

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

*Л. ГРЕБНЕВ, профессор
Министерство образования РФ*

Исторический экскурс

Интеграция в мировую систему высшего образования системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии ее достижений и традиций – это один из принципов государственной политики, зафиксированный законом (ст.2, п.1, п/п.3 Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»). В его реализации участвуют не только работники системы образования, как она определена Законом «Об образовании», но и студенты, профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, а также все, кому дороги достижения и традиции российской высшей школы, интересы страны.

Но, строго говоря, мировой системы высшего образования пока нет. Нет даже общего представления о том, что это такое. Во многих странах мира высшим называется любое образование, получаемое после окончания средней школы, если оно не связано только с приобретением узких профессиональных навыков на базе общего среднего образования (в учебных заведениях, подобных нашим ПТУ)¹. Если же послесреднее образование, пусть и ориентированное на получение профессии, что-то привносит в «общее развитие человека», оно в этих странах относится к высшему образованию.

Традицией российской высшей школы является нацеленность на профессию, а не на общее развитие. Но на профессию, основанную на фундамен-

Россия в Болонском процессе: середина большого пути

тальных знаниях, только часть которых дается в средней школе, а остальная, даже основная часть – в вузе. Эта фундаментальность, причем системная, обеспечивает завершение общего образования в части компетенций общего характера. Иначе говоря, российское высшее образование – это не только профессия, но и «общее развитие человека». Последнее осуществляется именно через профессию, через опыт профессионализации, который приобретается «на примере» какой-то одной профессии, но применяется затем и в любых других ситуациях, в том числе и при освоении других профессий, социальных ролей, если это требуется.

Однако вряд ли можно с уверенностью утверждать, что эта традиция «общего развития человека через овладение профессией» глубоко осмыслена нашей вузовской общественностью и сознательно ею культивируется, развивается. Скорее, как и многие другие традиции, она просто «живет» в стенах наших вузов, особенно имеющих долгую и славную историю, в том духе «альма матер», который их выпускниками ощущается на протяжении многих лет, десятилетий самостоятельной работы, жизни в контактах с выпускниками других высших учебных заведений. По-видимому, участие наших вузов в интегративных процессах международного, мирового масштаба позволяет лучше понять собственные традиции, достижения, обогащать ими других и обогащаться самим за счет вдумчивого освоения приемлемого опыта других стран.

Как уже отмечалось, пока мировая система высшего образования еще не сложилась. Но нет и процесса его формирования как процесса целенаправленного. Есть более или менее организованные локальные, региональные интеграционные процессы, диктуемые прежде всего экономикой в широком смысле: технологиями производства благ и координации хозяйственных решений.

В технологическом аспекте главным является освоение инновационных технологий. Раньше, в традиционных обществах, новое в технологиях, как правило, не воспринималось положительно, поскольку могло нести угрозу самому существованию общности. «Лучше старое, традиционное, но проверенное, надежное, чем новое, неизвестное, чреватое...» В обществах индустриального типа, основанных уже не на натуральном хозяйстве, а на рыночных методах координации хозяйственных решений, новое в технологиях производства благ стало основой дополнительных прибылей отдельных предпринимателей, хотя и ценой периодических кризисов перепроизводства благ, сопровождавшихся острыми социальными конфликтами. Формирующиеся сейчас механизмы согласования хозяйственных решений по всей цепочке от научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ через проектирование, обучение персонала, производство и сопровождение в течение всего жизненного цикла наукоемких изделий предъявляют во многом новые требования к образованию всех, особенно специалистов с высшим образованием.

Одним из региональных интеграционных процессов и является Болонский процесс, названный так по городу, в котором в 1999 г. была подписана Болонская декларация (десятилетием раньше, в 1988 г., там же была подписана Вели-

кая хартия университетов – «*Magna Charta Universitatum*», подтвердившая независимость и автономию вузов как основу уверенности в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний).

Как до подписания этой декларации (заявления) министрами образования, так и после подписания процесс интеграции высшей школы в Европе шел одновременно на нескольких уровнях, из которых основным является уровень конкретных вузов, особенно университетов, вынужденных идти навстречу заинтересованности студентов в получении образования, которое признавалось бы одновременно в нескольких странах, – просто для того, чтобы повысить шансы на нахождение работы.

Именно эта долгая, кропотливая работа вуза с вузом, точнее, профессора с профессором по согласованию программ обучения, выработке единых подходов к описанию содержания образования («качества») и технологий его реализации («количества») вывела на единицу измерения, названную «credit» (доверие) и переводимую на русский язык как «зачетная единица», с помощью которой в приложении к диплому описывается все получаемое образование.

Учитывая инерционность образовательных систем, четыре года, прошедших с момента подписания Болонской декларации до встречи в Берлине, – срок совсем небольшой. Тем не менее с точки зрения поставленной цели формирование к 2010 г. европейского пространства высшего образования – это совсем немало, треть пути.

