниц программы выдается один диплом, широкое распространение получило и присуждение двух дипломов. При этом один из них представляет собой признаваемую всеми национальную степень, другой — иногда только фактически сертификат, подписанный всеми участниками университетского партнерства, и поэтому не имеющий юридического признания. Для устранения подобных проблем необходимы изменения в национальных законодательствах, что рекомендовано органами европейского образовательного сообщества и ЕС.

Широкое обсуждение вызывают процедуры обеспечения качества в совместных программах. В Берлинском коммюнике 2003 г. сформулирован принцип, согласно которому в совместных программах, где участвуют несколько университетов, ответственность за внутренние процедуры обеспечения и контроля качества остается за университетом, присваивающим степень. На практике эту роль выполняют программные комитеты, которые состоят из представителей университетов-партнеров и исходят в своей деятельности из взаимосогласованных требований к качеству. Существование таких комитетов является распространенной практикой для эффективного управления совместными программами.

Как отмечается в выводах проекта Европейской университетской ассоциации по обобщению опыта совместных программ, что хотя программы совместных или двух дипломов еще сравнительно немногочисленны даже в Европе, они, как прообраз будущего, играют важнейшую ключевую роль пионеров, находящихся на шаг вперед по отношению к нынешнему состоянию Болонских реформ.

Общие тенденции создания и развития совместных образовательных программ пробивают дорогу и в высшем образовании России, хотя в достаточно еще скромных масштабах и специфических формах. Современные совместные программы российских вузов с зарубежными партнерами не являются до сих пор элементом долгосрочной государственной образовательной политики. Они созда-

ются по инициативе отдельных университетов в результате установления ими прямых контактов с зарубежными партнерами.

Одна из главных трудностей для анализа подобных программ — отсутствие систематической и достаточно полной информации о них в центральных органах образования, а иногда и на сайтах самих университетов.

Другая проблема связана с определением и классификацией подобных программ. В условиях, когда даже европейские совместные программы имеют достаточно короткую историю, в отличие от сотрудничества по линии учебных планов или академической мобильности, а характеристики таких программ достаточно размыты и находятся в процессе развития, в России довольно часто под совместными программами понимают любое международное сотрудничество между университетами.

Для иллюстрации этого можно сослаться на результаты двух проведенных исследований. Одно из них было осуществлено Институтом социологии РАН и охватывало 50 университетов, другое было реализовано в рамках проекта «Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы» и включало 25 вузов. В обоих случаях большая часть опрошенных университетов подтвердила наличие совместных программ с зарубежными университетами, которые при более внимательном рассмотрении часто оказывались программами обменов или сотрудничества в других, менее комплексных, чем совместные программы, формах.

В 1998 г. в Ульяновском университете состоялась конференция «Международные образовательные структуры: опыт, проблемы, перспективы». В ее рекомендациях отмечалось, что «совместные образовательные программы, создаваемые на демократической основе по инициативе образовательных заведений России и зарубежных партнеров, способствуют укреплению долгосрочных институциональных связей российских вузов с зарубежными университетами и создают возможность осуществлять эффективные образовательные проекты в сфере высшего образования». В этой конференции участвовал ряд вузов, предоставляющих студентам возможности обучения на совместных международных программах в этот список вошли Международный университет (г. Москва); Международный колледж МГУ (МГУ им. М.В. Ломоносова и Университет Колорадо в Денвере (США)); Российско-американский колледж УлГУ (Ульяновский государственный университет и Университет г. Оклахома-Сити (США)); Российско-голландский факультет маркетинга (Государственный университет управления им. С. Орджоникидзе и Высшая школа г. Энсхеде (Нидерланды) и многие другие).

В октябре 2003 г. Британский Совет Великобритании совместно с Национальным фондом подготовки кадров провел в г. Санкт-Петербурге конференцию, на которой среди других вопросов обсуждалось успешное функционирование российско-английских совместных программ, сопровождающихся присвоением совместных или двух дипломов. В их числе — программа Бауманского института на уровне Ph.D, магистерские программы Томского политехнического университета в области нефтяного машиностроения с Университетом Херриот-Ватт (Heriot-Watt University), Московской Школы Социальных и Экономических Наук (МШСЭН) с Манчестерским университетом по социологии, политическим наукам, менеджменту в образовании, праву; Академии народного хозяйства с Кингстонским Университетом по MBA, бакалаврская программа по экономике Международного Института Экономики и Финансов (МИЭФ) ГУ-ВШЭ с Лондонской Школой Экономики и Политических Наук Лондонского Университета.

Сайты университетов дают информацию о функционировании совместных программ с зарубежными вузами в МГИМО, РУДН, РЭА им. Г.В. Плеханова, Финансовой академии, Международном университете, Санкт-Петербургском государственном и политехническом университетах, Иркутском университете, Магаданском университете и др.

В 2004 г. стартовал российско-финский совместный проект «Трансграничный университет» (*Cross Border University*) по реализации магистерских программ двух дипломов. В этом проекте намерены участвовать четыре российских университета (в том числе три из Санкт-Петербурга) и пять университетов из Финляндии. Планируется, что реализация программ начнется после отработки пилотных программ в 2008 г. В этом проекте в качестве приоритетных предметных областей намечены: международные отношения, информационные технологии; бизнес, экономика, право; здравоохранение, история, лесное хозяйство и биоэнергетические технологии.

В настоящее время в совместных программах наиболее часто встречаются следующие предметные области: бизнес-образование, менеджмент, экономика, право. Нетрудно заметить, что в большей мере эти образовательные области роднит сравнительно недавнее их возникновение на российском образовательном пространстве и отсутствие содержательных связей с предыдущим периодом.

Наибольшее распространение имеют совместные программы на магистерском уровне, относительно более редкими являются бакалаврские программы и программы на уровне кандидата наук. Большинство программ базируются на двухсторонней основе.

Среди совместных программ можно выделить разные типы и формы:

- валидированные программы (МШСЭН);
- франчайзинг (программы Томского университета нефтяного машиностроения);
- программы совместных или двойных дипломов в распространенном пока в России переходном формате, когда ряд ключевых характеристик таких программ еще отсутствует (АНХ, МИЭФ и экономический факультет ГУ-ВШЭ, факультет менеджмента СПбГУ, МГИМО, РЭА им. Г.В. Плеханова, РУДН, и др.).

Программы совместных и двойных дипломов в России как формы наиболее тесного институционального сотрудничества университетов и перспективного средства интеграции в международное образовательное пространство имеют значительную специфику. Она связана с их природой, особенностями появления и функционирования. Многие из таких программ вышли из программ технической помощи, например, ТЕМПУС, являются продолжением сотрудничества в рамках университетских партнерств по модернизации в российских университетах учебных планов и технологий обучения и оценки знаний студента, или перешли из франчайзинга.

Главной их задачей было достижение международного уровня образования во взаимодействии с известными в Европе и Америке университетами (и в частности, сопоставимости собственной программы, ее учебного плана, учебных курсов, технологий обучения и оценки знаний). В этом смысле создание программ совместных/двойных дипломов в таких областях знаний, как социально-экономические науки, бизнес-образование и т.д., служит критерием их международной конкурентоспособности и признания. Сами эти программы являются необходимым шагом на пути к развитым формам совместных/двойных дипломов. В связи с этим представляется, что оценка эффективности подобных программ должна вестись исходя из достижения общей задачи, поставленной ее участниками, а не только из соответствия общепринятым в Европе ключевым характеристикам таких программ.

Специфика подобных совместных программ хорошо видна при сравнении с ключевыми характеристиками более развитых европейских программ, сформулированными, в частности на семинарах в г. Стокгольме (2002 г.) и в г. Мантуе (2003 г.).

Такие программы в большинстве случаев осуществляются в рамках межвузовских соглашений на базе совместно разработанных и реализуемых интегрированных учебных планов. Последние представляют собой совокупность сегментов, модулей предлагаемых студентам вузами-участниками совместной программы, которые

ориентируются на требования российских и зарубежных образовательных стандартов при сохраняющихся различиях между ними (структура учебного плана, технологии обучения и оценки знаний студентов.) Распространен формат программы, при котором студенты (как правило, часть из них) после завершения российской части обучения или, что реже, наряду с ней, получают возможность дополнительного обучения для получения дипломов зарубежного университета-партнера. При этом результаты экзаменов (частично или полностью) засчитываются вузами-партнерами. Существует ряд успешно развивающихся программ, где академическая мобильность выступает в виртуальной форме: зарубежные преподаватели приезжают к российским студентам, а последние пользуются возможностями дистанционного обучения.

Встроенный элемент мобильности студентов и преподавателей, как необходимый в европейском понимании элемент программы обучения, ведущий к получению совместных дипломов, сбалансированный по направленности поездок, продолжительности и объемам, как правило, не прослеживается в подобных российских программах. Часто российским студентам может предлагаться поездка в зарубежный университет для дополнительного обучения, позволяющего получить второй диплом, а преподавателям – для переподготовки. Обратная же мобильность студентов и преподавателей из Европы в Россию практически отсутствует. Появился даже термин, характеризующий данную черту многих совместных программ российских и зарубежных вузов, – «несимметричная мобильность».

Причин, объясняющих последний феномен, несколько. Самая общая – нехватка средств на мобильность вообще, которая значительно удорожает осуществление совместной программы. Но есть и другие причины. В отношении студентов они варьируются от отсутствия в российских вузах программ на английском языке и спроса на российские русскоязычные программы в зарубежных университетах (за исключением стран СНГ) до вопросов обеспечения сопоставимости самого процесса обучения (учебного плана, содержания программ, технологий обучения и оценки знаний студента, выраженных в единой форме кредитов объемов проделанной работы), а также условий обучения (качество обеспечения необходимым оборудованием, доступность информационных ресурсов и т.д.) и, конечно, условий существования. Серьезное противодействие оказывает сложная, оставшаяся во многом от прошлого, процедура взаимного признания дипломов.

В отношении преподавательской мобильности дело обстоит сложнее. В областях знаний с высокой международной конкурентоспособностью вместо мобильности в рамках совместных программ

налицо, скорее, «утечка мозгов», когда российские преподаватели становятся частью постоянного профессорско-преподавательского состава зарубежного вуза. Что же касается областей, где еще стоит задача достичь международного уровня, или он не очень очевиден, российские преподаватели не торопятся приглашать читать лекции в зарубежный вуз. Да и сам российский вуз далеко не всегда готов отпустить наиболее «продвинутых» преподавателей, найдя им соответствующую замену.

Подобная асимметрия мобильности, на наш взгляд, отражает переходную форму становления совместных программ российских вузов с зарубежными, и ее преодоление не должно являться на этой стадии развития самоцелью. Более важно в ходе взаимодействия с зарубежным университетом достичь реальной сопоставимости качества и технологий обучения. Это облегчит включенное обучение европейских студентов в рамках совместных программ в российском вузе в перспективе. В тех же предметных областях, где она имеется, целесообразно нахождение зарубежного партнера для создания совместно с ним нового интеллектуального продукта — совместной программы в развитой форме.

Одной из важнейших характеристик европейских программ совместных или двойных дипломов является наличие процедуры автоматического признания периодов обучения и результатов экзаменов. В практике российские вузы прагматично решают эти вопросы, но процедура очень сложна, требует больших потерь времени и сил, прежде всего от студента. Приведение ее в соответствие с европейскими стандартами, наряду с использованием образовательных кредитов, способно радикально изменить ситуацию, не требуя больших затрат. Необходимо также решение более общей проблемы признания иностранных дипломов, о чем было сказано выше.

Формы дипломов, которые получают выпускники российских совместных программ, различаются. Например:

- выпускники совместной магистерской программы по экономике экономического факультета ГУ-ВШЭ с университетом Роттердам получают диплом ГУ-ВШЭ и совместный диплом, подписанный ректорами двух университетов;
- с Университетом Сорбонна — два диплома — ГУ-ВШЭ и Сорбонны;
- выпускники МШСЭН, наряду с российским дипломом, получают диплом Манчестерского университета, где указывается, что обучение проводилось в Москве и на русском языке;
- выпускники МИЭФ ГУ-ВШЭ на уровне бакалавра получают два полноценных диплома национальных университетов — бакалавра Лондонского университета и ГУ-ВШЭ.

Анализ практики создания и функционирования совместных программ российских и зарубежных вузов показывает наличие целей и интересов, как типичных для большинства зарубежных программ, так и специфических для России, связанных с преодолением последствий изолированности развития образовательной системы в России от европейской и американской систем.

5.6. Заключение

Для европейских и американских университетов один из главных приоритетов в создании программ с российским вузом заключается в выходе на новые рынки образования, в расширении привлечения новых сильных студентов, усилении позиций и узнаваемости их дипломов на рынке труда в России, создании более благоприятных условий для преподавателей и исследователей в освоении эмпирического российского материала и, в конечном счете, укреплении международной конкурентоспособности университета.

Для российских вузов одним из первых приоритетов создания совместных с зарубежными университетами программ (прежде всего в форме двойных дипломов) является возможность осуществления де-факто международного признания своих дипломов, укрепления своего академического потенциала благодаря взаимодействию с зарубежным университетом, повышения качества и конкурентоспособности своей программы, создания новых условий развития академического персонала и обучения студентов, укрепления позиций на мировых рынках образования, создания предпосылок для экспорта образовательных услуг. Опыт показывает эффективность формирования в рамках вуза точек роста и центров качества, роль которых исполняют совместные программы двойных дипломов, вовлекающие в непосредственное международное сотрудничество широкий круг студентов, преподавателей и администраторов. Студенты получают дополнительные возможности в овладении своей будущей профессией, получении богатого социально-культурного опыта, большие гарантии будущей профессиональной востребованности в Европе и мире.

Для российской высшей школы это – один из главных каналов вхождения в сети ведущих мировых университетов и регулярного сотрудничества с ними, обеспечивающий реальную интеграцию российских вузов в международное пространство высшего образования и одновременно их модернизацию. Альтернативой подобной стратегии развития может служить отказ от участия в университетских совместных программах, и как следствие в перспективе, изоляция и стагнация. В целях содействия участия российских вузов

в совместных программах с европейскими университетами необходима скоординированная система действий по их поддержке. Последняя могла бы включать как изучение и обобщение опыта действующих программ, распространение лучших примеров, так и меры по улучшению институциональной среды (включая усиление автономности ведущих университетов в части образовательных стандартов, признания результатов обучения и степеней и т.д.), а также финансирования.

