

*Л.С. ГРЕБНЕВ, профессор*

*Московская государственная юридическая*

*академия им. О.Е. Кутафина*

## **Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов**

*Рассматриваются проблемы совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов с учетом тенденций развития Болонского процесса в период до 2020 года и предполагаемых изменений российского законодательства об образовании. Обосновывается повышение внимания к бакалавриату как стратегически значимому звену образовательной системы в целом.*

*Ключевые слова: Болонский процесс, образовательные стандарты, бакалавриат, Европейское исследовательское пространство.*

С сентября 2011 г. вузы России почти по всем направлениям и специальностям начали работать с первокурсниками по основным образовательным программам, реализующим федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), или стандарты «третьего поколения»<sup>1</sup>. Эти стандарты весьма значительно отличаются от принятых в 2000 году стандартов «второго поколения» (ГОС ВПО – 2) и не секрет, что практически все эти изменения<sup>2</sup> связаны с включением России в 2003 г. в Болонский процесс.

Поскольку срок действия принятых в 2010 г. стандартов «третьего поколения» истекает в 2020 г., а десяти лет, прошедших с момента утверждения стандартов «второго поколения», с трудом хватило на их разработку, представляется вполне своевременным уже сейчас начинать предварительную работу над очередным, «четвертым поколением». В первую очередь эта работа должна опираться на опыт работы над первым поколением федеральных государственных образовательных стандартов (т.н. «третьим поколением»), постепенно дополняемым опытом его реализации. Однако к тому времени, когда опыт реализации будет получен в полном объеме, а это будет не раньше лета 2018 года, когда пройдут первые выпуски магистров, проекты стандартов следующего «поколения» уже должны быть в высокой степени готовности<sup>3</sup>.

В этой непростой ситуации представляется весьма полезным как можно полнее учитывать опыт работы по совершенствованию высшего образования в других странах, так же как и Россия участвующих в Болонском процессе. Ниже будет сделана попытка рассмотреть динамику Болонского процесса, опираясь на материалы, регулярно выпускаемые Институтом качества высшего образования. В особенности, на последний сборник «Болонский процесс: итоги десятилетия», вышедшем в свет под редакцией проф. В.И. Байденко в 2011 г. [1].

Прежде всего отметим, что первоначально Болонский процесс был рассчитан на период до 2010 г. К этому времени предполагалось создать Европейское пространство высшего образования (ЕПВО). В полной мере этого достичь не удалось, а потому намечен новый рубеж – 2020 г. В частности, к этому моменту времени предполагается добиться 20% мобильности студентов, причем эта цель рассматривается как амбициозная<sup>4</sup>.

Более того, сегодня во многом изменились приоритеты среди исходных целей, появились новые цели, изменились экономические и институциональные условия, среди которых в первую очередь следует упомянуть «Лиссабонскую стратегию» создания Европейского исследовательского пространства (2000 г.), сменившуюся стратегией «Евросоюз-2020»<sup>5</sup>, и экономический кризис конца 2000-х гг.

Пожалуй, самой характерной чертой динамики Болонского процесса является все более полная его ориентация на англо-американскую культуру высшего образования с теми неизбежными ограничениями, которые накладывает различие «континентальной» и «островной» техник мышления, романо-германской и англо-саксонской правовых традиций. В Болонской декларации речь шла о двух циклах высшего образования – базового (3-4 года<sup>6</sup>) и последипломного, которым могло бы и получение докторской степени (PhD.D). Хотя типичный для англо-американской практики высшего образования термин «бакалавр» еще не употреблялся применительно к первому, базовому этапу<sup>7</sup>, но возможность альтернативного продолжения образования – в магистратуре или аспирантуре (т.е. на программе докторской подготовки в течение, например, пяти лет) – была заимствована именно из нее.

Эта вариативность как продолжительности первого этапа, так и траектории дальнейшего образования органично присуща системам высшего образования, в котором образовательные услуги оплачиваются за счет частных лиц, в первую очередь английской и американской, то есть в гибком рыночном формате («клиент всегда прав»). Но в большинстве стран Европы сложилась традиция оплаты большей части таких услуг, если не всех, за счет государства. А государство в лице чиновников всегда стремится к сокращению разнообразия вариантов принятия решений, в пределе – к единообразию. Поэтому по первому этапу в рамках Болонского процесса сохранилась вариативность (3-4 года), отражающая вариативность продолжительности получения общего образования, соответственно, 13 и 12 лет<sup>8</sup>. Но первоначальный вариативный второй (последипломный, postgraduate) этап довольно быстро трансформировался в строго последовательные два ступени – магистерскую и докторскую<sup>9</sup>. Более того, именно на докторской ступени были сосредоточено гораздо большее внимание, чем на остальных, особенно на первой, получившей уже в 2002 году название «бакалавр». Поэтому по итогам десятилетия Болонского процесса было признано наибольшее продвижение вперед именно третьей ступени (цикла).