Динамика процесса

Сейчас уже можно, даже только опираясь на документы, подписанные

министрами образования в Болонье (1999), Праге (2001) и Берлине (2003), отметить некоторые интересные особенности динамики Болонского процесса: *диверсификация целей; конкретизация изначально поставленных целей; изменение приоритетов целей.*

Диверсификация целей

Первоначально были поставлены шесть целей: (1) понимаемость системы высшего образования через специальным образом оформляемое Приложение к диплому (Diploma Supplement) об академической квалификации выпускника, облегчающее трудоустройство; (2) *двухступенчатая система* с первым циклом не менее трех лет²; (3) внедрение системы зачетных единиц по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц *трудоёмкости* – как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности; (4) *содействие мобильности* как студентов, так и преподавателей, исследователей, административного персонала вузов; (5) содействии европейскому сотрудничеству в обеспечении *качества образования* с целью разработки сопоставимых критериев и методологий; (6) содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании.

В Берлине в явном виде добавились еще по крайней мере три цели: (7) социальная сплоченность и ответственность вузов за ее повышение³; (8) усиление интеграции науки и образования⁴; (9) открытость Европы миру в целом⁵. Растущее внимание уделяется также проблеме обучения в течение всей жизни⁶.

Если попытаться коротко охарактеризовать динамику Болонского процесса на уровне его целей, то можно сказать, что от излишне экономической, рыночной, индустриальной ориентации регионального масштаба проис-

ходит поворот к социальной, постиндустриальной («постматериалистической») ориентации в общемировом пространстве. На уровне более конкретных формулировок этот вывод подтверждается тем, что уже в Праге образование было названо общественным благом, то есть благом нерыночного типа. В Берлине эта формулировка была конкретизирована в следующих направлениях: расширение участия студентов в жизни вузов («Студенты являются полноправными партнерами в управлении процессом получения высшего образования»), повышение внимания к условиям не только их учебы, но и жизни, сохранение европейского культурного богатства и языкового разнообразия, основывающихся на культурном наследии различных традиций. Если в Болонье конкурентоспособность европейского высшего образования в формулировках доминировала, то теперь рынку отводится служебная, инструментальная роль⁷.

При всем впечатляющем объеме финансовых потоков на мировых рынках образовательных услуг в сфере высшего образования (10-20 млрд. долларов в США, миллиарды евро в Европе против сотни миллионов в нашей стране) следует иметь в виду, что по сравнению с другими рынками это очень мало. Отнюдь не экономические интересы имеют решающее значение при формировании государственной политики в области образования для всех, кто понимает реальную роль этой сферы жизни в обеспечении долгосрочных интересов стран, регионов, мира в целом⁸.

Конкретизация изначально поставленных целей

Конкретизация не касается общей цели и срока ее достижения (формирование общеевропейского пространства высшего образования к 2010 г.).

Она отражает достигнутый прогресс в продвижении к ней.

Приложение к диплому

По первой цели – Приложение к диплому – решено, что он должен выдаваться каждому выпускнику бесплатно на одном из широко распространенных в Европе языков, а также достигнуто понимание важности неукоснительного соблюдения всеми участниками Болонского процесса Лиссабонской конвенции по признанию документов о высшем образовании 1997 г. и присоединения к ней тех, кто этого еще не сделал.

Россия ратифицировала Лиссабонскую конвенцию уже несколько лет назад, хотя и не сделала пока всех возможных шагов по ее реализации. В частности, у нас пока не разведены сколько-нибудь четко понятия академической квалификации и профессиональной квалификации. В соответствии с указанной конвенцией академической квалификацией называется документ, выдаваемый по окончании высшего учебного заведения, а не запись в этом документе, как привыкли мы. Наша запись говорит, скорее, о профессиональной квалификации, которая может быть, а может и отсутствовать в документе, выдаваемом учебным заведением. В последнем случае документ о профессиональной квалификации в случае необходимости выдается соответствующим профессиональным сообществом (как правило, после получения соискателем такой квалификации некоторого опыта работы по окончании теоретического обучения).

Тем не менее можно со всей определенностью сказать, что первая цель Болонского процесса не только не является чужеродной для российской высшей школы, но и, наоборот, во многом творчески заимствована из нашей практики многих десятилетий. Именно

подробные сведения о всем процессе обучения, приводимые во Вкладыше или Приложении к диплому, позволяют разгрузить сам диплом от избыточной для этого документа информации о «квалификации». Приложение это хорошо известно российским работодателям и при необходимости используется ими при принятии решений по кадровым вопросам.

Хотелось бы особенно отметить важность обращения участников Болонского процесса к Лиссабонской конвенции, поскольку *конвенция, в отличие от декларации* (заявления о намерениях), является юридическим документом обязательного действия. В средствах массовой информации уже высказывались как необоснованные надежды на то, что присоединение России к Болонскому процессу автоматически приводит к признанию российских дипломов о высшем образовании во всей Европе, так и столь же необоснованные опасения, что это сразу же приведет к массовой утечке выпускников российских вузов в Европу.

Никакого автоматизма признания дипломов выпускников и, как следствие, повышения их мобильности нет и не может быть – и не только потому, что Болонская декларация – это именно декларация, а не конвенция. Европейское сообщество весьма тщательно отслеживает состояние рынков труда во входящих в него странах и не намерено широко открывать доступ к ним извне, в том числе и из России. В то же время по ряду профессий при недостатке своих выпускников необходимого уровня подготовки и сейчас в экономику европейских и иных стран активно вовлекаются выпускники российских вузов, имеющих высокую репутацию. Что же касается «утечки мозгов», то наши европейские коллеги озабочены ею так же, как и мы, поскольку выпускники европейских вузов предпочи-

тают продолжать обучение в аспирантуре в США, где для занятий наукой имеются более благоприятные условия.