Примечания

¹ Для участия в проекте из заявок от нескольких сотен университетов было отобрано 100, входящих в 11 успешных совместных программ. Среди них, в частности, были такие программы, как «Европейская городская культура» (участники — университеты из Нидерландов, Бельгии, Великобритании, Финляндии), «Экономика международной торговли и европейской интеграции» (университеты из Бельгии, Чехии, Великобритании, Испании, Италии, Франции) и др.

² Developing joint masters programmes for Europe. EUA, 2004, Belgium.

³ Одна из подобных программ — программа «TRIUM» между английской LSE, американским университетом Stern и французской школой менеджмента HES.

ЧАСТЬ III.

ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ

Глава 6

Подготовка экономистов в свете Болонского процесса: опыт экономического факультета МГУ

В.П. Колесов

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова — сложная система, включающая в себя 28 факультетов, множество НИИ, музеев, баз и других объектов. Университет является родоначальником высшего образования в стране, выпустил за 250 лет своего существования сотни тысяч питомцев, многие из которых оставили яркий след в истории страны, и сегодня он по-прежнему пользуется высокой репутацией первоклассного вуза.

Экономический факультет МГУ — один из динамичных факультетов, вышедший на уровень ежегодного приема на все ступени в 1000 человек и ставший по этому показателю одним из ведущих факультетов. Однако более интересными и в долгосрочной перспективе наиболее важными представляются качественные изменения, которые факультет претерпел с началом неизбежной в 90-х годах модернизации университетского экономического образования. Они коснулись содержания образования, ступеней (переход на двухступенчатую систему), организации и технологии обучения, материальной и финансовой базы и оказались созвучными основным направлениям Болонского процесса, которые приобрели четкие очертания так же в 90-е годы. Созвучными, потому что ключевыми словами Болонского процесса являются: степени, ступени, кредитные часы, мо-

бильность, качество, европейское измерение образования. За этими словами — те же проблемы, которые факультету пришлось решать в ходе обновления экономического образования.

6.1. Трансформация экономического образования

Коренная ломка политических и экономических устоев российского общества, рубежом которой принято считать 91-й год, мало отразилась на содержании образования большинства факультетов МГУ, особенно естественных. Экономический факультет в этом отношении оказался в более серьезном положении. Уже в конце 80-х годов стала сомнительной практика подготовки специалистов по марксистской политэкономии, планированию и отдельно математическим методам анализа экономики. С переходом к рынку профессия экономиста принципиально изменилась по своей сути. Освобождение от идеологических канонов делало и возможным и необходимым освоение накопленного в мире экономического знания, древо которого оказалось не менее могучим и разветвленным, чем, скажем, древо знания физического. Экономисты обнаружили, что «сидели» до этого лишь на одной его ветви — ветви радикальной экономической мысли, ориентированной на слом раннекапиталистического общества и мало приспособленной для позитивного поступательного развития современного общества. Конкретно-экономические знания, выстроенные по отраслевому принципу, также в значительной мере обесценились, а инструментальные оказались недостаточно развитыми и тоже не совсем отвечали запросам времени. Легче всего было бы пойти по пути замены отживших специальностей на десяток модных тогда профессий типа маркетинг, бухгалтер, логистика и т. д., но это было бы не университетское решение.

Университетский ответ этому вызову выдвинулся в обновлении содержания университетского экономического образования на пути освоения более двух десятков новых для нас учебных дисциплин (микро- и макроэкономика, институциональная экономика, международная экономика, экономика отраслевых рынков и др.), а также обновления дисциплин, сохранивших традиционное название (статистика, бухгалтерский учет, которые нужно было перевести на международную систему национальных счетов, и др.). Ученый совет и большая часть преподавательского корпуса приняли именно такое направление обновления содержания, но оно, помимо очевидных трудностей переобучения самих преподавателей, показало, что переход на узкие специальности не только не желателен, но и невозможен.

При сохранении основ общеобразовательной математической, языковой, философской и правовой подготовки все общеэкономи-

ческие и конкретно-экономические дисциплины в учебный план любого специалиста включить было бы невозможно, даже при увеличении аудиторной нагрузки студента до 40 часов в неделю. Выход был найден в реализации идеи двухступенчатого образования на основе той нормативной базы, которую успело создать последнее союзное Министерство высшего образования времен министра Г. Ягодина.

Весной 1991 г. Ученый совет факультета принял решение о таком переходе, Ученый совет МГУ поддержал его в порядке эксперимента, в итоге факультет осуществил первый прием на программу бакалавра и осенью (после скандального путча) начал практическую подготовку по этой программе, отказавшись полностью от набора по специальностям. На момент публикации данного материала подготовка по двухуровневой системе ведется уже 14 лет.

Таким образом, изменение профессии экономиста, принципиальное ее обновление, потребовали серьезного пересмотра содержания университетского экономического образования, а обновление содержания оказалось невозможным без изменения его сложившейся структуры. Формирование содержания в условиях возросшей его сложности и стремлении охватить все сколько-нибудь важные направления расширяло «образовательное поле» факультета до 300 курсов (с учетом общеобразовательных дисциплин, версий одних и тех же дисциплин для разных направлений и потоков — экономика, менеджмент, вечернее отделение — и спецкурсов) и потребовало нового подхода к их структурированию. Суть этого подхода выделась в выделении общеэкономической теоретической подготовки в отдельный бакалаврский цикл, а конкретные экономические знания в разных областях, профессиональные навыки и умения — в другой, магистерский. Этот цикл позволял развернуть любое количество программ и специализаций внутри программ. Сегодня это 16 программ по 3–4 специализации в каждой.

Структурирование содержания университетского экономического образования не ограничилось переходом на 2 ступени образования. Потребовались и другие шаги. Один из них — разграничение экономического и управленческого образования. Сегодня экономическая ветвь примерно на 1/5 представлена дисциплинами управленческого образования, а последнее не менее чем на 1/3 сформировано дисциплинами экономического знания. На ступени бакалавра они представлены двумя направлениями — экономика и менеджмент. На ступени магистра направление «экономика» представлено преимущественно теоретическими программами, а направление «менеджмент» — в основном конкретно-экономическими программами.

Следующим шагом в структурировании содержания образования стало более четкое разделение обширного перечня дисциплин на блоки:

- общеобразовательный (правоведение, социология, политология, социальная психология, деловой русский язык, иностранные языки и т. д.);
- фундаментальный, составляющий основу или ядро знаний будущего экономиста (микро- и макроэкономика, эконометрика, история экономических учений и др.);
- конкретно-экономический (экономика общественного сектора, экономика отраслевых рынков, экономика труда, экономика фирмы, прикладные и финансовые дисциплины и т.д.);
- инструментальный (матанализ, линейная алгебра, теория вероятностей, статистика, экономическая информатика и др.).

Даже в чем-то условное, такое деление позволяет лучше видеть конечные цели обучения, компетентностные характеристики выпускников разных программ, более взвешенно подходить к сочетанию дисциплин и находить их оптимальное соотношение, сдерживать лоббистские устремления кафедр и решать другие методические проблемы.

Для экономического образования во всем мире традиционно большое значение имеет использование методик преподавания, обеспечивающих постепенное, многоступенчатое погружение в наиболее сложные области экономического знания или дисциплины. Поэтому в учебные планы подготовки бакалавров и магистров введены курсы с одинаковыми названиями, но с указанием сложности, глубины изучения. Например, микроэкономика 1, микроэкономика 2, микроэкономика 3 или макроэкономика 1, макроэкономика 2, макроэкономика 3. Нередко, курсы могут иметь разные названия, но по содержанию также обеспечивают взаимосвязанную систему. Например, подготовка бакалавров по направлению «Экономика» предусматривает обязательное изучение курса «Международная экономика», в учебном плане подготовки магистров по программе «Мировая экономика» вместо соответствующих разделов этого курса появляются два самостоятельных курса «Теория международной торговли» и «Международные валютно-финансовые отношения».

В общем смысле структурирование экономического знания потребовало решения задачи эшелонирования получаемых студентами знаний.

Известно, что постоянный процесс отпочковывания отдельных областей знания при длительном господстве моноступенчатой стандартной системы обучения приводит к построению обучения по принципу «вложим в голову студента все, что знаем сами».

Поскольку каждый преподаватель считает преподаваемую им дисциплину самой важной и необходимой в подготовке специалиста, то следование этому принципу ведет или к перегрузке студента, или, в случае авторитетного давления (административное, академическое, отраслевое т.д.), к выделению узкопрофильного знания в отдельную специальность. И хотя межотраслевая комиссия при Минобре (до реформирования последнего в 2004 г.) периодически «укрупняла» социалистическую, по сути «номенклатуру специальностей», однако успела уже в условиях новой России наплодить сотни «специальностей», часть которых имеет весьма экзотическое название. В области экономики это «национальная экономика», «маркетинг», «логистика» и др. (В техническом образовании до недавнего времени существовала квалификация «долбежник».)

Эшелонирование знаний требовало общего осмысления требований к квалификации разных уровней подготовки. Необходимо было четко сформулировать в терминах получаемых знаний, умений и навыков основные задачи подготовки бакалавров, магистров и кандидатов наук. Если основная цель подготовки бакалавров состоит в получении определенного объема знаний по широкому профилю подготовки и приобретении минимальных навыков их использования на практике, то обучение в магистратуре в большей степени ориентировано на получение специализированных знаний, максимально возможных навыков и определенных умений профессиональной деятельности. Соответственно, кандидат наук наряду с глубокими специализированными знаниями должен обладать умениями не только трансформировать уже имеющиеся, созданные до него знания, но и генерировать новые идеи и знания.

6.2. Уровень специализации

Достаточно сложным и, в определенной степени, спорным был и остается вопрос об уровне специализации программы бакалавров и программы магистров. Минимальная специализация подготовки бакалавров необходима и она обеспечивается, прежде всего, написанием курсовых работ и подготовкой выпускной квалификационной работы, а также наличием курсов по выбору студентов. Это связано с тем, что обладатель степени бакалавра должен обладать и определенной квалификацией.

Магистерская программа изначально представляет собой подготовку по узкому сегменту в рамках данного направления. Причем перечень магистерских программ, реализуемых вузом, может меняться достаточно часто. В рамках магистерских программ существует возможность выделения еще более узких областей специализа-

ции. Однако и здесь нужна мера, ибо возникает опасность превратить магистерские программы в программы обучения конкретному ремеслу.

Формирование магистерских программ по различным направлениям подготовки может осуществляться с учетом различных требований и условий.

Например, в основе формирования магистерских программ по направлению «Экономика», в первую очередь, необходимо было использовать междисциплинарный подход. Магистерская программа должна была представлять собой некую обобщенную, комплексную область научных исследований, в рамках которой обязательно выделяются более узкие области специализации. Так, магистерская программа «Экономика предпринимательства» получила специализации: аграрная политика и агробизнес, инвестиционное проектирование, управление развитием фирмы, управление рисками и страхование; магистерская программа «Математические методы анализа экономики» — математические методы в микроэкономическом анализе, математические методы в макроэкономическом анализе, экономическая информатика.

В основе формирования магистерских программ по направлению «Менеджмент» был заложен принцип соответствия определенным, конкретным профессиональным видам деятельности, например, «Бухгалтерский учет и аудит», «Маркетинг», «Управление проектом» и т.п., либо более обобщенный подход, предполагающий выделение 3 видов управленческой деятельности: деловое администрирование, государственное управление, международный бизнес. В последнем случае конкретные профессиональные виды деятельности могли рассматриваться как области специализации.

При формировании перечня магистерских программ крайне нежелательным было ориентироваться на кафедральный принцип, так как это могло привести к развитию отрицательных сторон специализации — местничеству, снижению качества. Кафедры могли в этом случае довольствоваться только своими силами, что в условиях ограниченности их ресурсов, в условиях постоянного возникновения новых междисциплинарных сфер научных исследований могло стать тупиковым вариантом развития факультета в целом.

В системе многоуровневой подготовки магистратура занимает промежуточное положение между бакалавриатом и аспирантурой. Исходя из этого в подготовке магистров целесообразно было выделить 2 равноценные составляющие: теоретическое обучение и научно-исследовательскую работу. При этом на долю последней, согласно действующим Государственным образовательным стандартам, отводится 50% времени обучения. Кроме того, Госстандарт определяет

и основные организационные формы научно-исследовательской работы магистров:

- научно-исследовательская работа в семестре;
- научно-исследовательская практика;
- научно-педагогическая практика;
- магистерская диссертация.

Как видно, в отличие от программы бакалавров магистерская подготовка значительное внимание уделяет организации и прохождению студентом различных практик. При этом их содержание и формы во многом должны определяться соответствующим направлением подготовки.

Так, согласно образовательному стандарту подготовки магистров по направлению «Менеджмент» научно-исследовательская практика студентов магистерского цикла может осуществляться в форме проведения реального исследовательского проекта, который может быть связан как с разработкой теоретического направления (метода, методики, модели и пр.), так и с изучением реальных ситуаций (например, в рамках консультационного проекта).

В рамках обновления содержания экономического и управленческого образования на экономическом факультете МГУ решался целый ряд и других вопросов и проблем. Перечислим их:

- организация переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, которая осложнялась как незнанием многими иностранных языков, так и финансовыми ограничениями;
- полное отсутствие на первых порах учебников и учебных пособий по вводимым курсам потребовало сначала перевода и издания классических западных учебников, а затем и создания собственных;
- инвентаризация довольно запущенного программного хозяйства, создание заново программ практически всех изучаемых дисциплин. В настоящее время каждые 2 года издаются полные каталоги учебных программ подготовки бакалавров по направлениям «Экономика» и «Менеджмент»;
- усиление экономико-математической компоненты подготовки будущих экономистов и управленцев;
- изменение схемы и содержания преподавания иностранных языков: увеличены сроки и объемы часов, английский язык является обязательным для всех студентов, преподавание языков разделено на 2 уровня — базовый и профессиональный;
- увеличение возможностей в выборе дисциплин. Первые элективные курсы появились почти 10 лет назад, и с тех пор их число постоянно растет;

- сокращение аудиторной нагрузки студентов. Ныне аудиторная нагрузка на направлении «Экономика» колеблется по семестрам от 27 до 34 часов. Соответственно, увеличивается время студентов, отводимое на самостоятельную работу, которая признается в мире одним из наиболее существенных элементов подготовки экономистов;
- проведение итогового государственного экзамена в письменной форме. Программы этих экзаменов охватывают широкий круг наиболее фундаментальных вопросов по базовым курсам, изученным за все годы учебы, и носят комплексный, междисциплинарный характер;
- изменение технологий обучения: перевод экзаменов и зачетов в письменную форму, что делает итоги более прозрачными и объективными; введение обязательного промежуточного контроля знаний, результаты которого учитываются при выставлении итоговой оценки.