Это не случайно. Как уже упоминалось, ровно через год после подписания Болонской декларации, в 2000 г. была принята «Лиссабонская стратегия» создания Европейского исследовательского пространства. В отличие от Болонской декларации, доступ к подписанию которой с самого начала был открыт не только членам Европейского экономического сообщества (Евросоюза, ЕС)<sup>10</sup>, «Лиссабонская стратегия» представляет собой инициативу, ориентированную исключительно на обеспечение глобальной конкурентоспособности этого регионального экономического сообщества в условиях, когда именно знания становятся основой экономики<sup>11</sup>.

Проблема глобальной конкуренции была отражена и в Болонской декларации, но в ней речь шла о конкуренции на рынках образовательных услуг в сфере высшего образования и

подчеркивалось культурное разнообразие Европы как ее конкурентное преимущество. Само образование рассматривалось при этом как прежде всего неутилитарная ценность, форма саморазвития и самореализации людей независимо от их возраста и социально-экономического положения, которую можно и нужно поддерживать государственным финансированием создания благоприятной образовательной среды, оказания образовательных услуг.

Но для того, чтобы общество имело возможность поддерживать образование государственным финансированием, его экономика должна быть конкурентоспособной, а для этого сейчас знания должны становиться фактором производства, «производительной силой», утилитарной ценностью. Круг замкнулся: «экономика (финансирование) → образование → научные исследования → инновации → экономика...»<sup>12</sup>.

На самом деле правильнее говорить не об одном круге «экономика – образование – экономика», а о системе таких кругов в соответствии с уровнями образования – от начального до высшего. Когда-то, в рамках т.н. третьего технологического уклада (1880-1930 гг.), одним из факторов инноваций наряду с внутрифирменными исследованиями было всеобщее начальное образование [3, с. 96-99]. Затем эта роль перешла к среднему и высшему образованию. Наконец, в пятом укладе (1980-2030) в рамках высшего образования на самый передний край вышел его третий, докторский (PhD) цикл – самый короткий по продолжительности (3-4 года на основе второго, магистерского цикла) и самый результативный, поскольку законченное научное исследование является его неотъемлемой частью.

Глобальная конкуренция с США в сфере экономики, основанной на знаниях (knowledge-based economy), заставила не только форсировать развитие третьего цикла за счет уменьшения внимания к первому, бакалаврскому, но максимально приблизить его по содержанию к тому, что принято в США.

Ранее в Европе, как и в России до сих пор, главной задачей докторанта (аспиранта) было проведение исследования под руководством одного научного руководителя, то есть в формате, типичном для традиционного, доиндустриального (и дорыночного) общества. Образовательная составляющая была минимальной (в нашей стране это и сейчас называется подготовкой к сдаче кандидатских минимумов по трем-четырем дисциплинам, из которых две имеют общий гуманитарный характер, а одна-две – узкопрофессиональный). Сейчас ситуация в Европе быстро меняется. В аналитическом докладе «Тенденции 2010: десятилетие перемен в Европейском высшем образовании» говорится: «Европейская традиция докторского обучения – выполнение исследования под руководством одного профессора, без особого акцента на преподаваемые курсы – в последние годы все чаще вызывает сомнения. Широко обсуждавшаяся необходимость сделать обладателей докторской степени более конкурентоспособными на международном уровне привела в некоторых странах к десятилетию успешных экспериментов с созданием и финансированием структурированных программ и аспирантур или научно-исследовательских школ» [1, с. 69].

Начинает меняться она и в России. Об этом, в частности, свидетельствует последняя (третья) редакция проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [2].

Как и в предыдущих редакциях этого проекта, в ней аспирантура (адъюнктура) отнесена к высшему, а не послевузовскому, образованию. Новым является то, что независимо от того, написана ли выпускником диссертация, он должен проходить итоговую государственную аттестацию с присвоением квалификации преподавательского или исследовательского профиля: «Лицам, успешно освоившим образовательную программу высшего образования и прошедшим итоговую аттестацию, присваиваются следующие квалификации (академические степени) высшего образования: ...по результатам освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) – «Преподаватель высшей школы» или «Исследователь», в случае защиты диссертации в установленном порядке также выдается диплом кандидата наук» (Ст. 72, п.5.).

Можно предположить, что в аспирантурах при вузах основным, если не единственным, профилем будет подготовка в аспирантуре выпускников с квалификацией (академической степенью) «Преподаватель высшей школы» (а в академических институтах, соответственно, «Исследователь»). Но такая квалификация потребует расширения образовательной составляющей обучения в аспирантуре за счет нескольких дисциплин педагогической и психологической направленности. При неизменном сроке обучения в аспирантуре это означает сокращение времени на подготовку и проведение научного исследования, которого и так мало, если в аспирантуру поступают сразу по окончании магистратуры или специалитета, а не через два года по окончании вуза, как это было принято в СССР в качестве нормы.

В американской системе докторской подготовки относительно короткий срок проведения квалификационного исследования и написания по его итогам работы в значительной степени компенсируется очень хорошей, если не блестящей, обеспеченностью докторантов научным и вспомогательным оборудованием. Кроме того, все шире развивается институт «постдоков», то есть тех, кто продолжает интенсивно заниматься исследовательской работой сразу по получении степени PhD.