Вряд ли можно признать обоснованными опасения, что Болонский процесс в 2010 г. завершится принятием документа гораздо более обязательного характера, чем Декларация, после чего путь в Европу будет заказан всем, кто остался вне этого процесса. Образование, в том числе и высшее, – неотъемлемая часть национальной культуры, а сама такая культура – это «душа народа», основа его самоидентификации, то, чем он интересен не только для себя, но и для других народов. Именно разнообразие культур, а не их унификация представляет собой ценность в постиндустриальном обществе в отличие от индустриального, как катком, давившего, деформировавшего все культуры, попавшие под него⁹. Конечно, евробюрократы, сидя в Брюсселе, могут иметь свои виды на Болонский процесс, но можно быть уверенными в том, что принцип консенсуса, действующий и в Болонском процессе, обеспечит учет интересов каждого его участника в меру понимания им своих собственных интересов, а также интересов других.

В связи с приматом разнообразия культур в Болонском процессе особый интерес вызывает выбор языка для Приложения к диплому. Вряд ли можно сомневаться, что таковыми сейчас являются английский и французский языки, причем английский имеет более широкое применение в международных контактах в сфере высшего образования, особенно если смотреть не только на Европу. Может ли такое доминирование одного языка привести к снижению разнообразия?

Представляется, что полное осознание разницы между языком как явлением культуры (фундаментальной ценности любой национальной культуры)

и языком как средством общения (как посредника) позволит выйти на правильное решение. Его, как представляется, подсказывает мир экономических благ, среди которых четко различаются блага как таковые и блага-посредники, деньги. Чем меньше разнообразие таких благ-посредников, тем проще, экономичнее происходит движение всех иных благ. Европа прошла когда-то период биметаллизма в деньгах, когда одновременно и золото, и серебро выполняли функции денег. Уже в наше время большая часть Европы перешла на единую валюту – евро. По всей видимости, аналогичный процесс будет наблюдаться и в сфере высшего образования на общеевропейском и мировом уровнях.

При этом необходимо отдавать полный отчет в том, что язык-посредник в таком случае неизбежно будет все более отходить от «родительского языка» как ценности конкретной национальной культуры, в чем-то обедняться, даже примитивизироваться. В России мы это могли наблюдать на примере русского языка в период «позднего социализма». В мировом масштабе, по-видимому, аналогичная судьба ждет в обозримом будущем английский язык.

Это отнюдь не предполагает сведения изучения иностранных языков только к изучению языка-посредника. Наоборот, четкое различие языка как явления культуры и, следовательно, как одной из основных целей образования (преимущественно общего, ориентированного на общение людей) и языка как средства образования (преимущественно профессионального, утилитарного) позволяет выстраивать гораздо более эффективные стратегии изучения нескольких (по-видимому, не менее двух) иностранных языков (наверное, главным образом в среднем образовании).

Двухступенчатая система высшего образования

По второй цели – двухступенчатая система высшего образования – существенные уточнения касаются сразу нескольких важных моментов. Прежде всего, сейчас речь идет уже фактически не о двух-, а о трехступенчатой системе, которая в качестве последней, третьей ступени включает аспирантуру (или, что то же самое в Европе, докторантуру), после успешного завершения которой присваивается степень, эквивалентная нашей степени кандидата наук (доктор философии – Ph. D в Англии, доктор наук во Франции). При этом не исключается возможность после получения среднего образования интегрированной подготовки сразу по второй ступени, минуя первую ступень как отдельную, как это принято в российской высшей школе, равно как и возможность после получения первой ступени сразу по третьей ступени, минуя вторую, как это принято в Англии. Главным становится не количество лет получения образования на той или иной ступени, а набор общих и специальных компетенций, осваиваемых на каждой из них¹⁰. Кроме того, в качестве обязательной принята установка, что каждая ступень должна готовить не только к выходу на рынок труда, но и к продолжению обучения на следующей ступени¹¹, а в целом высшее образование, получаемое в начале жизненного пути, должно готовить к долгосрочной конкурентоспособности на рынке труда, а не только на момент окончания вуза.

Это существенное уточнение структуры ступеней высшего образования стало результатом международного обсуждения содержания высшего образования, в том числе с участием потенциальных и реальных работодателей. Если коротко сформулировать главное различие первой и второй сту-

пеней высшего образования, то оно, говоря языком философии, состоит в различии между «функционированием» и «развитием». Иначе говоря, в различии между качественной, дисциплинированной работой в штатных ситуациях и творчеством¹².

Если посмотреть на наши стандарты не только магистров, но и дипломированных специалистов, то они в подавляющем большинстве ориентированы как раз на второй уровень академической квалификации. Поэтому, если независимая (например, международная) экспертиза установит компетенции выпускников некоторого российского вуза соответствующими второй ступени по конкретной профессиональной образовательной программе, то это и будет подтверждением независимо от того, получено это образование по интегрированной программе послесреднего образования или по двум последовательным ступеням.