И все же особую сложность представляло полномасштабное развертывание магистерских программ. В сентябре 1991 г. первые 12 студентов были зачислены на первую магистерскую программу — «Международный бизнес». В 2004/2005 учебном году в рамках магистерской подготовки студентам предоставлена возможность обучения по 2 направлениям — «Экономика» и «Менеджмент» уже по 16 магистерским программам: «Экономическая теория», «Математические методы анализа экономики», «Мировая экономика», «Государственная политика и регулирование», «Финансовая экономика», «Экономика предпринимательства», «Экономика социальной сферы, труда и народонаселения» (направление «Экономика»), «Бухгалтерский учет и аудит», «Общий и стратегический менеджмент», «Управление проектом», «Маркетинг», «Международный бизнес», «Управление персоналом», «Управление рисками и страхование», «Финансовый менеджмент», «Экономическая информатика» (направление «Менеджмент»). Общая численность учащихся на магистерских программах в этом учебном году составила 592 человека, из них 324 человека обучаются на программах направления «Экономика» и 268 человек — по направлению «Менеджмент». Среди обучающихся три четверти лиц имеют базовое высшее экономическое образование, соответственно, на долю лиц, имеющих базовое высшее неэкономическое образование, приходится 25%. При достаточно большом отсеве (15–28%) за десятилетний период существования магистратуры дипломы магистров получили 1626 человек.

Переход на многоуровневую систему обучения позволил, на наш взгляд, на магистерском уровне достаточно эффективно решать 2 основные задачи:

- осуществлять специализированную фундаментальную подготовку научно-педагогических кадров в области экономики и управления;
- осуществлять специализированную конкретно-прикладную подготовку кадров в области экономики и управления.

Соответственно различаются 2 вида магистерских программ:

- теоретического, научно-исследовательского характера;
- прикладного, практического характера.

В первом случае студенты в течение 2 лет продолжают углубленное изучение базовых, фундаментальных экономических дисциплин, но при этом большое внимание уделяется их подготовке в конкретной области экономических и управленческих знаний. Одной из основных целей данного вида магистерской подготовки является формирование у студентов определенного аналитического мышления и навыков в области научно-исследовательской и педагогической деятельности. Студентам предоставляется возможность подготовки и сдачи экзаменов кандидатского минимума. Итогом обучения является защита магистерской диссертации и сдача государственных экзаменов, после чего возможно обучение в аспирантуре с целью написания и защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук.

Во втором случае основная задача магистерской подготовки состоит в том, чтобы наряду с определенной фундаментальной экономической и управленческой подготовкой дать студентам возможность овладеть углубленными конкретно-экономическими и управленческими знаниями и прикладными навыками и умениями. Поэтому в период обучения студенты изучают как теоретические, так и конкретно-экономические и инструментальные дисциплины. Завершается обучение также защитой магистерской диссертации и сдачей государственных экзаменов. Желающим предоставляется возможность подготовки и сдачи экзаменов кандидатского минимума.

Магистерские программы должны быть, с одной стороны, основательными, фундаментальными по содержанию и качеству подготовки, а с другой стороны, — гибкими, живо реагирующими на потребности различных областей экономической и управленческой науки и практики. Обеспечить успешное решение данной задачи, на наш взгляд, позволяет выделение различных областей специализации в каждой программе. Сегодня каждая магистерская программа в рамках направления «Экономика» имеет 3–4 специализации: «Экономическая теория» — институциональный анализ, историко-экономический анализ, системы регулирования в рыночной экономике, теория трансформационных процессов и национальной экономики; «Математические методы анализа экономики» — математические методы

в микроэкономическом анализе, математические методы в макроэкономическом анализе, экономическая информатика; «Финансовая экономика» — экономическая теория финансов, финансовая математика, финансовые рынки, финансы корпораций; «Экономика социальной сферы, труда и народонаселения» — экономика труда, экономика и развитие социальной сферы, демография и экономика народонаселения, экономическая теория общественного выбора, развитие человеческих ресурсов; «Мировая экономика» — международные экономические отношения, международные валютно-финансовые отношения, национальные модели экономического развития, глобализация мирового хозяйства и национальная экономическая безопасность; «Экономика предпринимательства» — управление развитием фирмы, инвестиционное проектирование, управление рисками и страхование, аграрная политика и агробизнес; «Государственная политика и регулирование» — конкурентная политика и управление корпорацией, государственные и муниципальные финансы, формирование рыночной инфраструктуры, экономическая политика.

6.3. Учебный план подготовки магистров

Учебный план каждой магистерской программы состоит из 3 основных блоков дисциплин (соответственно 25, 25 и 50% учебно-го времени):

I блок — дисциплины направления — базовые общеобразовательные и экономические (управленческие) дисциплины, обязательные для всех обучающихся на магистерских программах направления «Экономика» или «Менеджмент»;

II блок — дисциплины программы — обязательные фундаментальные дисциплины каждой программы;

III блок — дисциплины специализации: (а) обязательные, (б) по выбору.

Первый блок предусматривает получение необходимых для высококвалифицированных специалистов общенаучных и общеэкономических знаний. Для подготовки магистров по направлению «Экономика» — это продвинутые (*advanced*) курсы по микро- и макроэкономике, эконометрике, философии и иностранному языку.

Второй блок объединяет курсы, формирующие профиль той или программы. Например, для программы «Математические методы анализа экономики» к их числу следует отнести дисциплины: эконометрика 4, методы оценивания финансовых инструментов; государственные экономические стратегии или модели мировой экономики, экономико-математические модели или модели межотраслевого баланса; основы технологий информационных систем, динамическое

программирование, управление предприятием с использованием информационных технологий, теория фирмы или механизмы межфирменных взаимодействий и их оптимизация, теория финансовых рынков, современная социология и экономико-математические методы, производственные функции, перспективные технологии информационных систем, теория игр или методы прогнозирования в экономике, эконометрические модели с распределенными лагами или институциональные изменения и переходная экономика; теория отраслевых рынков или экономическая теория труда; экономический анализ информационных технологий. Для программы «Мировая экономика» — теория международной торговли, международные валютно-финансовые отношения, национальные модели экономического развития, международная статистика, международные финансовые рынки, иностранные инвестиции в мировой экономике, экономическая компаративистика, международные экономические организации, глобализация мировой экономики, рыночная трансформация экономики постсоциалистических стран: общие черты и национальные особенности, международное страхование, конъюнктура мировых товарных рынков, экономическое развитие, международный бухгалтерский учет, международная миграция и глобализация экономического развития. Для программы «Экономика предпринимательства» — управление рисками, проектный анализ, предприятие в инновационной среде, конкурентная политика на товарных рынках, государственное регулирование предпринимательства, экономика персонала.

Третий блок обеспечивает специализацию студентов и ориентирует их либо на продолжение дальнейшей исследовательской работы, преподавательскую деятельность в высших учебных заведениях, либо на работу в конкретных сферах экономики и управления.

Таковы итоги усилий по обновлению содержания и структуры университетского экономического образования в МГУ. У читателя может возникнуть вопрос: какое отношение имеет все это к Болонскому процессу? Ответ: самое прямое.

Каждая европейская страна, заявив о присоединении к нему, начинает изменять свою образовательную систему в соответствии с принципами, сформулированными в пакете документов, объединяемых понятием Болонский процесс, т.е. модернизировать образовательную систему, главным образом, ее высший уровень, в соответствии с требованиями постиндустриального развития и глобализации. Присоединение России к европейской программе гармонизации образовательных систем также означает модернизацию образования, которое в основных своих чертах сложилось во время и под задачи ранней индустриализации.

Между тем опыт модернизации образования других стран показывает, что она бывает успешной тогда, когда комплексно охватывает:

- содержание образования;
- структуру образования;
- технологию обучения и организацию учебного процесса;
- ресурсную базу.

На примере экономического факультета мы показали изменение первых двух: содержания и структуры. Видно, что они неразрывны: меняя содержание неизменно приходишь к необходимости структурирования знания, вплоть до изменения схемы ступеней. Верным будет и обратное: пытаясь изменить структуру, вы неизменно затрагиваете содержание. Требование Болонского процесса в отношении перехода на двухступенчатую систему высшего образования будет означать для российских вузов прежде всего обновление, структурирование и определение конфигурации необходимых и достаточных знаний для каждого уровня, т.е. пересмотр содержания. В каком направлении? В самом общем смысле — в направлении придания содержанию образования постиндустриального характера, когда знания не только трансформируются в квалификацию, но и формируют основу экономики знаний, в направлении эшелонирования знания по уровням, более тесной увязки в пакете с навыками их использования, формирования системы пожизненного пополнения и обновления.

Полученный опыт дает основание утверждать, что переход на двухступенчатую систему «попутно» позволит решать и ряд других задач:

- повысить качество;
- дифференцировать социальный спрос и спрос рынка труда на высшее образование таким образом, чтобы первая ступень удовлетворяла преимущественно социальный спрос, а вторая — преимущественно спрос на научную, инженерную и другие виды профессиональной элиты;
- сделать более гибким сочетание сложившихся форм обучения и занятости;
- дифференцировать и повысить эффективность методик обучения при разделении базовых и специализированных знаний;
- расширить возможности студентов в самостоятельном и ответственном выборе своего жизненного пути;
- расширить возможности вузов в проведении селекции студентов и отхода от конвейерной системы, рассчитанной на «среднячка»;
- осуществить градацию вузов по их реальному потенциалу;
- расширить возможности междисциплинарности, комбинирования студентами знаний из различных областей, подготовки исследователей «на стыке» специальностей и по новым направлениям;

- повысить привлекательность образования в глазах работодателей;
- повысить экономическую эффективность образования;
- обеспечить узнаваемость дипломов, степеней и систем образования при международных сопоставлениях, потребность в которых растет вследствие растущей мобильности людей и интернационализации образования.

А как обстоит дело с двумя другими направлениями модернизации образования – технологией обучения и ресурсным обеспечением? Убежден, что они тоже имеют прямое отношение к Болонскому процессу, а опыт экономического факультета подтверждает и это.

6.4. Система кредитов – новая технология обучения

Одним из направлений гармонизации образовательных систем в рамках Болонского процесса является переход на систему кредитных часов или переводных зачетных единиц. Такой переход иногда ошибочно воспринимается как простой пересчет нагрузки в академических часах в «кредиты». На самом деле это означает изменение технологии обучения и организации учебного процесса, более глубокое и с более серьезными трудностями и последствиями, чем переход на систему бакалавр – магистр.

На экономическом факультете МГУ первая прикидка возможности применения «кредитов» была предпринята в 1995 г., т. е. 10 лет назад, однако на факультете пришли к выводу, что использование их в рамках отдельно взятого вуза, тем более факультета, не имело смысла, хотя и могло способствовать развитию обменов с американскими университетами. Сейчас другое время и переход на кредитные часы становится императивом.

Переход на кредитную систему требует определения исходного соотношения аудиторной и самостоятельной работы студента. На уровне бакалавра факультетом было принято соотношение 1:2, на уровне магистра – 1:3.

Наиболее продвинуто сегодня использование кредитов на магистерском уровне.

Для учета трудоемкости используется единый для всех учебных дисциплин и видов обучения норматив: 1 зачетная единица = 36 академическим часам, 1 учебная неделя = 1,5 зачетным единицам. Общая трудоемкость магистерской программы равна 120 зачетным единицам, из которых 60 зачетных единиц приходится на 1-й год обучения и 60 зачетных единиц – на 2-й год обучения. Учебный план на языке кредитов имеет следующий вид.

Теоретическое обучение: 1–4-й семестры – 60 кредитов, в том числе:

- дисциплины направления – базовые общеобразовательные и экономические (управленческие) дисциплины, обязательные для всех обучающихся на магистерских программах направления «Экономика» («Менеджмент») – 24 кредита (6 дисциплин по 4 кредита);
- дисциплины программы – обязательные и элективные фундаментальные дисциплины каждой программы – 24 кредита (8 дисциплин по 3 кредита);
- дисциплины специализации: (а) обязательные, (б) по выбору – 12 кредитов (6 дисциплин по 2 кредита).

Научно-исследовательская работа: 2–6-й семестры – 60 кредитов, в том числе:

- научные семинары – 25 кредитов;
- курсовая работа – 2 кредита;
- научно-педагогическая практика – 2 кредита;
- преддипломная практика – 19 кредитов;
- подготовка магистерской диссертации – 6 кредитов;
- госэкзамен и защита диссертации – 6 кредитов.

6.5. Значение самостоятельной работы студентов

Главным изменением в технологии обучения с использованием кредитов является перенос центра тяжести на самостоятельную работу, направляемую и контролируруемую по-новому. В условиях широкой обеспеченности учебного процесса учебниками (факультет в течение текущего учебного года сам издает в единой серии сразу 70 доступных учебников и учебных пособий) и информацией на электронных носителях студента уже трудно заставить регулярно записывать в конспекты систематическое изложение содержания всех учебных дисциплин, особенно магистра. Посещаемость таких лекций невысокая и было бы сильным упрощением считать это лишь проявлением недисциплинированности. Поэтому количество лекций, начиная с третьего курса, сокращается, остаются лишь лекции по проблемным и узловым вопросам. Однако тем более необходимо убедиться в том, что студент самостоятельно изучил содержание учебника, отдельно по разделам и главам, и делать это нужно систематически на протяжении семестра.