Итак, Болонский процесс начался как поддержанная «сверху», со стороны министров образования Большой Европы (включая Казахстан, присоединившийся к этому процессу в 2010 г.) «низовая» инициатива по развитию горизонтальных связей, начиная со студенческого обмена<sup>13</sup> на первом цикле, а продолжился в значительной степени как своего рода «приводной ремень» при Евросоюзе. «Европейское пространство высшего образования» стало инструментом создания «Европейского» (точнее, Евросоюзского) исследовательского пространства, конкурирующего с «исследовательским пространством», сложившемся на базе американских вузов.

Трудно сказать, насколько эволюция Болонского процесса в этом направлении окажется оправданной ее конечными результатами. Прежде всего, представляется несколько утопичной сама идея регионального исследовательского пространства, которое должно обслуживаться региональным же образовательным пространством. У науки как феномена западной цивилизации всегда был единый язык. Сначала это была латынь, а сейчас – английский, нравится это кому-либо или нет. Но дело не только в языке науки, но и в ее результатах. Любая научная публикация – это

общее благо. Доступ к содержащейся в ней информации не может быть сколько-нибудь эффективно ограничен каким-либо регионом, особенно при современных безбумажных информационных технологиях.

Сейчас структура образования в мире в целом устроена так, что американская высшая школа, взятая в целом, имеет определенное конкурентное преимущество перед всеми остальными. США как страна иммигрантов всегда была относительно трудонедостаточна, а потому в ней более активно, чем в других странах шел процесс замещения дефицитного фактора менее дефицитным – труда капиталом. Это относится не только к сфере производства материальных благ, но и ко всем остальным, начиная с домашних хозяйств и заканчивая научными лабораториями в вузах, которые, как и в Европе начиная со времен Гумбольдта, если не раньше, образование осуществляли в органической связи с научными исследованиями.

Ни для кого не секрет, что общее образование в США слабее, чем в Европе, в том числе и в России даже сейчас. Это не мешает ведущим американским вузам занимать лидирующие позиции в мировых рейтингах. Они «собирают сливки», особенно на уровне подготовки докторов, со всего мира, в том числе и из бывших колоний европейских стран, а также из самих метрополий. Тем самым вложения государственных средств практически всех стран мира в общее образование на своих территориях в конечном итоге оказываются вложениями в научный потенциал США, которые экономят на финансировании своего качественного общего образования. Иначе говоря, «при прочих равных» американская наука может еще долго обеспечивать лидирующую роль американской экономики. Европа, как и Россия, не могут позволить себе такую же структуру образования в целом, как и США. Им надо заботиться и о качественном общем образовании, вкладывая в него и материальные и, что важнее, интеллектуальные ресурсы, и о качественном первом цикле массового высшего образования.

В той мере, в которой Болонский процесс превращается в инструмент, обслуживающий экономические интересы Евросоюза через «знаниевый треугольник»<sup>14</sup>, он, по-видимому, не должен влиять на стандарты «четвертого поколения» в России. В любом случае российские университеты, в отношении которых установлены категории «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет», а также ряд других вузов, перечень которых должен утверждаться указом Президента Российской Федерации, вправе устанавливать образовательные стандарты самостоятельно [2, ст.11, п. 8], а потому могут изменять их по мере необходимости в ответ на вызовы, диктуемые участием в глобальном исследовательском пространстве.

С самого начала Болонский процесс рассматривался его участниками как инструмент формирования европейской идентичности, воспитания гражданина Европы. В Болонской декларации это было обозначено как «усиление европейского измерения» («шестая линия действий»). Больше внимание к исследовательскому пространству, о котором выше уже много говорилось, отодвинуло на второй план и эту цель, что было признано серьезным вызовом, на который должен быть дан ответ в следующем десятилетии<sup>15</sup>. Гражданская идентичность, в

отличие от культурной, имеет непосредственное отношение не столько к обществам, сколько к государственным и надгосударственным структурам. Гражданин Европы – это, по сути дела, гражданин объединенной Европы, Евросоюза.

Современная стадия развития этого «социально-экономического организма» характеризуется отсутствием структурной сбалансированности между единой надгосударственной монетарной политикой (единая валюта) и разрозненными фискальными политиками десятков суверенных государств с весьма различающимися уровнями экономического развития. Дефицит «европейской идентичности» граждан этих стран во многом связывает руки политикам и тех стран (например, Германии), которые вынуждены «платить по долгам» других стран, и тех стран, которые сталкиваются с угрозой дефолта из-за несбалансированности их бюджетов (например, Греции) и должны идти на непопулярные меры по сокращению государственных расходов и/или повышению налогов. Иначе говоря, спрос на европейскую гражданскую идентичность предъявляют, прежде всего, политические элиты стран-членов Евросоюза. Это спрос находит понимание и поддержку со стороны вузов Европы: «Мы ценим скорее тесное взаимообязывающее сотрудничество между европейскими вузами, чем сохранение национальных особенностей и традиций, хотя и они будут играть свою особую роль» [1, с.166-167].