Важным и полезным для российской высшей школы может быть выделение первой ступени как относительно самостоятельной по двум причинам содержательного характера.

Во-первых, исполнительская дисциплина в нашей стране пока еще не стала общепринятой нормой поведения. Это как раз та традиция не столько нашей высшей школы, сколько традиционного образа жизни, которая нас не украшает. Можно, конечно, вспоминать, что природно-климатические условия в нашей стране делали ее зоной рискованного земледелия. Но сейчас сельские жители составляют меньшую часть населения, не говоря уже о том, что и производство продукции на селе сейчас во многом отличается от того, чем было раньше. Драконовские меры обеспечения исполнительской дисциплины, применявшиеся в нашей стране в XX в., особенно в период ускоренной индустриализации, не дали долгосроч-

ного устойчивого эффекта в виде привычки соблюдать все предписания, диктуемые технологией. Если посмотреть на причины большинства аварий, в том числе и в самые последние годы, то чаще всего ими оказывается излишне самостоятельное, «творческое» отношение к своему делу, к обязанностям¹³.

Наша высшая школа с ее сессионными «битвами» каждые полгода, скорее, консервирует привычку к авральному труду, чем трансформирует ее в нечто более соответствующее реалиям постиндустриального общества. Поэтому выделение в ее рамках линии, направленной на закрепление культуры исполнительства, основы которой, конечно, должны закладываться еще в средней школе, представляется совсем не лишней тратой педагогического труда ее профессоров и преподавателей.

Во-вторых, творец, например, конструктор, должен уметь создавать изделие технологичным и быть способным представить себя на месте исполнителя в процессах как его производства, так и эксплуатации. Кроме того, именно свободное владение инструментарием является естественным условием едва ли не любого творчества.

Если же говорить не только о высшей школе, но и о работодателях, то пока в России нет, да и не может быть сколько-нибудь развитого понимания существа идеи многоступенчатости высшего образования. В плановой экономике высшая школа готовила специалистов чуть ли не под конкретные рабочие места. На них часто и проходила последняя преддипломная практика, на основании которой осуществлялось направление на работу в порядке планового распределения молодых специалистов, не имевших права покинуть место работы в течение трех лет, когда и завершалось его фактическое становление как специалиста.

Исчезновение планового хозяйства, сопровождавшееся в нашей стране двукратным сокращением промышленного производства (а по ряду отраслей и более значительным), отнюдь не способствовало повышению внимания работодателей к качеству молодых специалистов с высшим образованием. Некоторое оживление экономики привело к повышению спроса в первую очередь на работников с начальным, самое большое – средним профессиональным образованием. Потребуется еще несколько лет и, возможно, широкий импорт современных технологических линий для того, чтобы наш работодатель смог предметно оценить потребность в специалистах с высшим образованием разных степеней.

До этого вряд ли есть основания в массовом порядке отказываться от сложившейся системы подготовки специалистов. В то же время можно и нужно поддерживать поиски новых решений «Болонского формата», условия для которых уже складываются в нашей стране. Речь идет о разработке, с участием компетентных работодателей, моделей стандартов «бакалавра по специальности» и «магистра по специальности», которая проводится в области техники и технологии (в МГТУ им. Баумана, ЛЭТИ и других ведущих инженерных вузах России)¹⁴.

Переход от двух- к трехступенчатой системе высшего образования в Европе только начал. Поэтому для нас важно внести свой вклад в понимание особенностей третьей ступени высшего образования – аспирантуры – и в то же время разобраться с ее законодательным оформлением. У нас она сейчас относится к послевузовскому образованию наряду с докторантурой.

Можно понять стремление специалистов по бюджету в нашей стране максимально унифицировать постатейную роспись расходов, свести все расходы

системы образования к одной содержательной позиции – образованию: только этим можно объяснить появление «докторантуры» как ступени именно образовательной. Однако никакой государственный образовательный стандарт для нее придумать невозможно уже по той причине, что докторантура в нашей стране – это развитие научной квалификации в режиме «самообразования» без каких-либо обязательных занятий, экзаменов. Главное – участие в научной жизни коллектива ученых, преподавателей, которое завершается написанием и, в идеале, защитой докторской диссертации.

Было бы гораздо логичнее с точки зрения существа дела проводить бюджетные расходы по докторантуре (и большей части аспирантской подготовки) по статье научных расходов, даже если это не вполне соответствует сложившейся в настоящее время организационной структуре государственного управления, в которой наука и образование относятся к разным ведомствам. Последовательное выведение подготовки докторов наук в нашей стране из «образовательного процесса» снимет все возможные недопонимания, кроме чисто лингвистического, которое и должно решаться филологическими средствами¹⁵.

Но даже сейчас, по общему мнению специалистов разных стран, соотношение науки и образования в нашей стране ближе к американскому, чем к европейскому, и отличается от последнего большей ориентированностью именно на научные компетенции, а не собственно образовательные. Если Европа действительно собирается держать курс на соединение науки и образования, то, по-видимому, следовало бы не столько консервировать европейскую традицию подготовки молодых ученых (относительно много учебы и мало науки), а нам губить свою, более совре-

менную традицию в стремлении «равняться на Европу», сколько развивать более перспективные модели. В частности, применять российский опыт публичных защит диссертаций (с последующим тайным голосованием), в том числе кандидатских, как формы оценки компетенции соискателя ученой степени профессиональным сообществом. Разумеется, при этом вряд ли стоит брать за образец нашу более чем скромную обеспеченность научной работы специальным оборудованием и средствами общения с коллегами.