Поэтому в организации учебного процесса выделяются 3 взаимосвязанных вида учебной нагрузки, которые формируют общую трудоемкость изучения каждой дисциплины:

- аудиторная работа в виде традиционных форм: лекции, семинары, практические занятия и т.п.;
- самостоятельная работа студентов, которая включает в себя как подготовку к текущим аудиторным занятиям: изучение обязательной и дополнительной литературы, текстов лекций, электронных материалов по теме лекций и семинаров, решение заданных на дом задач и упражнений, подготовка докладов по теме семинара, подготовка к контрольным работам, коллоквиумам и другим формам текущего контроля успеваемости и т.п., так и выполнение дополнительных заданий: поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме курса, написание реферата, эссе по заданной проблеме, аналитический разбор научных публикаций по определенной проблеме, анализ статистических и фактических материалов по заданной теме, проведение расчетов, составление схем и моделей на основе статистических материалов, анализ конкретной ситуации и подготовка аналитической записки, практикум по учебной дисциплине с использованием компьютерных, дистанционных технологий и т.п.;
- контактные часы, в рамках которых преподаватель, с одной стороны, оказывает студенту (предоставляет возможность получить) индивидуальные консультации по ходу выполнения самостоятельных заданий, а с другой стороны, осуществляет контроль и оценивает результаты этих индивидуальных заданий.

Условно самостоятельную работу студентов можно разделить на обязательную и специальную. Обязательные формы обеспечивают подготовку студента к текущим аудиторным занятиям. Результаты этой подготовки проявляются в активности студента на занятиях и качественном уровне сделанных докладов, выполненных контрольных работ, текстовых заданий и других форм текущего контроля. Баллы, полученные студентом по результатам аудиторной работы, формируют рейтинговую оценку текущей успеваемости студента по дисциплине.

Специальные формы самостоятельной работы (реферат, эссе, доклад и т.д.) направлены на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Подведение итогов и оценка результатов таких форм самостоятельной работы осуществляется во время контактных часов с преподавателем. Баллы, полученные по этим видам работы, формируют оценку по самостоятельной работе студента, а также учитываются при итоговой аттестации по курсу.

С введением такого вида учебной нагрузки, как контактные часы, возникает вопрос и об их количественном измерении, доле в об-

щей трудоемкости изучения дисциплины. При выполнении соотношения между аудиторной и самостоятельной работой на уровне 1 к 2 при подготовке бакалавров и 1 к 3 при подготовке магистров удельный вес нагрузки в виде контактных часов также может быть приравнен к соответствующей единице.

Контактные часы, с точки зрения нагрузки преподавателя, можно рассматривать как аудиторную работу. В этом случае аудиторная нагрузка профессорско-преподавательского состава не только не уменьшается, а заведомо возрастает в объеме и усложняется по содержанию.

Для студентов контактные часы ни в коем случае нельзя отождествлять с понятием коллективных, обязательных аудиторных занятий, так как во время контактных часов происходят индивидуальные консультации с преподавателем.

Описанные качественные изменения содержания и технологии обучения предполагают осуществление определенных корректировок и в организации учебного процесса.

Во-первых, по каждому изучаемому курсу помимо традиционной программы преподаватель должен разрабатывать календарно-тематический план.

Во-вторых, студент должен уметь планировать и организовывать свою самостоятельную работу. В этом ему может помочь учебная карта самостоятельной работы.

В-третьих, переход на балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости должен быть обеспечен четким и прозрачным учетом выполнения студентом всех видов работ, что позволяет заполнение ведомости успеваемости студентов.

В-четвертых, в связи с тем, что процесс обучения все больше и больше становится ориентированным на индивидуальное обучение (особенно это касается магистерского уровня подготовки) целесообразно, чтобы каждый студент разрабатывал индивидуальный план обучения. Соответствующие формы планов, карты и ведомости разработаны на факультете и реально применяются в практике, равно как и Положение о самостоятельной работе студентов и Положение о дополнительной оплате труда преподавателей.

Работа по переводу учебного процесса на кредитные часы сталкивается и с другими проблемами и в целом еще не завершена. Однако сделанное подтверждает принципиальную возможность такого перехода.

Что касается ресурсного обеспечения, то здесь следует выделить кадровое обеспечение, финансовую и материальную базу. Обновление содержания, переход на двухступенчатую систему и новую технологию потребовал больших усилий по переобучению и по-

вышению квалификации преподавательского корпуса. Языковые курсы, методические конференции и более 300 выездов на зарубежные стажировки, в частности при поддержке инновационного проекта факультета в рамках НФПК, позволили в значительной мере продвинуться в этом направлении. Финансовая база, расширенная за счет платных программ, позволила иметь на 1 руб. бюджетных средств 3 руб. внебюджетных и обеспечить оплату дополнительного труда преподавателей. Факультет имеет сравнительно современную техническую базу, в том числе 6 компьютерных классов, а острую нехватку учебных площадей (менее 1 кв.м на студента) намерен решить путем строительства собственного корпуса площадью 37 тыс. кв.м. К существующим помещениям кафедр (иногда это всего 1 модуль в 17 кв.м) добавятся технически оснащенные кабинеты для профессоров и преподавателей, для исследовательской и учебной работы (конкретно контактных часов). Сегодня таким «рабочим местом» преподавателя часто является подоконник. К сожалению, из-за нехватки средств строительство идет недостаточно высокими темпами. В целом в области ресурсного обеспечения также просматриваются достаточно обнадеживающие перспективы завершения перехода на современный тип и уровень университетского экономического образования.

Таким образом, опыт экономического факультета МГУ показывает, что модернизация образования (обновление его содержания, структуры, технологии и ресурсной базы) и основные преобразования, вытекающие из присоединения России к Болонскому процессу, не противоречат друг другу и во многом совпадают. Предлагаемый «Болоньей» переход на двухуровневую систему и кредитные часы автоматически создает основу решения всех задач, обозначенных в начале статьи как ключевые слова Болонского процесса, в частности для международного сопоставления степеней и дипломов, повышения качества образования (хотя и требует специальных мер) и мобильность учащихся. Что касается европейского измерения образования, то для страны, не являющейся членом ЕС, это пока не так актуально.

6.6. Выводы

Из сказанного можно сделать следующие выводы и обобщения.

- Болонский процесс — это реакция ЕС на вызовы глобализации в сфере образования, скоординированные действия европейских стран, направленные на повышение конкурентоспособности их образовательных систем.
- Интерес России в присоединении к Болонскому процессу состоит в перспективе модернизации национальной системы образо-

вания, повышения ее конкурентоспособности перед вызовами глобализации, превращения образования в важнейший элемент «экономики знания».

- Болонский процесс для России — появившаяся в нужное время возможность осмыслить и выбрать конкретные решения наших собственных давно назревших проблем и направления модернизации высшей школы. Присоединение к Болонскому процессу сегодня представляется наиболее логичным путем модернизации российского высшего образования.
- Главным направлением присоединения (и модернизации) может, на наш взгляд, стать переход на двухступенчатую систему подготовки кадров с использованием кредитных часов. Такой переход потянет за собой решение всех других задач гармонизации нашего образования с европейским и сделает возможным отход от наихудшего сценария невнятной и вялотекущей реформы высшего образования, в основном сфокусированной на «совершенствовании экономического механизма» путем нелепой ваучеризации образования.

Болонский процесс в Санкт-Петербургском университете

С.Л. Ткаченко

Темой настоящего обзора является анализ сложностей, с которыми столкнулся Санкт-Петербургский государственный университет в процессе интеграции в общеевропейскую систему высшего профессионального образования. Данный университет играет ведущую роль в интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, что дает возможность рассмотреть трудности практической реализации условий Болонской декларации в качестве типичных для национальной системы высшего образования в целом.

Опыт последних лет, накопленный в СПбГУ, показывает, что объем и острота трудностей, с которыми сталкиваются российские университеты при реализации Болонской декларации, прямо пропорциональны размерам и, главное, количеству специальностей, имеющихся в университете. Это объясняется невозможностью на практике выработать единые подходы при трансформации существующих специальностей в соответствии с Болонскими требованиями. Таким образом, с наибольшими трудностями сталкиваются классические университеты, вынужденные демонстрировать гибкость в стандартизации тех процедур и образовательной практики, которые исторически развивались как оторванные друг от друга. В результате, различные факультеты в силу своей специфики в СПбГУ избирают собственные стратегии трансформации, и формулирование единых подходов, видимо, будет возможно лишь на наиболее общем, базовом уровне. Тезис о возрастании трудностей пропорционально размерам университета также справедлив, поскольку реализация Болонской декларации требует участия каждого преподавателя и сотрудника в трансформации высшего образования. Аналогично, чем старше университет — тем больше возникающих в связи с Болонским процессом проблем, что объясняется консерватизмом существующих в классических университетах структур и процедур.

7.1. Двухуровневая система высшего образования и место в ней бакалавра

Одно из главных положений Болонской декларации — двухуровневая система высшего образования. Причем бакалавриат явля-

ется в этой системе начальной, т.е. обязательной ступенью, признаваемой всеми странами-участницами Болонского процесса. В СПбГУ, где обучение бакалавров началось в числе первых вузов страны 13 лет назад, эта ступень, в принципе, не является новой. В СПбГУ двухступенчатой системой образования охвачены уже 25–30% всех студентов. Поэтому на нынешнем этапе тотального перехода Санкт-Петербургского государственного университета на систему «бакалавр – магистр» обсуждение содержания учебной подготовки и принципов построения учебного процесса может проходить на высоком профессиональном уровне. В СПбГУ убеждены, что существует ряд очевидных доводов в пользу двухступенчатой системы образования, главные из которых – потребности массового образования и запросы рынка труда. Знания достаточно быстро устаревают, в то же время высшее образование должно становиться все более конкурентоспособным. Эти трудности и противоречия могут быть преодолены лишь с помощью гибкой системы образования. Широкую основу для этого дает введение бакалавриата. Мы считаем, что с самого начала обучения в университете необходимо развивать у студента такие качества, как творческое мышление и умение решать проблемы.

Но это только академическая сторона вопроса. Однако за такое продолжительное время существования бакалавриата (и магистратуры) в СПбГУ, в стране не решены главные проблемы – законодательные. Не установлен уровень компетенции бакалавра (просто он формально приравнен к специалисту, а по некоторым позициям и к магистру), а значит, не решена проблема трудоустройства. Нет ответов даже на самые простые вопросы, которые задают в Центральной приемной комиссии СПбГУ абитуриенты:

- может бакалавр по уровню образования преподавать в школе или в системе высшего профессионального образования?
- может ли бакалавр поступить в аспирантуру?
- может ли бакалавр отвечать за конструирование детской коляски или строительство моста?

Между тем это ключевые вопросы нынешнего этапа перехода на обучение по направлениям высшего образования в нашем университете и во всей стране. Одна из основных предпосылок многоуровневой архитектуры высшего образования – в расширении возможностей выбора для студентов. На нынешнем этапе именно эти возможности не определены. По данным опросов среди студентов СПбГУ только 20–30% выпускников бакалавриата готовы завершить образование и устроиться на работу. Конечно, это вопрос не университетского уровня, а задача, стоящая прежде всего перед правительством и парламентом. Пока же объективно существует ситуа-

ция, когда практически все выпускники бакалавриата вынуждены идти в аспирантуру, чтобы стать конкурентоспособными на рынке занятости.

Состоявшаяся в ноябре 2004 г. в СПбГУ под эгидой Министерства образования и науки, Комитета по образованию и науке Государственной Думы и Совета Европы международная конференция на тему «Что представляет собой бакалавриат?» зафиксировала, по предложению профессора СПбГУ, директора Центра развития образования и инноваций СПбГУ В.Б.Касевича следующие выводы, базирующиеся на опыте нашего университета:

- степень бакалавра должна стать базовым типом высшего образования в России. Исключения из него в виде интегрированных долгосрочных программ в каждом отдельном случае должны оговариваться особо;
- главной характеристикой бакалавриата должен быть не срок обучения, а достигнутые результаты и количество кредитов;
- хотя полезной является и работа над общими характеристиками бакалавриата, сообществом специалистов должны быть разработаны специальные дескрипторы (описание суммирующих результатов обучения по программам бакалавриата и магистратуры в терминах умений и качеств, которыми должен обладать выпускник для получения соответствующей степени);
- следует стимулировать развитие творческих способностей студентов. Для этого бакалавриат должен привлекать студентов к исследовательской работе.

Другая сторона медали — более высокий по сравнению с бакалавриатом уровень высшей профессиональной подготовки, т.е. магистратура. Естественнонаучные факультеты СПбГУ (физический, химический, математико-механический, прикладной математики — процессов управления) не без оснований заявляют, что по их направлениям подготовки обучение невозможно поделить на уровни «бакалавра» и «магистра». В качестве примера деканы факультетов призывают рассматривать обсуждаемый в ряде стран Европы «интегрированный» учебный план подготовки магистранта, когда уровень бакалавра не является выпускным. Речь идет о том, что он «интегрированный» по содержанию обучения. В Российской Федерации разработчики государственных стандартов, к сожалению, уже интегрировали учебные планы подготовки бакалавров и магистрантов, но по формальным признакам. Так, уровень бакалавра является не только выпускным, но и обязательным для университета при открытии подготовки магистрантов. Конечно, смена направления подготовки после бакалавриата — проблема не простая, но с ней ежегодно успешно справляются сотни тысяч бакалавров, поступающих на магистер-

ские программы в США, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии и ряде других государств. И все же проблема имеет место. С одной стороны, возможность смены направления подготовки делает процесс образования ориентированным на меняющиеся в процессе обучения приоритеты конкретного студента. А с другой стороны, качество образования в магистратуре невозможно гарантировать все-речь при экзотической смене направлений (например, бакалавр-юрист стремится стать химиком-магистрантом).

7.2. Академическая мобильность студентов

Академической мобильности студентов в рамках Болонского процесса придается большое, даже решающее значение как важного элемента формирования общеевропейского образовательного пространства. Опыт работы СПбГУ в этой сфере позволяет детально проанализировать такой процесс, разделив его, по меньшей мере, на две составляющие: внутреннюю и внешнюю.