Представляется, что и эта «линия» Болонского процесса не должна сколько-нибудь сильно влиять на разработку «четвертого поколения» стандартов в России. После исчезновения Союза ССР, правопреемником которого стала Российская Федерация, в нашей стране возникла проблема формирования российской гражданской идентичности. Спустя двадцать лет с момента этого события проблема остается не решенной в полной мере. Поэтому перед образованием в целом и высшим в частности стоит задача способствовать формированию этой гражданской (русской) идентичности без ущерба для национальных (в том числе русской) культурных идентичностей как минимум молодых членов нашего общества.

Судя по материалам, представленным в аналитическом докладе «Тенденции 2010: десятилетие перемен в Европейском высшем образовании», ситуация с продвижением по остальным «линиям действий»<sup>16</sup> и использованием «болонских инструментов»<sup>17</sup> в России не сильно отличается от многих других стран.

Здесь уместно будет кратко прокомментировать только те из них, которые имеют прямое отношение к теме статьи.

Переход в рамках Болонского процесса от моноуровневой подготовки специалистов с высшим образованием в течение 4-5 лет на двухступенчатую (двухцикловую) изначально диктовался потребностью в радикальной трансформации самого высшего образования по мере развития стран Европы в рамках пятого технологического уклада. Его ключевым фактором являются микроэлектронные компоненты, доминирующими экономическими институтами – международная интеграция не крупного бизнеса на основе информационных технологий, интеграция производства и сбыта, а главным фактором инноваций выступает горизонтальная интеграция НИОКР, проектирования, производства и обучения, то есть комплексная подготовка

коллективов (часто из представителей разных профессий), готовых эффективно использовать новое во всех отношениях оборудование.

Если в предыдущих, индустриальных технологических укладах доля специалистов с высшим образованием составляла примерно 10% (на одного инженера 3 техника и 6-7 рабочих), то в этом технологическом укладе потребность в работниках, имеющих высшее образование, может превышать 50%. При этом в рамках «получаемого» образования должна возрасти доля знаний, умений и компетенций общего («переносимого», «трансверсального») характера, позволяющих их обладателям достаточно успешно взаимодействовать с представителями разных профессий и разных культур во временных трудовых коллективах, которые должны теперь формироваться в опережающем порядке по сравнению с узкопрофессиональными характеристиками.

Основной смысл перехода от моноуровневой подготовки к двухступенчатой как раз и состоял в формировании первой ступени как бакалавриата хотя и профессионально ориентированного, но довольно широкого профиля, выпускники которого будут и востребованы на рынке труда и способны продолжить профессиональное образование (возможно, с изменением его профильной направленности).

На практике получилось не так и в России, и во многих других странах-участницах Болонского процесса. Во-первых, далеко не везде и не по всем направлениям подготовки (специальностям) отказались от моноуровневой подготовки. Во-вторых, и это важнее, очень часто не создавались полноценные образовательные программы подготовки именно бакалавров. Вместо этого разрабатывались сжатые программы подготовки специалистов<sup>18</sup>.

В России основная масса моноуровневых программ сохранилась в инженерном образовании. В Европе, наоборот, именно в инженерном образовании был обеспечен реальный выход бакалавров на рынок труда, а Германия, на которую у нас привыкли ссылаться как на образец, по которому в свое время формировалась российская высшая школа, стала единственной страной, полностью перешедшей на систему «бакалавр-магистр» в инженерном образовании<sup>19</sup>. По-видимому, такая ситуация сложилась благодаря инициативе, своевременно проявленной работодателями этой страны. В литературе отмечается: «Своеобразным индикатором перемен стал “Меморандум о ступенчатой организации обучения” Федерального объединения союзов германских работодателей (2003). Головная организация предпринимателей ФРГ заявила о поддержке целей Болонского процесса и высказалась за полномасштабный переход к двухуровневой организации подготовки специалистов, выдвинув при этом ряд требований к государству и вузам. Главное из них сводится к следующему: реформа не должна ограничиться сменой вывесок. Для того чтобы будущие бакалавры и магистры были востребованы на постоянно меняющемся рынке труда, новым формам обучения должно соответствовать новое содержание. В документе говорится о двух типах компетенций, необходимых современному профессионалу любого уровня: «предметных» и «надпредметных». В первом случае речь идет о знаниях, которые нужны для овладения конкретной профессией. К определению перечня предметных компетенций по каждой специальности предлагается привлекать соответствующие отраслевые объединения

работодателей. Надпредметные компетенции расшифровываются в меморандуме как «интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты личности» специалиста, необходимые для успешного взаимодействия с коллективом (коммуникабельность, умение работать в команде, управленческие навыки и пр.), применения полученных знаний и концепций (способность анализировать, системное мышление и пр.) и дальнейшего развития личности (навыки межкультурного взаимодействия, владение иностранными языками, техника организации собственной работы, способность к рефлексии своих действий, готовность учиться дальше). Баланс предметных и надпредметных компетенций работодатели признали главным условием успешной карьеры выпускника вуза, прежде всего, выпускника-бакалавра... По сути, в меморандуме работодатели сформулировали для власти и вузов развернутую программу действий, необходимых для адаптации абстрактных принципов Болонского процесса к конкретным нуждам германского рынка труда. Со своей стороны работодатели предложили заинтересованным сторонам всяческое содействие в осуществлении поставленных целей» [4, с. 318-319].