В связи с пониманием принципиальной многоступенчатости высшего образования и существованием общих для различных предметных областей компетенций возникает естественный вопрос о возможности формирования столь же общих методов оценки этих компетенций независимо от особенностей профессиональной специализации.

Представляется перспективным вариант, вполне реализуемый в нашей стране даже без внесения изменений в содержание высшего образования. Было бы достаточно внести дополнение только в состав государственной итоговой аттестации, дополнив ее экзаменом «на общее развитие». Процедура такого экзамена видится следующей. Выпускник «вытягивает» не привычный билет с вопросами из перечня, с которым он ознакомился заранее, за полгода до итоговой аттестации, а статью или законченный фрагмент из неадаптированного текста общенаучного или социально-политического содержания, неизвестный ему заранее. За время, отведенное на подготовку к собеседованию с экзаменационной комиссией, он должен, ознакомившись с текстом (возможно, неоднократно, в разных режимах чтения): выписать ключевые слова; написать аннотацию объемом в один абзац размером не бо-

лее 100 слов; сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте, пути ее решения и возможные последствия ее реализации. При этом было бы совсем не лишним обеспечить выпускнику возможность продемонстрировать умение пользоваться интернет-ресурсами для углубленной проработки содержания текста, включая источники на иностранных языках (особенно на языке, изучение которого предполагается действующим государственным образовательным стандартом). Комиссия рассмотрит результаты подготовительной работы выпускника, задаст дополнительные вопросы и оценит все, включая уровень владения языком обучения.

В этом случае исчезает деление учебных подразделений (кафедр) на выпускающие и обеспечивающие или даже «вспомогательные», как это происходит сейчас, особенно после отмены обязательности преподавания большей части цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Все кафедры, в том числе и выпускающие, могут и должны работать на формирование не только специальных, но и общих компетенций, подобных описанным в предыдущем абзаце.

Понятно, что реализация этой процедуры будет соответствовать цели данного итогового испытания только в том случае, если набор текстов будет формироваться централизованно, как единый для всей страны, ежегодно обновляемый на 10-20%. При достаточно большом объеме (2-3 тысячи единиц) его даже можно не держать в тайне от студентов. Им проще будет освоить (в процессе обучения по всем предметам, входящим в образовательную программу) компетенции, проверяемые с помощью таких текстов, чем написать на них шпаргалки.

Результаты такого рода экзамена могли бы стать основой сравнения ка-

чества обучения в разных вузах вне зависимости от профессиональной направленности, а также международных сравнений при распространении подобной практики на другие страны. Еще одно немаловажное соображение: разведение по ступеням требований к общим компетенциям выпускников позволяет использовать данный экзамен для проверки их соответствия заявленной ступени. Конечно, для этого потребуются довести до высокой степени технологической проработки как описание общих компетенций, так и методы их оценивания группами экспертов – членов экзаменационной комиссии.

Внедрение системы зачетных единиц

По третьей цели – внедрение системы зачетных единиц – основное уточнение связано с тем, что система зачетных единиц, первоначально создававшаяся как средство обеспечения студенческой мобильности (European Credit Transfer System – ECTS), трансформируется из переводной в накопительную¹⁶.

Это в полной мере соответствует сложившейся в российской высшей школе традиции фиксировать в приложении к диплому не только академическую успеваемость по каждой дисциплине, но и продолжительность ее изучения. За прошедшие после Болоньи четыре года в Европе сложилось и достаточно общее понимание количественных параметров «зачетной единицы»¹⁷. Теперь для того, чтобы привести наше традиционное приложение к диплому в полное соответствие с требованиями к Diploma Supplement, в котором используется ECTS, надо только четко описать всю нашу образовательную систему в терминах МСКО, показав в ней место академической квалификации, к которой и дается Приложение, и обеспечить точность перевода с

русского языка всех наименований дисциплин, других видов учебной работы. Не составил бы большого труда и пересчет всех наших государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) из академических часов и недель в унифицированную единицу измерения; правда, в такой механической работе нет большого смысла. Что действительно будет и сложно, и полезно для нашей высшей школы, так это разработка нового поколения ГОС ВПО сразу в зачетных единицах. Качественный шаг вперед при этом удастся сделать в том случае, если мы сможем последовательно провести линию от целевых требований к выпускникам, выраженных в требуемых результатах обучения (общие компетенции, специальные компетенции), к структуре обязательного минимума содержания (знаний, умений, навыков), выраженного не в академических часах (за которыми вольно или невольно просматривается главным образом аудиторная работа преподавателей в рамках традиционных технологий), а в сугубо условных «зачетных единицах», которые могут осваиваться в самых разных образовательных технологиях, в том числе и вне аудиторий.

Европейский опыт подобной работы показывает целесообразность унификации «количества образования» в предметных блоках, кратных пяти зачетным единицам. В таком случае в году должно быть не больше 12 разных дисциплин (предметов), что соответствует и российским традициям.