Внешняя академическая мобильность отличается от привычных для наших студентов стажировок несколькими моментами. Во-первых, студенты отправляются на обучение в иностранные университеты на длительные сроки (от одного семестра) в отличие от более кратких стажировок. Во-вторых, при академической мобильности они учатся за границей «полноценно», проходя целиком несколько курсов, которые должны в обязательном порядке засчитываться конкретными профессорами (доцентами) СПбГУ. Многие преподаватели СПбГУ, в том числе всемирно известные специалисты, неоднократно поднимали вопрос о том, должен ли «перезачет» курсов, прослушанных в иностранном университете, осуществляться автоматически. Аргументация здесь следующая: студент, как «существо, привыкшее искать самые простые пути», вероятнее всего будет искать вузы, в которых академические кредиты достаются самым легким путем. А после этого требовать от СПбГУ выдачи его диплома, хотя зачастую в нашем университете практически не учился (во всяком случае, по наиболее важным и трудным дисциплинам).

СПбГУ уже неоднократно оказывался в ситуации, когда студент, прослушавший курс даже в известном западноевропейском университете (последние примеры — германский университет в Киле и голландский в Гренингене) жалуется на то, что наши преподаватели отказываются механически перенести в зачетную книжку прослушанный за рубежом курс. А преподаватели СПбГУ аргументируют свой отказ тем, что прослушанные за рубежом курсы повторяют авторские курсы, читаемые в СПбГУ, менее чем на 50%, т.е. являются, по сути, совершенно другими курсами. Поэтому в настоящее время

отъезжающий в длительную поездку для обучения за границей студент, во-первых, составляет и согласовывает со всеми преподавателями «индивидуальный план сдачи экзаменов» в будущей сессии или даже двух сессий, т.е. всего учебного года; во-вторых, еще до поездки согласовывает с преподавателями, курсы которых «напоминают» те, которые студент предполагает прослушать за границей, возможность «перезачета» таких курсов, когда данный курс будет преподаваться этому студенту в СПбГУ (иногда через год). Поэтому Учебно-методическое управление ректората СПбГУ внимательно изучает в настоящее время расширяющуюся в Европе практику так называемого *learning agreement*, в котором базовый университет утверждает программу обучения студента и указывает, какого рода кредиты (например, только по специальности) будут переноситься в зачетную книжку автоматически. При этом нужно учитывать и тот факт, что университет автономен в принятии решения о том, какие именно дисциплины будут перезачтены, а поэтому совершенно необходимо заключение соглашений между университетами-партнерами о порядке перезачета дисциплин.

Две главные проблемы внешней мобильности для студентов СПбГУ (очевидно, и для студентов всех университетов России) — это финансирование поездок и знание одного или нескольких иностранных языков.

Опыт последних лет показывает, что хотя число российских студентов, готовых самостоятельно оплатить поездку за границу для длительного обучения и последующего возвращения в СПбГУ, постоянно растет, пока еще слишком рано надеяться, что такие поездки приобретут массовые масштабы, позволяющие учитывать их в качестве важного элемента национальной системы мобильности или интеграции иностранных курсов в национальные учебные планы. Проблемой СПбГУ является то, что возможности университета по приему иностранных студентов на условиях, безоговорочно предоставляемых нашим студентам за границей, также невелики. Несмотря на наличие почти трех тысяч пустующих мест в общежитиях СПбГУ и готовности большинства факультетов самостоятельно финансировать приведение общежитий до требуемого иностранными студентами уровня, все эти тысячи мест находятся в студенческом городке СПбГУ в Петергофе, в 35 км от центра Санкт-Петербурга.

Там расположен Петродворцовый кампус СПбГУ, включающий 4 факультета и 8 исследовательских институтов, студенческий городок с дворцом культуры и 6 огромными общежитиями. Но удаленность от центра города, плохое транспортное сообщение, а также неблагоприятная криминогенная ситуация вынуждают иностранных студентов искать возможности проживания в Санкт-Петербурге ли-

бо отказываться от обучения в СПбГУ. Поэтому без серьезной финансовой и организационной поддержки со стороны государства эту проблему не решить. Правда, здесь следует особо отметить, что проблема международной и даже «внутригосударственной» мобильности специалистов, только что окончивших университет, в России крайне невелика. Да и в Европе, лишь немногим более 1% специалистов с высшим образованием работает на постоянной основе за пределами своей страны.

Проблема иностранного языка, думается, особых комментариев не требует. Справедливо считается, что задача обучения иностранному языку решена в рамках утвержденных государством образовательных стандартов. При этом очевидно, что даже в СПбГУ требовать от студента на завершающем этапе обучения чего-либо большего, чем чтения профессиональной литературы и общения на профессиональные темы, мы не вправе. С другой стороны, очевидно, что лучшие студенты всех факультетов СПбГУ свободно владеют иностранным языком уже в момент поступления на первый курс СПбГУ. И тем не менее столкнувшись с трудностями при отправке студентов-биологов в университеты Германии по программе ДААД, ректорат СПбГУ недавно принял решение финансировать из внебюджетных средств университета специальный курс подготовки по немецкому языку для 5–10 студентов, ежегодно отправляющихся с биолого-почвенного факультета на обучение в Германию. Причем следует отметить, что владение немецким языком для данных студентов не является необходимым с точки зрения обучения (они слушают курсы в рамках международных магистерских программ на английском языке).

Требование владения немецким языком выдвинуто недавно правительством Германии в качестве дополнительного условия при выделении стипендий для стажировки российских магистрантов в германских университетах. Нельзя исключать расширения подобной практики и другими европейскими государствами, если решение о содействии мобильности студентов будет носить не характер равноправного сотрудничества России и конкретной европейской страны, а по-прежнему будет характеризоваться односторонним характером «помощи» поездкам российских студентов для стажировок в западноевропейские страны – участницы Болонского процесса.

В СПбГУ все более преобладает мнение, что уже в скором будущем у студентов и бакалавриата, и особенно магистратуры, должна появиться значительно большая возможность выбора дисциплин, чем есть на сегодняшний день. Учебный план из строго заданной стандартами и предыдущей практикой «траектории» должен превратиться в многоуровневый набор циклов дисциплин:

- обязательные дисциплины для изучения в определенной последовательности;
- обязательные дисциплины для изучения в произвольной последовательности;
- рекомендуемые к изучению дисциплины;
- дисциплины по выбору.

В СПбГУ уже более пяти лет действует Смольный институт либеральных искусств, где эта практика апробирована при подготовке бакалавров по специальностям «экономика», «политология», «искусствоведение» и ряду других. Модель Смольного института заимствована СПбГУ у Бард-колледжа — ведущего американского центра по подготовке бакалавров с использованием практики *liberal arts*, при которой студент сам определяет основную часть курсов в течение первых двух лет обучения, и только после завершения половины срока обучения в бакалавриате он решает, какую специальность он хотел бы получить по окончании Смольного института.

Таким образом, модель *liberal arts* включает в качестве обязательных незначительную часть лекционных курсов. Перспективы широкого использования этой практики внутри СПбГУ рассматриваются как нереальные. Но отдельные элементы организации учебного процесса, а также систему контроля обучения, включающую и контроль посещаемости, самостоятельной работы и работы на семинарах, а также выставление оценки в кредитах наряду с традиционной пятибалльной системой, предполагается использовать при переходе на критерии Болонской системы других факультетов СПбГУ.

В целом, система учета освоенных бакалаврами и магистрами дисциплин представляется требующей внимательного рассмотрения. В новых условиях тщательно сосчитанные академические часы вряд ли смогут быть полезным критерием успешности обучения. Простой арифметический способ, предложенный Министерством образования и науки — 36 часов за кредит, — не выдерживает никакой критики. Наверное, и любой другой механический пересчет может быть только временным решением. По сути, должна измениться сама философия учебного процесса в университете.

Например, часы самостоятельной работы студента, указанные в учебном плане, входят в длительность семестра. А если учесть, что экзаменационная сессия длится три недели (по 54 часа), а в среднем в сессию студент СПбГУ сдает 4 экзамена, то за каждый сданный экзамен учебные отделы деканатов должны добавить еще 40,5 часа к этой самостоятельной работе. Если следовать методике Министерства образования и науки, следует добавить еще один кредит за каждый курс, выносимый учебным планом на экзаменационную сессию. Однако следует учитывать, что количество экзаменов у студента меняется

от сессии к сессии, и иногда — значительно. Конечно, нужно признать и тот факт, что значение дисциплин в подготовке специалиста далеко не всегда определяется по количеству часов (и общих, и аудиторных).

Таким образом, система учета работы студента в кредитах должна базироваться на совершенно иных принципах, нежели просто учет академических часов. Именно такая система, по мнению декана факультета менеджмента СПбГУ В.С.Катькало, уже реализована в рамках преподаваемого на английском языке *Master Degree Program in International Business*¹.

Очень напряженные дискуссии в СПбГУ вызывает вопрос об обеспечении качества образования. Мы в университете привыкли к тому, что качество нашего образования очень высокое и признано в России и за рубежом. При этом ни один факультет серьезно не задумывался пока над вопросом, кто и как это качество измерял. Все пока ограничивается только анализом хвалебных выступлений или критических замечаний, даже на уровне многих служб ректората, ответственных за обучение как российских, так и иностранных студентов. Между тем нам хорошо известно, что для стран — участниц Болонского процесса *quality assurance* — серьезный многоступенчатый и тщательно контролируемый процесс, от результатов которого зависят все остальные показатели работы университетов. Отдельные элементы обеспечения качества образования, несомненно, есть и в СПбГУ. Но если серьезно обратиться к идее того, что в центре образовательного процесса должен стоять студент и его интересы, то главными в оценке образовательной деятельности должны стать не планирование учебного процесса и его реализация, включающие в себя:

- содержание учебных планов;
- содержание и учебное время дисциплин;
- академическую успеваемость;

а результаты образовательного процесса (*learning outcomes*):

- полученные студентом знания;
- обретенные в ходе изучения дисциплины навыки;
- расширение компетентности в заранее определенной сфере;
- профессиональная успешность (при трудоустройстве и в карьерном росте).

Причем в СПбГУ есть ясное понимание того, что ставки в данном вопросе исключительно высоки, ибо речь идет о нынешней и будущей конкурентоспособности университета. В Европе с 2000 г. действует Сеть обеспечения качества высшего образования, которая объединяет национальные (как правило, не государственные, а общественно-профессиональные) агентства (структуры).

При анализе работы и этих структур наиболее важным для СПбГУ вопрос — критерии работы и объективность имеющихся показателей. Именно их разработка и составляет уже в настоящее время наибольшую трудность для занимающегося этой работой Учебно-методического управления СПбГУ, равно как и разработка стандарта. Под последним в нашем университете понимают прежде всего не стандарт обучения (т.е. образовательный стандарт), а университетский стандарт качества — те принципы, на основе которых и должны в скором будущем появиться процедуры и институты контроля качества образования.

7.3. Проблема оценки

В европейских приложениях к диплому вместо привычных для российских университетов граф «количество часов» и «оценка» будут введены графы «количество кредитов» и «рейтинг». Фактически, графа «рейтинг» ничем не отличается от привычной для нас «оценки», даже существенно улучшает возможности преподавателя оценить знания студента, вводя более гибкую систему градации продемонстрированных на экзамене знаний. А вот «кредит» — это так называемая «единица оценки трудоемкости учебного труда студента». За семестр студент должен набрать не менее 30 кредитов, за год соответственно — не менее 60 кредитов. Замечания, обозначенные в СПбГУ в связи с перспективой введения этой системы, следующие:

- В нашем вузе некоторые предметы читаются большее количество часов, чем аналогичные предметы в вузах-партнерах (скажем, 4 часа в неделю, а не 2 часа), поэтому перспектива оценивать один и тот же курс, который у нас читается в удвоенном объеме, тем же количеством «кредитов» мало привлекательна.
- Изюминка новой системы в том, что на экзаменах студент может набрать лишь определенное количество кредитов, а остальные преподаватель должен поставить за активную работу на лекциях, семинарах, а также (главное!) за самостоятельную работу. Критики нововведения считают, что даже в СПбГУ, а тем более в других университетах/институтах страны, отсутствуют возможности для полноценной организации самостоятельной работы студентов. Нет достаточного количества мест в читальных залах библиотек, отсутствует возможность получить все материалы для лекций по сети Интернет, вузы не финансируют подписку для всех своих сотрудников и студентов на крупнейшие электронные библиотеки научной литературы (Ebsco, jstor.org или аналогичные), слабыми являются обеспеченность студентов компьютерами и организация доступа в сеть Интер-

нет по месту проживания студентов дома или в общежитиях. В итоге студенты, чья нагрузка изменится за счет перераспределения графика занятий в пользу самостоятельной работы, попросту останутся без знаний, которые они бы получили при лекционной форме проведения занятий.

Единое европейское приложение к диплому — не только удостоверение успешного завершения образования по избранной студентом образовательной программе, но и механизм обеспечения прав его обладателя (бакалавра или магистранта). Содержание диплома должно дать возможность любому работодателю сразу понять — какого качества образование и в каком объеме получил выпускник данного университета. По разработанной ЮНЕСКО схеме приложение к университетскому диплому должно содержать восемь разделов:

- информация об обладателе диплома;
- информация о полученной квалификации (в том числе статус вуза, государственный или частный);
- сведения об уровне квалификации в национальной системе образования;
- информация о содержании обучения и полученных результатах;
- профессиональная характеристика квалификации;
- дополнительная информация (стажировки, публикации и т.п.);
- сведения о сертификации (кем подписан диплом) и дата выдачи;
- общая информация о национальной системе образования.

Как видно, содержание приложения лишь незначительно отличается от российского. Примерно половина сведений имеется и в российском «вкладыше в диплом». Добавить большинство остальных не составляет большого труда, это чисто техническая работа, поскольку требуемая дополнительно информация имеется в других документах — Госстандарте, резюме и т.д. СПбГУ совместно с Ассоциацией проректоров по международным связям Санкт-Петербурга уже провел три семинара для сотрудников ректоратов, деканатов и международных служб университетов Северо-Запада и Центральной части России, и при изучении новой практики слушатели не сталкивались с трудностями при освоении практики выдачи «европейского приложения к диплому».

