

# СТУДЕНТЫ — ГЛАВНЫЕ ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

«Каждый университет должен — с учётом конкретных обстоятельств — обеспечивать защиту свобод своих студентов и создание им таких условий, когда они смогут обрести культуру и получить подготовку, которыми бы сами желали обладать»

*Magna Charta Universitatum Europearum, 1988*

Роль студентов в Болонском процессе трудно переоценить. Само название процесса модернизации европейской высшей школы связано с Болонским университетом, который является не только старейшим непрерывно действующим университетом Европы, но и старейшей ассоциацией студентов (*universitas scholarium*), самостоятельно выбирающей руководителей. Это был университет студентов, а не университет профессоров. Отражённая в названии Болонского процесса символическая связь с *universitas scholarium* призвана сделать студентов главным действующим лицом Болонского процесса:

«Растёт осознание того, что важным результатом этого процесса будет переход от обучения, направляемого преподавателем, к студентоцентрированному высшему образованию» («Лондонское коммюнике», 2007, п. 2.1). Этот стратегический принцип нашёл свою конкретизацию и реализацию в ряде программных документов и практических действий стран-участниц Болонского процесса, что позволяет сегодня с полной уверенностью утверждать о действительном превращении студентов в главное действующее лицо Болонского процесса.



**Пражское коммюнике (2001).** Студенты — «компетентные, активные и конструктивные партнёры в деле создания и формирования европейского пространства высшего образования», которые «должны влиять на организацию и содержание образования в университетах и вузах других типов».

**Берлинское коммюнике (2003).** Национальный Совет Студентов Европы (ESIB) приглашён к «участию в разработке приемлемого набора стандартов, процедур и методик оценки качества и адекватной системы контроля вузов через специальные агентства или организации». Ключевой принцип сотрудничества со студентами — «постоянно привлекать



студентов в дальнейшие мероприятия на самых ранних этапах работы». Главная цель — найти правовую основу, позволяющую студентам достичь «реального увеличения участия в управлении» теми способами, которые сочтут нужными сами студенты и студенческие организации: Европейский студенческий союз (European Student's Union) и Национальный студенческий союз Европы (ESIB).

**Бергенское коммюнике (2005).** Национальный союз студентов Европы (ESIB) становится консультативным членом Рабочей группы Болонского процесса наряду с Советом Европы, Панъевропейским органом международного образования (IE), Европейской сетью обеспечения качества в высшем образовании (ENQA), Европейской Ассоциацией высших учебных заведений (EURSHEA), Европейским центром высшего образования (UNESCO-CEPES) и Европейским профсоюзом промышленных и предпринимательских конфедераций (UNICE).

### Студенческая мобильность — пространство свободы выбора и показатель качества высшего образования

Болонский процесс реализует на практике принцип свобод, прав и полномочий студентов прежде всего через развитие академической мобильности. Стоит отметить, что в этом смысле Европа находится в тренде глобальных тенденций: за последние 40 лет динамика роста группы международных студентов превысила общую динамику роста числа студентов всех вузов мира, а за последние 25 лет мобильность студентов возросла более чем на 300 %! Поэтому возможность обучаться в разных вузах Европы необычайно вдохновила студентов и этот встречный энтузиазм студенчества Европы сделал Болонский процесс весьма заразительным: за 12 лет к Болонскому процессу присоединились 47 стран! Успешной реализации студенческой мобильности и культурных связей студентов стран ЕС и соседних с ЕС стран содействовал ряд некоммерческих программ, самой крупной из которых является программа Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of the University Students) (1987), а также её программа-последовательница (с 1994 года) Socrates. В них на настоящий момент участвуют более 4 тыс. образовательных учреждений из 33 стран мира, а с момента запуска программы в студенческом обмене уже приняли участие более 3 млн. студентов!

При этом, по данным Европейской комиссии, только в 2011/12 учебном году 10 % европейских студентов прошли обучение по обмену за границей, из них половина — по программе Erasmus. Планируется, что в 2014/15 учебном году количество участников возрастёт до 5 млн. человек, а в 2020 году участником программы станет каждый пятый европейский студент (рис. 6).

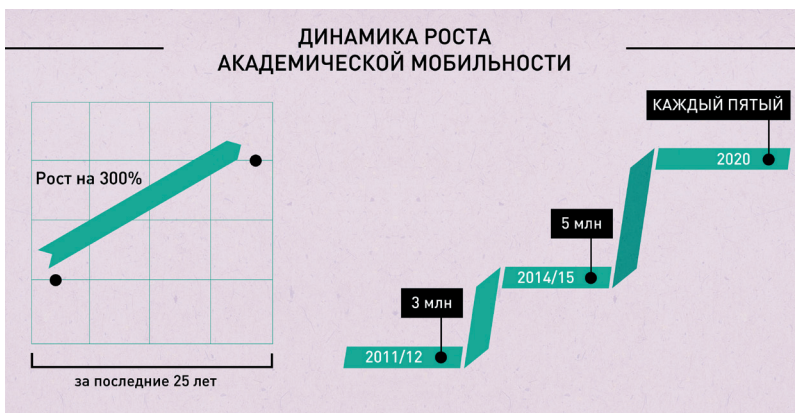


Рис. 6.