Как показывает опыт, в том числе и российских вузов, переход от часов к зачетным единицам в управлении учебным процессом облегчает разработку и введение новых форм такого управления (модульные системы, рейтинги, асинхронное формирование образовательных траекторий каждым обучаю-

щимся в отдельности и др.), хотя и не является формально обязательным для подобных новаций. Российское образовательное законодательство оставляет целиком в ведении вузов решение подобных вопросов в соответствии с принципом их академической автономии. Поэтому нет оснований опасаться, что присоединение России к Болонскому процессу само по себе внесет анархию в учебный процесс. На уровне государственных органов управления образованием можно и нужно организовывать изучение этого опыта, создавать условия для информирования всех заинтересованных в совершенствовании управления учебным процессом как о положительных результатах, так и об отрицательных.

Чего действительно не может обеспечить переход к зачетным единицам, так это учета научной составляющей образовательного процесса¹⁸. Но этого не обеспечивает и любая другая «объективная» система учета. Конечно, результаты науки должны быть «объективны» – проверяемы, повторяемы. Но науку делают люди. Здесь формальная объективность невозможна. Необходимо доверие, вера (например, в порядочность коллег). Строго говоря, это относится не только к научному компоненту образования, но и к образованию в целом, которое для обучающегося представляет собой цепь открытий. *Не случайно «зачетная единица» на английском языке называется 'credit' (доверие) и не может переводиться на русский язык как «кредит». Это было бы профанацией, проявлением и языковой, и профессиональной некомпетентности специалистов по управлению образованием.*

Содействие мобильности

По четвертой цели – содействие мобильности как студентов, так и преподавателей, исследователей, адми-

нистративного персонала вузов – существенных изменений не произошло. Как и раньше, она признается фундаментом для установления общеевропейского пространства высшего образования. Но именно по этому пункту можно отметить основное отличие побудительных стимулов участия в Болонском процессе основной части европейских стран и России. *Пространственная мобильность*, которая подразумевается здесь, проистекает из формирования единого рынка труда высшей квалификации в экономически единой или почти единой Европе. Именно этот рынок труда может и должен быть наиболее мобильным по сравнению с рынком «синих воротничков» (естественное исключение составляют строители и сезонные работники). Россия не является частью этого единого экономического пространства и вряд ли когда-либо ею станет. Она сама представляет собой естественную основу для экономической интеграции ряда независимых государств, часть из которых не входит в географические границы Европы.

Кроме того, особенности географического и, главное, современного социального и экономического состояния России таковы, что в ней нет и еще долго не будет объективных условий для существования единого рынка труда. Даже при том, что цены на энергоносители в нашей стране значительно ниже, чем в странах – членах ВТО, тарифы на пассажирские перевозки уже заметно сказываются на пространственной мобильности населения, особенно вовлеченного в образование. Еще в большей мере это относится к ценам на жилье, включая его аренду.

Социальное отставание России (как следствие ускоренной индустриализации, имевшей весьма избирательный характер) выражается в сильной дифференциации условий и образа жизни

в столице (и других крупных городах) и за ее пределами, в устойчивой тенденции к миграции населения в Центр и на Юг (туда, где можно больше заработать и дешевле прожить).

В этих условиях дополнительное повышение мобильности наиболее подвижной части населения (молодежь студенческого возраста) может самым пагубным образом отразиться на долгосрочной перспективе России (в том числе в демографическом отношении).

Нам в этих условиях было бы целесообразнее развивать так называемую *«виртуальную мобильность»*, связанную с органичным включением в образовательный процесс современных информационных технологий. С их помощью можно было бы минимизировать время отрыва обучающихся от «котчего дома», максимально приблизить само обучение к тому, что действительно требуется на конкретном региональном рынке труда.

Кроме того, недостаток пространственной мобильности в наших условиях может и должен компенсироваться повышенной *профессиональной мобильностью* людей с высшим образованием. Высокая способность к обучению – одно из их конкурентных преимуществ в нашей стране. Это хорошо понимают и сами молодые люди (и их родители), предъявляющие повышенный спрос именно на высшее образование, и работодатели, часто запрашивающие у соискателей работы наличие высшего образования без уточнения его профессиональной направленности (данные статистики также говорят о том, что доля людей с высшим образованием относительно невелика среди ищущих работу, т.к. они быстрее ее находят).

Регионализация рынка труда высшей квалификации в России связана не только с относительным ростом стоимости перемещений и недвижимости, но и с

исчезновением принудительного перемещения выпускников вузов путем их планового распределения. *Отсюда вытекают три задачи высшего образования*, специфичные именно для России на современном этапе и *не укладывающиеся в «Болонский формат»*:

- фундаментальность и комплексность образования, особенно на первых годах обучения, закладывающая основу для профессиональной мобильности обучающегося на всю оставшуюся жизнь;

- повышенная роль региональных вузов в формировании социальной и культурной среды, привлекательной для реализации жизненных устремлений всех жителей региона;

- перевод центра активности ведущих столичных вузов с поиска в регионах сильных абитуриентов на содействие профессиональному росту профессорско-преподавательского состава вузов по всей стране.

Качество образования

По пятой цели – содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий – произошло значительное уточнение структуры самой цели. Прежде всего, четко выделены три уровня системы обеспечения качества: вузы, страны, Европа в целом.