Но мы в СПбГУ понимаем, что ключевым элементом в оценке результатов образовательного процесса (*learning outcomes*) являются полученные результаты, поскольку очевидно, что уже в самом ближайшем будущем речь должна идти не только о российской оценке, но и об ее европейском эквиваленте (табл. 3).

Здесь мы неизбежно сталкиваемся с двумя проблемами. Первая — зачеты. Половина оценок в российском приложении к диплому — «зачтено». В таком контексте все зачеты должны быть диффе-

Таблица 3. Европейская градация

A	отлично	5
B	очень хорошо	4+
C	хорошо	4
D	удовлетворительно	3+
E	посредственно	3
FX	неудовлетворительно (с правом пересдать)	2
F	неудовлетворительно (без права пересдать)	?

ренцированными, что заставляет уже сейчас многие факультеты СПбГУ готовиться к изменению всей системы текущих оценок. Вторая проблема — европейские градации. Вот что предлагается нам на сегодня с учетом того, что уже выставленные студентам оценки могут быть только пересчитаны (табл. 4).

Таблица 4. Российская система и ECTS

Российская система	ECTS
отлично	A
хорошо	B C
удовлетворительно	D E
неудовлетворительно	FX F

При этом остается совершенно непонятно, как разбить «хорошо» и «удовлетворительно» на разные оценки! В СПбГУ эту проблему решить пока не удастся.

Кроме того, есть еще один немаловажный критерий системы переноса кредитов — эти оценки должны быть относительны с практической точки зрения. То есть они должны оценивать не только знания студента по предмету, но и уровень этих знаний среди всех студентов группы (курса). Оценок А может быть около 10%, В — 25, С — 30, D — 25, E — 10%, при условии, что студенты, получившие FX и F, не учитываются. Даже если полагать эту шкалу приблизительной, вряд ли мы получим похожие соотношения у нас, особенно на старших курсах. Например, поставив трети группы (курса) «отлично» по профильному предмету на 4-м курсе (что вполне логично и встречается у представителей фактически всех факультетов СПбГУ), преподаватель будет вынужден, соотнося свои оценки с европейской шкалой и действуя в рамках рекомендованных правил, в лучшем случае говорить о грейде В. Безусловно, эта проблема будет решена со вре-

менем и на практике каждым конкретным преподавателем. Но пока мы рассматриваем эту коллизию в СПбГУ как достаточно сложную проблему.

СПбГУ в настоящее время сталкивается и с множеством других проблем при переходе на двухступенчатую систему высшего образования. Например — отсутствие лицензий на преподавание по направлениям. Если речь идет о дисциплине, где у соответствующего факультета СПбГУ имеется лицензия на преподавание по аналогичной «специальности» (5 лет обучения), то для нашего университета получить лицензию в Федеральной службе по надзору в сфере образования на преподавание по направлению (4 + 2) можно в упрощенном (заявительном) порядке. Потребуется лишь предъявить в Федеральной службе выписку из решения Ученого совета СПбГУ. Если же по дисциплине направления отсутствует государственный стандарт, то преподавание в СПбГУ может только согласно обычной процедуре — разработка государственного стандарта «в экспериментальном порядке», обсуждение его на Ученом совете СПбГУ, а затем регистрация в соответствующей Федеральной службе.

Некоторые трудности в СПбГУ вызывает введение на всех программах всех уровней письменных форм контроля знаний. Теперь формирование экзаменационного билета превращается из формальности (один вопрос — одна тема лекции или ее существенной части) в трудоемкое занятие. Проблема усложняется тем, что при передаче экзамена студент должен получить полностью новый вариант билета. Если же вся группа сдавала экзамен по одному (или небольшому количеству) билетов, включающих иногда 15–20 вопросов, то разработка нового билета (новых билетов) вызывает возражения у преподавателей, однако необходима для подлинного контроля знаний. Повсеместной становится практика обязательной проверки письменной экзаменационной работы двумя преподавателями, а при наличии расхождения в их оценках — третьим преподавателем, как правило, профессором, читающим лекционный курс, по которому письменный экзамен сдается. У этой практики возникает несколько сложностей, требующих разрешения. С одной стороны, все письменные работы после их проверки и выставления оценки, обязательно должны быть доступны студентам. Но, с другой стороны, пока у СПбГУ нет стандартизации практики апелляции студентами оценок по письменным экзаменам. Сейчас ведется работа по разработке такой практики.

Сближение российской и европейской систем образования побуждает факультеты СПбГУ уделять возрастающее внимание анонимному анкетированию студентов по итогам изучения курсов. Таким образом, планируется сделать более объективной систему оцен-

ки качества работы преподавателя, а также реагировать на усиление требований деканатов к конкретным преподавателям. Отчасти данная проблема вызвана тем, что на многих факультетах СПбГУ существует низкий уровень требований преподавателей к студентам

Определенные сложности для СПбГУ имеет и реформа плана приема студентов на первый курс бакалавриата. Согласно новой политике Министерства образования и науки, с 2005 г. Федеральная служба по надзору на основе имеющихся у нее данных формирует рейтинг по каждой специальности и направлению. Выделение мест для первокурсников с текущего года планируется на основе этих рейтингов. СПбГУ планирует в 2005 г. сохранить набор в бакалавриат и резко увеличить набор в большинство магистратур.

Широкую дискуссию в СПбГУ вызывает вопрос о будущем кафедральной системы при реализации положений Болонской декларации. Как считает большинство наших экспертов, проблемы трудностей приспособления существующей кафедральной структуры к новым требованиям представляются преувеличенными. Уже сейчас в российских вузах студент прежде всего поступает на программу (программу направления подготовки/специальности).

Именно об этом делается запись в документах студента наряду с указанием избранного им факультета. Таким образом, функция кафедр — обеспечить реализацию программы. За каждой кафедрой закрепляется определенный содержательный фрагмент программы, причем кафедры необязательно принадлежат к одному факультету, особенно если речь идет о междисциплинарной (мультидисциплинарной) программе. Каждая кафедра при этом продолжает вполне традиционно специализироваться в той или иной научной области, что создает предпосылки для возникновения особых научно-педагогических школ, являющихся показателем уникальности факультета и всего университета. СПбГУ считает принципиально важным сохранить практику формирования специализации студентов именно силами кафедр при их обучении в аспирантуре или магистратуре. Проблема роли кафедр при обучении бакалавров будет рассмотрена ниже.

В то же время непростым представляется вопрос о принципиальном изменении роли кафедр в будущей системе высшего образования. Вместо нынешнего положения, в котором кафедры выступают в качестве самостоятельных структурных единиц, они превращаются в административные структуры, чья деятельность направлена на обслуживание новых образовательных программ (бакалаврских и магистерских), становясь по отношению к этим программам подчиненными структурами. Однако самому существованию кафедральной структуры это не угрожает.

СПбГУ объявил в качестве важнейшего приоритета в своей учебной работе в 2005 г. разработку нового типа учебных планов в бакалавриате и магистратуре. Согласно ныне признанным в российской школе принципам, специализации в бакалавриате быть не должно. Такая трактовка бакалавриата, скорее всего, является неправомерным перенесением на всю систему бакалавриата принципов ее сегмента в англосаксонской системе, где имеются максимально широкие квалификации «бакалавр гуманитарных наук» (*Bachelor of Arts*) и «бакалавр естественных наук» (*Bachelor of Science*). В действительности, однако, англосаксонская система знает и «узкий» бакалавриат (степени-квалификации бакалавр права, бакалавр ветеринарии и т.д.). В любом случае, если, согласно и российскому законодательству, и Болонской декларации, бакалавр должен быть востребован на рынке труда, не следует исключать для бакалавриата элементы специализации. Наш университет инициировал вопрос о введении специализаций в бакалавриате. Министерство образования и науки обещало в 2005 г. внести изменения в инструкцию по заполнению дипломов бакалавра, что должно дать возможность записи специализации. Отсюда также вытекает необходимость внесения реальных изменений в учебные планы бакалавров.

Функционирование магистратуры в новых условиях также сталкивается со значительными трудностями. Факультетами поставлен вопрос о более детальной регламентации всех сторон функционирования магистратуры. Так, наиболее острой является проблема пересмотра принятых в 1997 г. и действующих поныне правил приема в магистратуру. В ближайшее время Ученый совет СПбГУ примет решение о том, что ответственность за организацию приема в магистратуру ложится на деканов факультетов и Ученые советы факультетов. Централизация этого процесса возможна только на этапе установления контрольных цифр приема в магистратуру. Ученые советы факультетов СПбГУ должны будут в ближайшее время утверждать программы вступительных экзаменов, а также жесткие критерии оценки знаний на вступительных экзаменах. Таким образом, условия приема различных типов бакалавров (из нашего университета и из других университетов, имеющих аналогичную специальность или же родственную, но все же различную) в магистратуру неизбежно будут различными, но оценки должны показывать реальный уровень знаний абитуриентов.

В качестве приоритетного направления деятельности названа «целевая магистратура» как механизм более жесткой связи магистрантов с практической деятельностью или научной работой, а также гарантия трудоустройства. Реализация этого направления деятельно-

сти планируется путем заключения договоров об обучении в магистратуре с предприятиями и органами власти.

Пока отсутствуют нормативные акты, гарантирующие бакалавров, поступающих в магистратуру СПбГУ из других университетов, от призыва в вооруженные силы. Также нет ясности относительно возможности перевода из платного бакалавриата в бюджетную магистратуру студента, успешно сдавшего испытания при поступлении в магистратуру. Это вызвано тем, что имеющиеся ныне документы Министерства образования и науки жестко регламентируют поступление на первый курс бакалавриата, и практически никак не регламентируют поступление на первый курс магистратуры.

Острой является проблема распределения педагогических поручений в новых условиях. При переходе на двухступенчатую систему высшего образования кардинально изменяется нагрузка преподавателя (это подтверждает опыт юридического факультета, факультета международных отношений и факультета менеджмента СПбГУ). Речь идет об увеличении времени на самостоятельную работу студентов, что должно быть подтверждено регламентацией этой самостоятельной работы в программах курсов. Идея, которая сейчас рассматривается ректоратом и представителями факультетов, состоит в том, чтобы не устанавливать в СПбГУ никаких норм аудиторной учебной нагрузки (200, 300, 450 или другое количество часов в течение учебного года). Единственная норма, регулирующая нагрузку преподавателя, которую планируется оставить — это 900 часов общей учебной нагрузки в год. Из этого следует еще одно важное нововведение — утверждение всех педагогических поручений самим факультетом (ученым советом факультета и изданным на основании решения этого ученого совета указанием декана факультета). При этом многими представителями факультетов СПбГУ отмечается, что такой шаг станет важным толчком, инициирующим изменение структуры факультетов.

Возможные последствия перераспределения педагогических поручений: рост часов на проведение консультаций преподавателей, необходимость оборудования достаточного количества индивидуальных рабочих мест (кабинетов) для преподавателей, проводящих консультации (такие условия ныне имеются только на юридическом факультете СПбГУ), а в будущем не исключено и изменение штатного расписания в сторону сокращения. Еще одно логичное изменение нагрузки преподавателя в будущем состоит в том, что все преподаватели, ведущие занятия в данном семестре, должны иметь специально выделенный день для консультирования студентов. Это должно вызвать достаточно большое напряжение во многих факультетах СПбГУ, где преподаватели читают лекции помимо СПбГУ и в других местах. Еще одно послед-

ствие изменений в данной сфере — удлинение часов работы университетских и факультетских библиотек, а также компьютерных классов. Это вызывает необходимость роста расходов на заработную плату преподавателей (во избежание необходимости работать в нескольких местах) и обслуживающего персонала.

7.4. Заключение

В завершение отмечу также дискуссию относительно провозглашенного Болонским процессом принципа ориентации в образовании на европейские ценности. Как отмечает директор Центра развития образования и инноваций СПбГУ В.Б.Касевич, речь идет об усилиях стран Европы по разумному ограничению глобализационных процессов, и о конкурентоспособности, привлекательности именно европейского образования. Примитивная трактовка глобализации нередко подменяет этот феномен понятием американизации, превращающей весь мир в глобальную деревню, устроенную по американскому образцу. Однако проблема не в том, хорошо или плохо мы относимся к американской цивилизации (если таковая вообще может быть четко обозначена).

Исторический опыт показывает, что всякая унификация пагубна: она ведет к неизбежному застою, поскольку именно разнообразие, взаимодействие различных систем генерирует позитивное развитие. У каждой культуры есть своя, только ей присущая миссия, свой оригинальный вклад в развитие мировой культуры. И утрата даже одной национальной культуры под прессом глобализации — трагедия мирового масштаба. Соответственно, у Европы есть все основания заботиться о сохранении идентичности, противопоставлять — хорошему смысле слова — свою культуру всем иным, в этом видеть важную роль, миссию во всемирной истории и именно так воспитывать студентов. Таким образом, принцип европеизации вызывает решительную поддержку.

Примечания

¹ www.som.pu.ru

Международный институт экономики и финансов (МИЭФ) ГУ-ВШЭ как модель программы двух дипломов

С.М. Яковлев

МИЭФ был основан в 1997 г. как автономное подразделение ГУ-ВШЭ при академической поддержке Лондонской школы экономики и политических наук (ЛШЭ) Лондонского университета и финансовой поддержке российских банков и финансовых институтов. При организации МИЭФ была поставлена цель создать институт, постоянно предоставляющий студентам возможности обучения, сопоставимые с возможностями обучения в ЛШЭ и подтверждаемые получением всеми выпускниками института дипломов ГУ-ВШЭ и Лондонского университета (ЛУ). Требовалось создать в институте такую учебную программу, осуществление которой обеспечивало бы соответствие требованиям ЛШЭ и ГУ-ВШЭ всем студентам по всем элементам учебного процесса. Нужно было также организовать систему внешних, независимых экзаменов ЛУ и экзаменационных испытаний ГУ-ВШЭ. В результате выпускники наряду с российским дипломом бакалавра ГУ-ВШЭ по экономике получали бы диплом Лондонского университета по специализациям «Экономика и финансы», «Банковское дело и финансы», «Экономика».