Массовой в Европе является и практика перехода на магистерские программы непосредственно по окончании бакалавриата<sup>20</sup>. Экономический кризис способствовал тому, что и в России в самом его начале (2008 г.) было признано целесообразным использовать вузы как место, где молодые люди могут переждать ухудшение ситуации на рынке труда (в магистратуре и даже в аспирантуре).

Одной из причин слабого развития бакалаврских программ с выходом выпускников на рынок труда является частое отсутствие профессиональных квалификационных рамок, в которых наряду с рабочими местами для выпускников традиционных «интегрированных» программ («дипломированных специалистов») предусматривались бы и рабочие места для бакалавров. В документах Болонского процесса уже сравнительно давно появились обращения к государствам как работодателям по многим массовым профессиям, требующим высшего образования, с призывами определиться с рабочими местами бакалавров, но пока без видимых результатов: «Государственные органы не пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работы в государственном секторе выпускников первого цикла» [1, с. 65].

Сжатие программ подготовки специалистов в программы бакалавров, помимо общего нарушения целевой направленности нового первого цикла, сопровождалось в Европе возрастанием проблем с обеспечением мобильности и стажировки, а также вовлеченности студентов в формирование процесса обучения, особенно в тех странах, в которых первый цикл был сокращен до трех лет.

У нас, как известно, массовым стало сокращение, «выжимание» дисциплин, традиционно преподаваемых на младших курсах в рамках первых двух циклов – ГСЭ и ЕН (гуманитарного и социально-экономического и естественнонаучного) под давлением выпускающих кафедр, которые стремились максимально сохранить курсы, читавшиеся на пятом, выпускном году обучения специалистов.



Эта тенденция проявилась не только на уровне основных образовательных программ, разрабатывавшихся в вузах на основе ФГОС ВПО, но и в самих стандартах. Например, стандарт подготовки юриста-бакалавра на 14 зачетных единиц базовой части цикла ГСЭ отводит пять рекомендуемых дисциплин<sup>21</sup>, то есть менее 3 зач. ед. на дисциплину при том, что в Европе стандартный семестровый модуль составляет 5 кредитов (5 зач. ед.), а его общая продолжительность в сумме (24-30 зач. ед.) не превышает один семестр из восьми.

Переход от индустриальной структуры занятости к постиндустриальной предполагает не просто расширение доли работников с высшим образованием, а ее дифференциацию по уровням. Поэтому можно ожидать, что во втором десятилетии Болонского процесса в экономически развитых странах будет повышено внимание к полноценному развитию первого, бакалаврского цикла на основе давно уже провозглашенного студентоцентрированного подхода. В докладе *Тенденции 2010* содержится развернутое его описание: «Студентоцентрированное обучение имеет следующие общие характеристики:

- Происходит *перенос акцента* с преподавателя и того, что *преподается, на учащегося* и то, что *изучается*.
- Студентоцентрированный подход к обучению подразумевает *иные отношения* между преподавателем и учащимся, когда преподаватель становится наставником, *ответственность* за обучение является *общей* и обучение становится предметом *договоренностей*.
- Используется индивидуальный подход к учащимся с учетом их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и *учебных потребностей*.
- Учащиеся конструируют свое понимание путем проактивного обучения, *роли, ориентированной на открытие, и рефлексии*. Преподаватель формирует *критическое мышление* в ходе процесса обучения.
- Часто делается акцент на междисциплинарность с целью усвоения *общих навыков* и знания более высокого уровня.
- Учащийся участвует в определении того, что изучается.
- Студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не вводимых ресурсах.
- Процесс обучения – это не только передача и воспроизводство знания. Речь также идет о более глубоком понимании и критическом мышлении (например, понимание пределов и *условного характера знаний*).
- Оценивание, как правило, является формативным, обратная связь осуществляется непрерывно.
- Студентоцентрированный подход облегчает разработку смешанных моделей обучения и признание предшествующего обучения, что идет во благо традиционным и нетрадиционным учащимся и обеспечивает необходимую гибкость для *обучения на протяжении всей жизни*» [1, с. 55 – 56] (курсив везде мой, – Л.Г.).»

Такой подход свидетельствует о том, что в европейском бакалавриате будет делаться целенаправленный акцент на общем развитии, а не на узкопрофессиональной подготовке<sup>22</sup>. При этом, как и раньше, основная работа по реализации Болонского процесса лежит на вузах, точнее, на их самостоятельном взаимодействии между собой, а также с разнообразными государственными и частными структурами.