Признано, что в соответствии с принципом автономии вузов основная ответственность за обеспечение качества лежит на каждом из них.

На национальном уровне системы по обеспечению качества должны включать:

- определение обязанностей участвующих органов и учреждений;

- оценивание программ и вузов, включая внутреннюю и внешнюю оценку, участие студентов и публикацию результатов;

- систему аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур;

- международное партнерство, сотрудничество и создание сети агентств, специализирующихся на определении качества высшего образования.

На европейском уровне предполагается создать набор согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества, исследовать способы обеспечения адекватной согласованной системы проверки для обеспечения качества и/или аккредитации агентств, занимающихся определением качества образования.

В вопросах оценки качества образования *на уровне вузов* и образовательных программ в целом у России есть большой опыт, поскольку соответствующая работа велась и в Советском Союзе. Но жизнь не стоит на месте. Мобильность студентов, в том числе и виртуальная, требует создания методов оценки качества не только на выходе из вуза, в момент его окончания, но и на промежуточных рубежах. Без этого слишком большая ответственность ложится на вузы, которые в рамках академической свободы должны самостоятельно принимать решения о зачете или незачете дисциплин, изученных в другом месте.

Европейская составляющая высшего образования

Шестая цель – содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании – во многом корреспондируется с четвертой и весьма далека от актуальных проблем российской высшей школы. Суть ее состоит в том, чтобы формировать «европейский кругозор, масштаб видения» у людей, которые в рамках средней школы получают образование, сосредоточенное на отдельно взятых странах, их истории, культуре, духовных ценностях. При всем уважении к Европе российское образование, в том

числе и высшее, призвано давать более широкий взгляд на мир.

Изменение приоритетов целей

Прогресс в продвижении к конечной цели Болонского процесса, полученный за четыре года, привел к существенному изменению приоритетов. На период до будущей встречи министров образования в Бергене (май 2005 г., Норвегия) *высший приоритет получило обеспечение качества*. Затем следуют двухступенчатая система и признание степеней и периодов обучения. По каждому из этих направлений зафиксированы конкретные обещания министров.

Из значимых для нашей страны следует отметить следующие: участие студентов в оценке качества и публикация результатов; обязательство начать реализацию двухступенчатой системы к 2005 г. (у нас речь может идти не столько о начале – оно было положено уже более 10 лет назад, сколько о распространении на программы неакадемического типа); «автоматическое и бесплатное предоставление приложения к диплому, изданного на одном из широко распространенных европейских языков».

Нетрудно заметить, что все эти цели вполне достижимы, никоим образом не угрожают сохранению и развитию традиций российской высшей школы. Можно также надеяться, что активное участие вузов в горизонтальных контактах как внутри России, так и на международном уровне (в СНГ, Европе, других регионах мира) будет и впредь способствовать повышению качества российского высшего образования, его привлекательности и авторитета.

Примечания

¹ В соответствии с МСКО (международной системой квалификаций образования) такое образование относится к уровню 5B, которое может продолжаться не один год, но не дает права на переход к

образованию на уровне 6 (аспирантура) без предварительного прохождения обучения по уровню 5A. Интеграция такого профессионального образования в масштабах Европы происходит параллельно Болонскому процессу в рамках Брюггско-Копенгагенского процесса.

² Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

³ «Министры подтверждают важность социального аспекта Болонского процесса. Необходимость увеличения конкурентоспособности должна соответствовать цели улучшения социальных характеристик общеевропейского пространства высшего образования, нацеленного на укрепление социальных связей и уменьшение неравенства по половому признаку как на национальном, так и на общеевропейском уровне. В этом контексте министры подтверждают свое отношение к образованию как к общественному благу и общественной ответственности. Министры подчеркивают необходимость преобладания в международном академическом сотрудничестве и программе обмена академических ценностей» (Коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование, Берлин, 19 сентября 2003 г., далее – Берлин, 2003).

⁴ «Министры разделяют мнение, что будут предприняты усилия для обеспечения более тесных связей между высшим образованием и исследовательскими системами в каждой из стран-участниц. Общеевропейское пространство высшего образования на этом начальном этапе извлечет большую пользу от совместной деятельности с европейским исследовательским пространством, укрепляя таким образом фундамент для Европы Знаний» (Берлин, 2003).

⁵ «Министры приветствуют заинтересованность других регионов мира в развитии общеевропейского пространства высшего образования...Они подтвердили свою

готовность к дальнейшей разработке образовательных программ для студентов из третьих стран... Министры заявляют, что управление транснациональным обменом в сфере высшего образования должно основываться на академическом качестве и академических ценностях» (Берлин, 2003).

⁶ «Министры подчеркивают важный вклад сферы высшего образования в процесс реализации обучения в течение всей жизни. Они предпринимают шаги в этом направлении и выстраивают свою национальную политику таким образом, чтобы обеспечить достижение этой цели и подтолкнуть вузы и другие заинтересованные организации к увеличению возможностей для обучения в течение всей жизни на уровне высшего образования, включая признание предыдущего образования. Они отмечают, что подобные действия должны являться составляющей частью высшего образования» (Берлин, 2003).