Решение подобной задачи потребовало разработки нового учебного плана, внедрения новых методик обучения, организации учебного процесса и оценки знаний студентов, привлечения преподавателей и студентов соответствующего уровня, а также новых решений в области университетского управления и финансирования.

Формат программы МИЭФ отличался от других программ, существующих в России, по следующим параметрам:

В России существуют университетские программы, которые позволяют студентам (как правило, части) пройти дополнительные курсы и сдавать экзамены в зарубежном образовательном учреждении для получения второго диплома. Главной целью МИЭФ было создание в российском университете единой учебной программы международного уровня, основанной на согласованном учебном плане для всех принимаемых на нее студентов. Таким образом, студентам

предоставлялась возможность получить второй диплом, и это было непосредственным подтверждением международного признания экономического диплома ГУ-ВШЭ.

Решение задач, которые были поставлены перед программой, должны были обеспечить возможности:

- подготовки кадров экономистов международного уровня, подтверждаемого получением диплома ведущего зарубежного университета;
- отработки перспективной модели российского экономического образования, отражающей требования ведущих европейских университетов к профессиональной подготовке экономистов и традиций российского широкого, фундаментального университетского образования (включая учебный план и программы курсов, технологии обучения и оценки знаний студента, формы обеспечения международного уровня квалификации преподавательского состава и качества образовательного и исследовательского процесса);
- отработки модели партнерства двух университетов, форм академической мобильности:
 - а) совместно с ЛШЭ участие в академической координации программы и контроля ее качества (экспертиза и согласование учебного плана, программ, набора преподавателей, мониторинг хода учебного процесса и итогов экзаменов);
 - б) совместные с ЛШЭ действия в укреплении академического потенциала и культуры в МИЭФ (совместные методические семинары, семинары в рамках совместной с ЛШЭ исследовательской программы, стажировки в ЛШЭ и повышение квалификации преподавателей МИЭФ на основе участия в Летней школе ЛШЭ);
 - в) осуществление преподавателями ЛШЭ модельных лекций и консультаций для студентов МИЭФ;
- отработки модели управления, базирующейся на определенном уровне академической и финансовой автономности, необходимой для выстраивания программы, отвечающей требованиям университетов двух стран и участия представителей внешней среды в академическом и в финансовом стратегическом управлении, а также диверсифицированной схемы финансирования;
- выполнение роли своеобразной лаборатории качества, «точки роста», технопарка, где преподаватели ГУ-ВШЭ совместно с коллегами из ЛШЭ отрабатывают современные технологии экономического образования, соответствующие требованиям ведущих европейских университетов.

Решение поставленных задач требовало нового подхода к экономическому образованию, новых учебных программ, методов преподавания и оценки знаний студентов, а также привлечения лучших преподавателей и набора студентов с достаточной высокой уровнем знаний. Прием на работу лучших преподавателей высокой международной квалификации подразумевал адекватную оплату их труда.

Принимая во внимание ограниченные финансовые возможности большинства российских семей, необходимо было сделать данную программу доступной для студентов из семей со средним и низким доходом. Привлечение российских спонсоров для участия в проекте позволило институту значительно снизить оплату за обучение и предложить надлежащую оплату высококвалифицированным преподавателям, не перекладывая эти издержки только на плечи студентов.

8.1. Программа обучения

Являясь частью ГУ-ВШЭ, институт реализует 4-летнюю программу бакалавра по экономике и вручает своим выпускникам российские дипломы. Вся учебная программа составлена в соответствии с российскими образовательными стандартами. Учебный план МИЭФ и программы курсов рассматриваются и одобряются Ученым советом ГУ-ВШЭ и другими академическими органами университета.

Студенты МИЭФ одновременно, а точнее, после зачисления в Лондонский университет в начале 2-го курса МИЭФ по итогам экзаменов после 1-го курса регистрируются на внешней программе Лондонского университета. Они имеют возможность одновременно обучаться в двух университетах и получить два диплома, поскольку экзамены Лондонского университета удовлетворяют требованиям к получению российского диплома по профессиональным предметам. В то же время российская программа обучения шире британской, и, помимо предметов Внешней программы, студенты МИЭФ обязаны изучить курсы по российской программе.

Обучение в МИЭФ длится 4 года и ведется на русском и английском языках.

В конце 1-го курса студенты МИЭФ сдают экзамены *Advanced Placement Test* по экономике, количественным методам и статистике. Эти экзамены организованы Советом американского колледжа Принстон. Удовлетворительные оценки по этим экзаменам, а также по экзамену по английскому языку IELTS позволяют студентам поступить на внешнюю программу Лондонского университета. Студенты могут выбрать одну из трех специализаций: «Экономику», «Бан-

ковское дело и финансы», «Экономика и менеджмент». Каждый год студенты МИЭФ сдают экзамены по российской программе и по внешней программе Лондонского университета. По окончании обучения студенты 4 курса сдают междисциплинарный государственный экзамен и защищают дипломную работу, необходимые для получения диплома ГУ-ВШЭ.

Обучение по внешней программе Лондонского университета означает, что преподавание предметов экономического блока, общественных наук и прикладных курсов проходит под мониторингом Лондонской школы экономики и политических наук. Экзамены проводятся и оцениваются преподавателями ЛШЭ. Правила сдачи экзаменов являются одинаковыми как для студентов внешней программы, так и для студентов, которые учатся на очном отделении ЛШЭ. Таким образом, по окончании института студенты получают дипломы, признаваемые на международном уровне.

8.2. Структура управления института

Структура управления института отражает международный характер партнерства и необходимость обеспечения соответствия учебного процесса требованиям обоих университетов. Структура управления МИЭФ включает:

Попечительский совет — является ответственным за стратегическую политику института и его финансовую поддержку. Членами Попечительского совета являются руководители или другие представители консорциума спонсорских организаций и ГУ-ВШЭ. Попечительский совет МИЭФ изначально представляли Сбербанк, Внешторгбанк, Внешэкономбанк, банк «Еврофинанс» и Московская межбанковская валютная биржа, позднее к ним присоединились Газпромбанк, РАО ЕЭС;

Международный академический комитет (МАК) — руководит академической программой МИЭФ. Он состоит из ректора и первого проректора ГУ-ВШЭ, двух представителей ЛШЭ, директора МИЭФ и его заместителя. Согласно Контракту, заседание Академического комитета считается состоявшимся, если на нем присутствуют как минимум два представителя ЛШЭ. МАК также ответственен за отбор преподавателей, обсуждает и одобряет учебный план и программы курсов перед вынесением их на утверждение соответствующими академическими органами ГУ-ВШЭ, осуществляет мониторинг содержания учебных курсов и их преподавания;

Дирекция МИЭФ — несет ответственность за текущее управление институтом, включая академическую, финансовую и административную деятельность.

8.3. Преподаватели

Отбор преподавателей в МИЭФ осуществляется Международным академическим комитетом МИЭФ (МАК). Он происходит на основе поданных заявок и открытого конкурса, в соответствии с Положением о МИЭФ, утвержденным Учебным советом ГУ-ВШЭ, и Договором, заключенным между ГУ-ВШЭ и Лондонской школой экономики и политических наук. Всего МАК провел более 250 интервью с кандидатами на преподавание в МИЭФ. С самого начала задача поиска высококвалифицированных преподавателей со свободным владением английским языком и с соответствующим международным опытом и квалификацией сочеталась с задачей укрепления кадрового потенциала ГУ-ВШЭ. В результате в МИЭФ сложился стабильный коллектив высококвалифицированных преподавателей, большинство из которых являются штатными преподавателями ГУ-ВШЭ. В числе преподавателей представлены также сотрудники ряда международных учебных и исследовательских центров (РЭШ, ЦЭФИР), некоторые преподаватели — лучшие выпускники МИЭФ, закончившие магистратуру. Примечательно, что часто именно они получают наивысшие оценки при анкетировании студентов МИЭФ. Коллектив преподавателей — интернациональный, в его составе есть иностранные преподаватели.

Учитывая, что студенты готовятся также к экзаменам Лондонского университета, для преподавателей чрезвычайно важно иметь соответствующую квалификацию, т.е. дипломы или сертификаты западных университетов. Многие российские преподаватели прошли стажировку в Летней школе ЛШЭ и/или закончили другие курсы повышения квалификации, причем этот процесс идет с начала 90-х годов.

8.4. Студенты, обучающиеся по программе двойного диплома

В 2004 г. общее число студентов МИЭФ достигло 330 человек, расширилась их география. 20% студентов МИЭФ представляют регионы России и страны СНГ. Большинство из них поступили в Институт непосредственно после окончания российских средних школ, и лишь немногие получили международное образование. Динамика набора студентов на 1-й курс МИЭФ отражает возрастающий интерес к нему студентов: от 38 в 1997 г. до 96 в 2003 г. и 103 в 2004 г. При этом в последние четыре года появился конкурс на места с полной оплатой обучения. Так, в 2004 г. фактический конкурс на места с полной оплатой составил около трех человека. На три балла повысился проходной балл. Если в 2001 г. проходной балл на места с пол-

ной оплатой обучения составил 12 из 27, то в 2002 г. он поднялся до 14, в 2003 г. — до 16, а в 2004 г. — до 19. Он достиг того уровня, который, как показывают расчеты, полностью соответствует требованиям обучения по международной программе МИЭФ и позволяет говорить о перспективах успешного прохождения внешних экзаменов в конце 1-го курса и в последующие годы.

В 2004 г. в МИЭФ были зачислены 3 победителя (1-е премии, в том числе 1-е и 2-е личные места) Всероссийской олимпиады по экономике для школьников как стипендиаты, с полной оплатой обучения за счет спонсорских средств. Тем самым было усилено «ядро» наиболее способных и целеустремленных студентов МИЭФ, способных добиваться значимых международных успехов и служить примером для остальных студентов.

Из 103 поступивших в 2004 г. студентов 26 участвовали в Единых государственных экзаменах (ЕГЭ) (в 2003 г. — 12 из 96 поступивших). Первые результаты обучения этих студентов говорят о том, что в целом ЕГЭ может служить объективным индикатором подготовленности студента, поскольку результаты этих студентов значимо не отличаются от результатов других студентов с такими же вступительными баллами.

8.5. Интегрированный учебный план и организация учебного процесса

Структура учебного плана и специализации

Учебный план МИЭФ — более обширный, чем учебный план ЛШЭ. Он включает предметы внешней программы в полном объеме, обеспечивая профессиональную подготовку и развитие аналитических и профессиональных навыков, что достигается ориентацией на самостоятельную подготовку студентов. План также включает предметы и виды деятельности, необходимые для получения российского диплома: дисциплины социально-гуманитарного блока, дипломную работу, практику и др.

Учебный план

МИЭФ был разработан, утвержден на Ученом совете ГУ-ВШЭ и реализован на практике. Он делает акцент на фундаментальную общепрофессиональную подготовку по экономике и дает возможность изучения широкого круга неэкономических дисциплин (философии, права, социологии, дисциплин историко-институционального блока), а также возможность профессиональной специализации на старших курсах. В учебный план, наряду со специализациями Лондонского университета «Экономика и менеджмент» и «Банковское дело и финансы», включена также новая специализация «Эко-

номика». Учебный план отражает тенденцию дальнейшего укрупнения изучаемых дисциплин при сокращении их общего числа, с обеспечением фундаментальной подготовки по блокам гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. План отражает также число учебных часов по блокам и дисциплинам и число кредитов в рамках реализации кредитно-рейтинговой системы в ГУ-ВШЭ. В соответствии с учебным планом аудиторная недельная нагрузка составляет порядка 20–24 часов (постепенно убывая к 4-му курсу¹; количество дисциплин, обязательных для изучения за 4 года, было уменьшено до 3²).

В настоящее время студенты МИЭФ изучают микро- и макроэкономику в объеме 1215 часов (включая самостоятельную работу), математические дисциплины – 1107 часов, статистику и эконометрику – 972 часа. По программе Лондонского университета студенты МИЭФ, начиная со 2-го курса, специализируются в трех областях: «Банковское дело и финансы», «Экономика и менеджмент» и «Экономика». Выпускники получают дипломы Лондонского университета с указанием данных специализаций. Дисциплины специализации являются обязательными для студентов, выбравших данную специализацию, для других они представляют факультатив. Для первой специализации – это «Основы банковского дела» и «Банковские операции и управление рисками»; для второй специализации – «Введение в менеджмент» и «Теория организации»; для новой специализации «Экономика» – это «Математические методы в экономике» и обязательное изучение «Теории отраслевых рынков» и «Теории денег и денежного обращения» (студенты специализации «Банковское дело и финансы» из этих двух предметов будут изучать лишь второй, а студенты специализации «Экономика и менеджмент» – лишь первый). Наряду с обязательными дисциплинами студенты могут изучать ряд других факультативных курсов по выбору как на базе МИЭФ (французский, немецкий, испанский языки, экономика на компьютере и др.), так и на базе экономического факультета ГУ-ВШЭ.

В соответствии с учебным планом подготовлены и реализованы новые программы учебных курсов и комплекты учебных материалов (на русском и английском языках). По 26 курсам эта работа велась в рамках проекта НФПК и успешно завершена. Общий объем подготовленных материалов на русском и английском языках составляет порядка 400 п. л. В настоящее время все курсы, читаемые в МИЭФ, обеспечены комплектами программ на русском и английском языках, которые размещены на сайте МИЭФ в Интернете³. Вновь разработанные материалы апробированы в учебном процессе

МИЭФ, опубликованы и размещены в Информационной системе для преподавателей и студентов МИЭФ, созданной также в рамках проекта НФПК.

Формы организации учебного процесса и контроля знаний студентов

Успешная реализация учебного плана, в котором заложена меньшая аудиторная нагрузка при высоких международных требованиях к знаниям и навыкам студентов, предполагает развитие различных форм организации учебного процесса, интенсивную самостоятельную работу студентов, обеспечение их учебниками, пособиями, методическими руководствами, банками тестов и задач, проведение преподавателями регулярных консультационных часов, письменных домашних работ, оказание индивидуальной помощи студентам. За последний год достигнут значительный прогресс в обеспечении студентов учебниками, пособиями, методическими и научными изданиями на английском языке через библиотеку МИЭФ и ГУ-ВШЭ, организован постоянный и быстрый доступ в Интернет из двух компьютерных классов МИЭФ. Студенты регулярно получают письменные домашние задания, которые оцениваются преподавателями и учитываются при выставлении итоговых оценок по предмету.