В России ситуация во многом отлична. В третьей четверти прошлого века структура образования в основном соответствовала структуре занятости индустриального общества. Вот,

например, как выглядели пропорции образования в СССР полвека назад, в 1960/61 учебном году, когда Юрий Алексеевич Гагарин полетел в космос<sup>23</sup>: в среднем из 3,5 млн. выпускников основной школы только 0,75 млн., или один из пяти, продолжали обучение в полной средней школе; выпуск из дневной полной средней школы составил 0,71 млн. человек, а прием на дневную форму обучения составил: в вузы 0,26 млн. человек, в ссузы – 0,42 млн. человек. В целом в вузы поступало не более 10% от численности соответствующей возрастной когорты, а старшая ступень средней школы во многом была ориентирована на подготовку к продолжению образования.

В последующие десятилетия возникло, а затем и усугубилось расхождение между структурой образования и технологической структурой экономики. В рамках СССР экономика так и не перешла рубеж между четвертым и пятым технологическим укладами, а в последующие два десятилетия во многом вернулась к третьему укладу. Ядром третьего уклада являются прокат стали, электротехника и неорганическая химия, а ядром четвертого уклада – автомобилестроение, цветная металлургия, синтетика, органическая химия и переработка нефти. Внутрискановое регулирование в третьем укладе характеризуется ростом государственного регулирования экономики и государственной собственности на естественные монополии и инфраструктуру, а в четвертом укладе – развитием государственных форм социального обеспечения, военно-промышленного комплекса и кейнсианского регулирования экономики [3, с. 96-99].

За это же время в формировании структуры образования нам удалось дважды наступить на одни и те же грабли, сначала в 1970-х годах, а затем в 2000-х. Речь идет о решении перейти к обязательному полному общему образованию в условиях значительного повышения мировых цен на нефть в те же временные периоды. Решения эти были по сути дела популистскими, не вытекающими из потребностей развития экономики, в том числе и в том, что касается структуры профессионального образования, не говоря уже о том, что они опирались на ненадежный ресурсный фактор. После того, как в 1980-х годах мировые цены на нефть резко упали, неправильное решение 1970-х годов было отменено и в Основном законе России, принятом в 1993 году, вернулись к обязательному основному общему образованию как более реалистичной конституционной норме.

В результате фактическая миссия старшей школы полностью трансформировалась из ступени, готовящей к поступлению в вуз в нечто иное<sup>24</sup>, но имиджевая сторона осталась прежней: старшая школа – ступенька в вуз (как шанс на последующую «чистую работу»<sup>25</sup>). Спрос на высшее образование со стороны родителей практически полностью оторвался от потребностей экономики, как текущих, так и перспективных. «Прикладной бакалавриат», который уже не первый год будоражит вузовскую общественность, – это во многом попытка построить нечто вроде «потемкинской деревни» наоборот, не «для верхов», а «для низов»: «Профессиональное образование должно стать качественным и престижным. Один из инструментов – развитие прикладного бакалавриата, когда студент учится три года, два – по академической программе и год – овладевая навыками квалифицированной рабочей специальности. Так решается вопрос престижа – профессиональное образование получается в том же вузе, что и высшее» [5].

По сути дела, речь идет о том, что первые один-два года в наших вузах (после 11 лет общего образования) должны заниматься примерно тем же, чем занимаются последние год-два в старшей школе Европы (где практикуется 12-13-летнее общее образование). Учитывая «проседание» обучения в старшей школе за счет ее общеобязательности, на самом деле уже сейчас вузам приходится во многом «дорабатывать» и за нее по тем предметам, которые необходимы для полноценного освоения профессиональной образовательной программы.

Подводя итог, можно сказать, что на первом (бакалаврском) цикле высшего образования Болонский процесс в ближайшем десятилетии вряд ли окажет значительное влияние на формирование стандартов «четвертого поколения» в части профессионального образования как такового: разные экономики – разные наборы компетенций. В области общих компетенций дело может обстоять лучше, хотя разница в продолжительности предшествующего общего образования неизбежно будет сказываться.

В целом можно ожидать, что никаких радикальных новаций до 2020 г. от Болонского процесса нашей высшей школе можно не ожидать. Все самое интересное будет происходить не на уровне стандартов, которые, конечно, надо будет совершенствовать по мере роста управленческой культуры, а на уровне вузов и взаимодействия между ними.

Главная особенность наших стандартов 2010 г. – ориентация на конечный результат (и условия реализации образовательных программ) – полностью соответствует «основной линии» Болонского процесса (точнее, общемировой тенденции управленческой культуры в сфере образования). Главная проблема здесь – как отразить в документах наряду с фиксируемыми в рамках ECTS академическими успехами по отдельным дисциплинам сформированность предписанных стандартом конкретных компетенций, особенно общих. В приложениях к дипломам, в том числе и в Diploma Supplement, это пока не предусматривается.