⁷ «Необходимость увеличения конкурентоспособности должна соответствовать цели улучшения социальных характеристик общеевропейского пространства высшего образования, нацеленного на укрепление социальных связей и уменьшение неравенства по половому признаку как на национальном, так и на общеевропейском уровне» (Берлин, 2003).

⁸ Пока этого нельзя в полной мере сказать о нашей стране.

⁹ «Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран» (Болонская декларация, 1999).

¹⁰ Термины «компетенция», «компетентность» пока еще не стали привычными в нашей вузовской среде. Однако в средней школе они уже активно используются при формировании образовательного стандарта. (См., например, И.А. Зимняя. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42).

¹¹ «Степени первой и второй ступени должны иметь различные направленности и

профили, чтобы обеспечивать разнообразные индивидуальные, академические нужды и потребности трудового рынка. Степени первой ступени должны предоставлять доступ, согласно Лиссабонской Конвенции по Признанию, к программам второй ступени. Степени второй ступени должны предоставлять возможность дальнейших исследований для получения докторской степени» (Берлин, 2003).

¹² Для первой ступени были выделены следующие общие для различных предметных областей компетенции:

1) способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины;

2) способность логично и последовательно представить освоенное знание;

3) способность контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование;

4) умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами;

5) способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;

6) способность правильно использовать методы и техники дисциплины;

7) способность оценить качество исследований в данной предметной области;

8) способность понимать результаты экспериментальной проверки научных теорий.

Выпускники второго уровня должны:

1) владеть предметной областью на продвинутом уровне, то есть владеть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации;

2) критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;

3) владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне;

4) быть способными внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например в рамках квалификационной работы;

5) продемонстрировать оригинальность и творческий подход;

6) овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

- ¹³ Когда-то наша пропаганда с оттенком превосходства подчеркивала, что мы, в отличие от немцев, воевали «не по уставу», потому, мол, и победили. И еще потому, что «за ценой не стояли». Сейчас «неуставные отношения» стали чуть ли не нормой жизни.
- ¹⁴ Например, в соответствии с предлагаемой моделью бакалавр по технике и технологии должен обладать элементарными навыками расчета сметы. Скажем, если нужно отремонтировать какой-то станок или линию, он должен обчислить этот ремонт. Магистр по технике и технологии должен уметь провести функционально-стоимостной анализ проектируемого изделия. Это та экономическая грамотность, без которой его не может быть как проектировщика нового изделия (см. Высшее образование в России. – 2004. – № 2).
- ¹⁵ Например, подписание в 2003 г. соглашения о взаимном признании Россией и Францией в качестве эквивалентных степеней соответственно «кандидата наук» и «доктора наук (= Ph. D)» делает необходимым поиск специального франкоязычного термина для русского «доктора наук», поскольку простая калька неизбежно вводит в заблуждение. Точно такие же филологические соображения заставили нас самих отказаться от перевода термина «credit» как «кредит» в текстах, имеющих отношение к измерению «количества образования», а не к финансам.
- ¹⁶ «Министры подчеркивают важность роли, которую играет Европейская Система Перевода кредитов (зачетных единиц) (ECTS) в продвижении мобильности и разработке международной образовательной программы. Они отмечают, что ECTS становится все более обобщенной основой для национальных зачетных систем. Они поощряют дальнейший прогресс с целью превращения ECTS из переводной системы в накопительную, которую необходимо применять последовательно по мере того, как она развивается в рамках растущего об-
щеввропейского пространства высшего образования» (Берлин, 2003).
- ¹⁷ Практически все страны Европы работают в диапазоне от 34 до 40 недель в год, включая период сессий. Принимая, что в неделе содержится от 40 до 42 (астрономических) часов, количество официальных часов за год было рассчитано в объеме от 1400 до 1680 (среднее число 1520). Таким образом, при количестве кредитов за год 60, один кредит составляет от 25 до 30 астрономических часов нагрузки, включая аудиторные занятия, самостоятельную работу и другие типы деятельности.
- Установленная в нашей стране в 2002 г. (за год до присоединения к Болонскому процессу) зачетная единица, равная 27 астрономическим часам или, что то же самое, 36 академическим часам продолжительностью 45 минут, очень точно укладывается в указанный диапазон.
- Расчет был сделан простой: если из 52 недель, составляющих год, вычесть 2 недели обязательных по ГОС ВПО зимних каникул и 8 недель летних каникул, а также нерабочие дни в течение учебного года, то остается 40 недель на все виды учебной работы, предусмотренной ГОС ВПО (теоретическое обучение, включая сессии, практики, итоговая аттестация). При делении этой цифры на 60 получается цена одной зачетной единицы в неделях. При продолжительности рабочей недели студента примерно 40 астрономических часов (54 академических часа) получается базовое отношение: 36 академических часов равны 1 зачетной единице.
- ¹⁸ «Ну, хорошо, лекционные и семинарские занятия можно как-то измерить в академических часах. А по какой системе исчисления или по какой формуле переводить на язык «кредитов» научную работу студента на кафедре?» – Выступление ректора МГУ им. М.В. Ломоносова акад. В.А. Садовниченко на Всероссийском совещании заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин (Москва, МГУ, 20-21 ноября 2003 г.).