В результате обеспечивается не механическое запоминание изучаемого материала по предмету, а глубокое и всестороннее его понимание, формируется устойчивый навык изучения новых областей и дисциплин, выполнения открытых творческих заданий с соответствующим поиском нужных материалов в современной информационной среде.

Большую роль в контроле эффективности учебного процесса в МИЭФ играет система промежуточных тестов и экзаменов, как внешних независимых, проводимых в рамках программы Лондонского университета, так и внутренних экзаменов МИЭФ. Дважды в год, в ноябре и апреле, все студенты проходят промежуточные экзамены по предметам, которые потом выносятся на внешние независимые экзамены. Внешние экзамены дополняются внутренними экзаменами МИЭФ и другими формами контроля знаний.

В итоге, вместе с зимней и летней сессиями, в МИЭФ 4 раза в год проводится общий контроль знаний студентов. Это делает организацию учебного процесса в МИЭФ близкой к модульной системе с 4 модулями. В то же время курсы внешней программы имеют годовой цикл обучения и контроля с возможностью пересдачи экзаменов не ранее чем через один год, что также налагает свои особенности на организацию процесса обучения в МИЭФ. Если студент не сдал часть внешних экзаменов (два и более экзаменов или экзамен

по предмету, являющемуся обязательным условием для нескольких предметов следующего курса), то он вынужден повторить год обучения на данном курсе. При этом решением МАК ему может быть позволено изучение ряда предметов российской и внешней программ следующим курсу с тем, чтобы более равномерно распределить по годам общую остающуюся учебную нагрузку.

Экзамены в МИЭФ сдаются письменно, по большинству предметов — на английском языке, в формате, соответствующем внешним международным экзаменам. Этот формат может включать задания разного типа (тесты множественного выбора, теоретические вопросы), но прежде всего он ориентирован на открытые вопросы и задания. Ответ на такой вопрос должен не просто отражать знание теории, а включать ее применение к выполнению теоретического развернутого открытого задания. Внешние независимые экзамены дают объективную оценку освоения студентами учебной программы и уровня преподавания в институте в целом. В общей оценке по каждому курсу доля итогового экзамена составляет около 50%, оставшаяся часть баллов выставляется по результатам промежуточных экзаменов, выполнению письменных домашних заданий, написанию эссе, работе в классе. Структура итоговой оценки по каждому предмету заранее указывается в программе курса. Такой подход позволяет мотивировать и контролировать работу студентов в течение всего учебного года, а не только в сессию, как это нередко происходит в других вузах.

На основе результатов промежуточного и итогового контроля знаний в МИЭФ организован мониторинг индивидуального прогресса студентов. Для студентов каждого курса 4 раза в год определяется рейтинг, отражающий как результаты промежуточных и итоговых тестов и экзаменов, так и работу студента в течение года (домашние работы, эссе, работу на семинарах). Все виды студенческой работы учитываются в рейтинге по 100-балльной шкале, по структурированным методикам, что позволяет определять его с высокой объективностью. Полученные баллы также переводятся (для нужд российской программы) в 5-балльные и 10-балльные оценки. Для изучения мнения студентов по всем вопросам их учебы в МИЭФ 2 раза в год проводится их анонимное анкетирование, результаты которого обсуждаются на собраниях преподавателей, заседаниях МАК и учитываются в принятии дальнейших решений.

Преподавание иностранных языков

Преподавание английского языка ведется с учетом международного характера программы и необходимости изучения большей части предметов на английском языке. В связи с этим основной объем собственно курса английского языка приходится на первый год обучения,

в конце которого все студенты МИЭФ сдают международный экзамен IELTS, на основе которого они могут быть зачислены на Внешнюю программу Лондонского университета. Минимальный уровень требований на экзамене IELTS — 6,0 из 9 в целом и 5,5 по каждой из 4 частей. Достигнув этого уровня студенты могут обучаться на английском языке в британском университете. В соответствии с этой задачей и с учетом начального уровня подготовки студенты 1-го курса делятся на группы, в которых занимаются языком 8–10 часов в неделю.

Большинство преподавателей английского языка — это носители языка с соответствующей преподавательской квалификацией и опытом. В начале учебы и в конце года (перед экзаменом IELTS) проводятся трехнедельные интенсивные программы «погружения», когда студенты занимаются только иностранным языком. На 2-м курсе занятия английским языком являются поддерживающими для написания письменных работ и эссе на языке. Далее владение языком развивается в ходе обучения профессиональным предметам на английском языке, в том числе — под руководством преподавателей ЛШЭ. Программа подготовки студентов обеспечивает выход практически всех студентов к концу первого курса на уровень требований Лондонского университета по экзамену IELTS. Факультативно студенты МИЭФ также изучают французский, немецкий, испанский языки по программе ГУ-ВШЭ.

Обеспечение международного качества образовательной программы

Реализация подобной цели требует обеспечения сопоставимости, контроля качества на всех этапах учебного процесса, охватывает все его элементы. Специфика механизма контроля качества в том, что он осуществляется с учетом международного характера программы и с участием внешнего эксперта и экзаменатора в лице ведущего зарубежного университета — ЛШЭ. Это происходит в форме вовлеченности его преподавателей, учебно-методических и исследовательских семинаров для преподавателей и студентов, консультаций в рамках академической координации программы.

Учебный план и программы курсов обсуждаются и одобряются Международным академическим комитетом МИЭФ.

Преподаватели МИЭФ отбираются на основе открытого конкурса и интервью на МАК МИЭФ. Они повышают квалификацию в ходе зарубежных стажировок для подготовки курса, учебы на Летней школе, посредством участия в методических и научно-исследовательских семинарах совместно с коллегами из ЛШЭ.

Ход реализации программы находится под постоянным мониторингом МАК МИЭФ и Методического комитета МИЭФ, состоящего из координаторов блоков учебных дисциплин и сотрудников Дирек-

ции МИЭФ. Проводятся регулярное анкетирование студентов с обсуждением итогов на заседании МАК, регулярные посещения занятий преподавателей МИЭФ их коллегами из ЛШЭ в ходе визитов последних (включая отзывы с рекомендациями), посещения занятий координаторами блоков учебных дисциплин.

Повышение квалификации преподавателей

Участие преподавателей в реализации учебной программы МИЭФ, включая ее международную составляющую, предполагает постоянный процесс повышения квалификации. Он осуществляется в следующих формах:

- прохождение курсов Летней школы в ЛШЭ, разработка комплектов учебно-методических материалов МИЭФ, работа с приезжающими в МИЭФ специалистами из ЛШЭ. Каждый визит преподавателя ЛШЭ предполагает взаимопосещение занятий с преподавателем МИЭФ, а также обсуждение направлений развития курса, подготовку рекомендаций по его совершенствованию;
- проведение совместных семинаров по методам обучения (*Teaching Methods Workshops*) с преподавателями ЛШЭ;
- участие преподавателей МИЭФ в работе научно-исследовательской группы Института;
- используются и другие формы повышения квалификации преподавателей, в том числе стажировки в ЛШЭ в период подготовки новых и реформирования преподаваемых курсов.

Научно-исследовательская программа МИЭФ

В 2002 учебном году впервые за время работы МИЭФ в институте была организована полномасштабная научно-исследовательская программа для преподавателей и студентов. Финансирование программы первоначально осуществлялось в значительной мере за счет средств Инновационного образовательного проекта НФПК. Руководителем программы был назначен на конкурсной основе один из преподавателей МИЭФ, защитивший докторскую диссертацию по экономике в Манчестерском университете. За прошедший период были подготовлены публикации по актуальной для России тематике в области экономики. Программа реализуется в постоянном контакте со специалистами ЛШЭ. Проводятся совместные научные семинары в Москве и Лондоне. К работе научно-исследовательской группы привлекаются лучшие студенты МИЭФ, выполняющие свои курсовые и дипломные работы под руководством преподавателей – участников научно-исследовательской программы МИЭФ. Регулярно проводится цикл семинаров с выступлениями студентов, конкурс лучших студенческих научных работ.

Преподаватели ГУ-ВШЭ, работая совместно с коллегами из ЛШЭ в рамках программы МИЭФ, получают возможность овладе-

вать новыми образовательными технологиями, повышать свою профессиональную квалификацию и затем использовать приобретенный опыт в учебном процессе на факультетах ГУ-ВШЭ.

Взаимодействие с ЛШЭ

Большую роль в успешном становлении и развитии программы МИЭФ играло и играет участие ЛШЭ в академическом мониторинге развития учебного плана и программ МИЭФ, формировании преподавательского коллектива, способного реализовать программу на уровне требований ЛШЭ, хода всего учебного процесса в МИЭФ, координация последнего с Внешней программой Лондонского университета. Регулярно, не менее 2 раз в год, проходят заседания Международного академического комитета МИЭФ. Эффективными для студентов и преподавателей МИЭФ ГУ-ВШЭ являются приезды специалистов из ЛШЭ. Программа такого визита, как правило, включает чтение обзорных лекций студентам, посещение лекций и семинаров российских коллег, обсуждение методических вопросов с преподавателями данного курса или учебного блока, консультирование студентов, участие в семинарах по методам обучения, реформированию учебных курсов и подготовке учебно-методических материалов в МИЭФ, а также в поддержке научно-исследовательской программы МИЭФ.

Финансирование

В первые годы становления МИЭФ его финансирование осуществлялось в большей мере за счет внешнего финансирования под эгидой Попечительского совета МИЭФ ГУ-ВШЭ. Постепенно внутренние источники финансирования, а именно — поступления от платы студентов за обучение, стали преобладающими. В настоящее время они составляют более 70% в общей структуре доходов бюджета МИЭФ. Это является фактором финансовой устойчивости института в перспективе. Оплата за обучение — дифференцированная, и составляет в настоящее время от 2750 до 8500 долл. Она варьируется в зависимости от результатов вступительных экзаменов (на 1-м курсе) и места студента в общем рейтинге (для остальных курсов). Ежегодно в МИЭФ поступают несколько студентов из числа победителей Всероссийских олимпиад по экономике и математике, которые обучаются в МИЭФ на спонсорские средства.

Поддержка спонсорских организаций играет важную роль в развитии МИЭФ. Их средства позволяют институту снизить плату за обучение по сравнению с реальными издержками и объединить два основных принципа образования — качество на международном уровне и доступность программы студентам из семей с невысоким доходом.

Некоторые результаты деятельности МИЭФ

Прогресс в достижении международных академических стандартов программы очевиден, он проявляется в успехах студентов

и выпускников МИЭФ, консолидации преподавательского состава, росте преподавательских и научно-исследовательских возможностей. За 7 лет существования МИЭФ увеличилось число абитуриентов (с 38 до 230), а число студентов выросло до 330, что говорит о повышающемся интересе к МИЭФ.

Каждый год студенты получают призы и похвальные письма от Лондонского университета за высокие достижения в учебе. Всего в 2000 – 2004 гг. студенты МИЭФ, составляющие менее 1% от общего числа студентов Лондонского университета, получили более 10% призов и похвальных отзывов за лучшие результаты. В 2004 г. 6 выпускников МИЭФ получили дипломы Лондонского университета с отличием 1-й степени. Из первых 4 выпусков МИЭФ (всего 98 человека) около 80% выпускников получили дипломы Лондонского университета с отличием 1-й или 2-й степени.

Большинство выпускников МИЭФ продолжают свою учебу на последипломных программах ГУ-ВШЭ, РЭШ, ведущих зарубежных университетах, и прежде всего ЛШЭ. Те из них, кто начал работать, успешно прошли серьезный конкурс в российские и международные банки, организации и компании. Так, 6 выпускников 2004 г. продолжают учебу за рубежом, 4 получили стипендии: в том числе две стипендии предоставлены компанией «Базовый элемент» для обучения двух лучших выпускников МИЭФ на магистерской программе ЛШЭ, одну стипендию от ЛШЭ для обучения на магистерской программе, одну стипендию для обучения в Оксфорде в магистратуре *Saïd Business School*.

Выпускники МИЭФ получают работу, соответствующую образованию, в крупнейших российских и зарубежных финансово-экономических компаниях и банках, таких, как Газпромбанк, Сбербанк России, Еврофинанс, *Standard&Poor's*, Международный валютный фонд, «Никойл», Международный инвестиционный банк, ИК «Ренессанс-капитал» и др.

Опыт первых 4 выпусков показал необходимость серьезной поддержки усилий выпускников МИЭФ по трудоустройству и обращению в другие университеты с целью продолжения учебы. МИЭФ оказывает студентам информационную и организационную поддержку по продолжению обучения, организует и финансово обеспечивает сдачу лучшими студентами международных экзаменов GRE, GMAT, TOEFL для подачи заявок в магистратуру и аспирантуру лучших университетов мира.

8.6. Выводы

МИЭФ ГУ-ВШЭ, успешно реализующий более 7 лет российско-британскую программу двух дипломов в сфере экономики на уровне

бакалавриата, может служить одним из примеров для других российских университетов.

МИЭФ был создан как модель современного экономического образования в России и существует, отражая требования ведущего европейского университета (ЛШЭ) к профессиональной подготовке экономистов и российские традиции фундаментального университетского образования. Являясь примером слияния западной и российской образовательных культур (структура диплома, методы преподавания, оценка знаний студента и т.д.), он успешно развивается благодаря сотрудничеству ЛШЭ и ГУ-ВШЭ. Из опыта работы МИЭФ можно извлечь некоторые уроки. Для того, чтобы подобная программа имела успех в современных условиях России, важно наличие обоих дипломов – российского и западного. Предлагая студентам обучение по программе двойного диплома, институт имеет возможность брать лучшее из разных систем образования, обеспечивая одновременно широкие, фундаментальные знания, характерные для российской программы обучения, и развитие профессиональных аналитических знаний и навыков, свойственное британской системе обучения.

Примечания

¹ В Лондонской школе экономики – порядка 14 часов, на летней школе интенсивная программа предусматривает примерно 18 часов.

² В бакалавриате Лондонского университета – 12 дисциплин.

³ www.hse.ru/МИЭФ/