#### Литература

1. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под научн. ред. Байденко В.И. – М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Институт качества высшего образования, 2011.
2. Проект федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" (15 июля 2011 года) – <http://mon.gov.ru/dok/proj/7786/>.
3. Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития. – М., 1993.
4. Беккер Я.А. Болонский процесс – европейский подарок германским работодателям? // Россия и интернационализация высшего образования. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Экономический ф-т МГУ; ТЕИС, 2005. С. 316-320.
5. Кузьминов Я.И. Образовательная стратегия // [Московские новости](http://www.hse.ru/news/28169539.html). 2011. № . 30 марта – <http://www.hse.ru/news/28169539.html>

Примечания

<sup>1</sup> Термин «поколение» применительно к государственным образовательным стандартам относится к ненормативной лексике в том смысле, что он отсутствует в законах, регламентирующих их создание и применение. Сами эти стандарты не требуют «поколенческой» технологии их разработки. По каждому уровню каждого направления (специальности) стандарт разрабатывается и утверждается отдельно. Однако, поскольку законом регламентирован фиксированный срок действия стандартов (сейчас – десять лет), для различения действующих стандартов и готовящихся на их замену новых, в среде разработчиков стандартов появился неформальный термин «поколение», который со временем стал применяться и в документах, выходящих «на систему» из Минобрнауки РФ. Строго говоря, правильнее было бы говорить не о «третьем поколении» государственных образовательных стандартов, а о «первом поколении» *федеральных* государственных образовательных стандартов.

<sup>2</sup> Главным среди них является массовый переход на структуру «бакалавриат – магистратура» («4+2»), хотя сами по себе степени бакалавра и магистра были введены в России еще в 1992 г. в законе «Об образовании».

<sup>3</sup> Проект федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" [2] не содержит нормы об утверждении образовательных стандартов не реже одного раза в десять лет. Вместо этого появилась норма «Порядок разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов определяется Правительством Российской Федерации» (ст. 11, п. 7). Возможным следствием этой новации станет отказ от «поколенческой» технологии утверждения стандартов, имеющей как положительные стороны (например, комплексность), так и отрицательные, среди которых в первую очередь можно отметить «штурмовщину», которая препятствует полноценной реализации комплексности. В любом случае требования к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основных образовательных программ, а также результатам их освоения связаны с конкретными внешними и внутренними обстоятельствами, которые меняются со временем.

<sup>4</sup> «Поставленная амбициозная цель в 20% мобильных студентов в ЕПВО к 2020 году может не быть достигнута, в основном, из-за препятствий, находящихся вне компетенции высшей школы. Речь идет о кредитах и субсидиях на мобильность и их отсутствии, о проблемах с визами и разрешениями на проживание и т.д.» Десять обязательств EURASHE перед европейским пространством высшего образования в 2020 году – предвидения и стратегии [1, с. 171].

<sup>5</sup> На языке Болонского процесса это было названо «десятой линией действий», которая была добавлена в Берлинском коммюнике (2003): «синергия европейского образовательного и исследовательского пространств и введение докторантуры как третьего цикла (уровня) высшего образования» [1, с. 173].

<sup>6</sup> По-видимому, именно это обстоятельство – 3-4 года на получение высшего образования вместо 5 лет как минимум – привлекло к Болонскому процессу внимание российских творцов фискальной политики и поспособствовало заинтересованности в присоединении России к этому процессу, что и было сделано в Берлине в 2003 году.

<sup>7</sup> Во Франции, например, бакалавриат относится к старшей ступени средней школы, на этом же уровне существуют и программы «международного бакалавриата».

<sup>8</sup> Понятно, что в России, где тогда продолжительность общего образования составляла по факту 10 лет (из третьего класса переходили сразу в пятый), о трехлетней первой ступени в рамках Болонского процесса не могло быть и речи, как бы этого ни хотелось финансистам.

<sup>9</sup> Вскоре и в России была отменена возможность поступать в аспирантуру сразу после бакалавриата, минуя магистратуру.

<sup>10</sup> В 1999 году ее подписали 29 министров образования стран Европы.

<sup>11</sup> См. статьи В.И. Байденко, Н.А. Селезневой: Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России, № 9, 2010; Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) // Высшее образование в России, № 10, 2010; Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США // Высшее образование в России, № 11, 2010.

<sup>12</sup> «Постоянно эволюционирующее развивающееся общество заставляет нас все больше инвестировать в треугольник “образование – научные исследования – инновации”» (Десять обязательств EURASHE перед европейским пространством высшего образования в 2020 году – предвидения и стратегии) [1, с. 170].

<sup>13</sup> Начало интенсивному студенческому обмену было положено еще в 1987-1988 гг. программой ERASMUS, в рамках которой и появился инструмент ECTS – система учета *переносимых* кредитов. Этой программе, в

свою очередь, предшествовал шестилетний опыт функционирования «Совместной программы обучения» (JointStudyProgramme) [1, с. 38, 76].

<sup>14</sup> «Стремление сделать Европу более конкурентоспособной в глобальном масштабе привело к лучшему пониманию роли университетов как исследовательских учреждений на национальных и европейском уровнях в контексте укрепления Европейского исследовательского пространства. Кроме того, новый Лиссабонский договор, вошедший в силу в декабре 2009 года, содержит упоминание ЕИП, тем самым изменяя основы политики... Усиление значимости инноваций и предпринимательства привела наблюдателей к выводу о том, что университеты потеряли свою монополию на производство знания... Позже было заявлено, что новая организация исследований может быть представлена «тройной спиралью», включающей университеты, государственных и частных партнеров. Тезис о тройной спирали и позднее возникновение концепции о «знанием треугольнике» (объединяющем образование, исследования и инновации) оказали большое влияние на политику Европейского союза (например, Европейский технологический институт), на региональные и национальные стратегии» Тенденции 2010 [1, с. 43-44].

<sup>15</sup> «Хотя вузы, в целом, сохраняют приверженность ЕПВО, очевидно, что инструменты и технические аспекты болонских реформ стали настолько серьезным вызовом, что во многих случаях остался незамеченным ключевой вопрос о том, какие граждане нужны европейскому обществу в двадцать первом веке. Необходимо всячески содействовать обсуждению этого важного вопроса на европейском и национальных уровнях» (Тенденции 2010) [1, с. 57-58].

<sup>16</sup> «Десять основных линий действий Болонского процесса включают в себя: шесть линий, намеченных Болонской декларацией (1999): принятие системы легко читаемых степеней; введение двухциклового структуры высшего образования; применение кредитной системы ECTS; расширение мобильности студентов; развитие сотрудничества в области качества образования; усиление европейского измерения. Три линии, добавленные Пражским коммюнике (2001): образование в течение всей жизни как стратегия европейских вузов; роль студенчества в реализации Болонского процесса; повышение привлекательности высших учебных заведений Европы. Десятая линия была обозначена в Берлинском коммюнике (2003)» [1, с. 173].

<sup>17</sup> «К числу так называемых «болонских инструментов» сравнимости, сопоставимости, совместимости относятся следующие: ECTS – Европейская система переноса и накопления кредитов; Diploma Supplement (DS) – Приложение к диплому; Результаты обучения; Всеобщая структура квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA); Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни (EQF-LLL); ESG: Европейские стандарты и принципы обеспечения качества» (там же).

<sup>18</sup> «Хотя в анкете *Тенденций 2010* не было прямых вопросов об объеме работы и продолжительности, данные инспекционных посещений позволяют предположить, что практика сжатия 4 или даже 5 лет обучения в 3- или 4-годичную программу не является единичной. Эта проблема была поднята студентами в ходе дискуссий с исследователями проекта *Тенденции* во время инспекционных посещений. Озабоченность студентов совпадает с высказанной в докладе *Тенденции IV*: «Основное беспокойство вызывает то, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми, без достаточного пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередки жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень» (*Тенденции IV*: 13)» (Тенденции 2010) [1, с. 64]. См. также: «Реформа, сводящаяся к простому сжатию существующих учебных программ, может привести к уменьшению пространства для маневра у студентов, особенно у тех, кто имеет трудовые или семейные обязанности» (там же, с. 118).

<sup>19</sup> «Доступ на рынок труда на уровне бакалавра имеется лишь в инженерной профессии. Однако даже здесь картина меняется от страны к стране: Германия является единственной страной-членом ЕС, внедрившей структуру бакалавр/магистр; Франция и Италия сохранили интегрированную степень; в других странах ситуация носит смешанный характер. Отчасти это связано с существованием трех преобладающих – и весьма различающихся – традиций инженерного образования: английской, французской и немецкой» (Тенденции 2010) [1, с. 62].

<sup>20</sup> «Очевидно, что вузы и студенты с большей готовностью восприняли степень магистра, чем степень бакалавра. В странах, где традицией были длинные интегрированные квалификации и где новая трехцикловая структура еще должна твердо укорениться, большинство студентов выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавров – либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за

отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста» (Тенденции 2010) [1, с. 68].

<sup>21</sup> Философия; Иностранный язык в сфере юриспруденции; Экономика; Профессиональная этика; Безопасность жизнедеятельности. Цикл ЕН в этом стандарте отсутствует. Его место занимает «информационно-правовой цикл», фактически являющийся частью профессиональной подготовки.

<sup>22</sup> Логика движения «от общего к особенному (в том числе профессиональному)» является универсальной в обществах, основанных на научных знаниях. Иначе дело обстоит в традиционных обществах, основанных на ручном труде, а также в наше время в унаследованных от них видах деятельности, где тело человека остается незаменимым инструментом (например, живая музыка, многие виды искусства).

<sup>23</sup> См., например, Народное хозяйство СССР в 1985 г., М., изд. "Финансы и статистика", 1986. С. 499, 511.

<sup>24</sup> Сначала это привело к стремительному развитию рынка репетиторства, на котором свои услуги предлагали как учителя-предметники, так и преподаватели вузов, а затем и к переводу родителями своих старшеклассников на экстернат для освобождения времени для усиленной подготовки к экзаменам по нужным предметам.

<sup>25</sup> «Обладатели дипломов требуют «чистую» работу, а квалифицированные рабочие специальности все чаще занимают мигранты» [5].