Академическая мобильность оправдала ожидания студентов и стала впечатляющей по своим результатам реальностью благодаря разработанной ещё в 1989 году модели европейского взаимозачёта успеваемости, так называемой *Европейской системе перевода и накопления кредитов* (European Credit Transfer and Accumulation System). *Кредит (зачёт)*, или *зачётная (аккредитационная) единица Карнеги*, — это зачёт, выставляемый учащемуся за прослушанный в среднем или высшем образовательном учреждении курс, объём которого составляет один академический час в неделю в течение семестра = 27 астрономических часов = 36 академических часов по 45 минут. Соответственно, один учебный год в университете соответствует 60 ECTS-кредитам (1500–1800 учебных часов). Таким образом, для получения степени бакалавра нужно набрать от 180 до 240 ECTS-кредитов, а для получения степени магистра — 300 ECTS-кредитов. Благодаря такой модели свобода выбора студентов обретает свой конкретный облик: студенты, проучившиеся в своём вузе не менее двух лет, имеющие средний балл выше определённого университетом уровня и владеющие иностранным языком, могут продолжить своё обучение в любом вузе Европы. Примечательно, что студенты не оплачивают своё обучение — все расходы покрываются Европейским союзом и «домашними университетами» (*alma mater*), в том числе стипендией на покрытие расходов на проживание за рубежом.



*Мобильность студентов в странах Европейского пространства высшего образования и в Беларуси*

Конечно, уровень мобильности в каждой из стран Болонского процесса разный. По параметру «набор иностранных студентов» удельный вес иностранных студентов (в общей численности студентов) колеблется от менее 5 % в таких странах как Турция (4 %), Словакия (3 %) и Хорватия (2 %), до более 10 % в таких странах, как Финляндия (14 %), Норвегия (14 %), Нидерланды (14 %), Дания (13 %). Но даже на фоне восточноевропейских стран ситуация со студенческой мобильностью в вузах Беларуси бросается в глаза. Так, если в Беларуси доля иностранных студентов составляет 2,9 %, то у наших ближайших соседей, унаследовавших ту же советскую модель высшего образования, но уже прошедших этап интеграции в Европейское пространство высшего образования через участие в Болонском процессе, этот показатель значительно выше: в Литве — 5 %, Чехии — 7 %, Эстонии — 9 % (рис. 7).

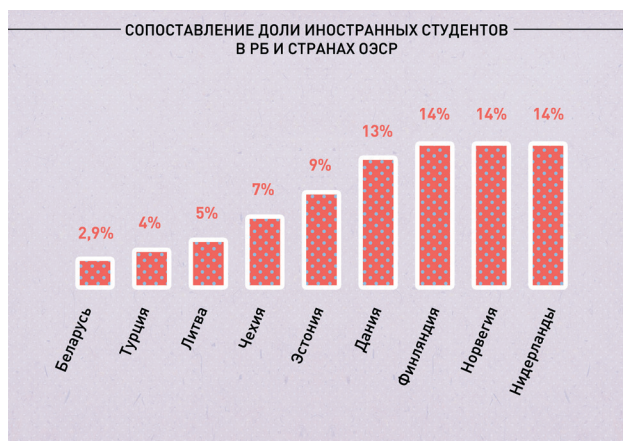
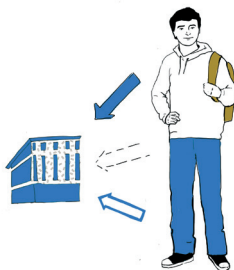


Рис. 7.

Столь низкий уровень мобильности белорусских студентов обусловлен разным отношением к академической мобильности как к явлению. В международной практике студенческая мобильность считается важным показателем качества национальной высшей школы. Как отмечают авторы «Белой книги реформ», в 2010 году страны Организации европейского сотрудничества и развития (ОЭСР) приняли в 2,9 раза больше иностранных студентов, чем отправили на учёбу в иностранные учебные заведения. Примечательно, что в странах ОЭСР наблюдается опережающий рост привлекательности для иностранных студентов программ 6-го уровня (аспирантура, докторантура) по сравнению с более низким уровнем высшего образования. Такой баланс студенческой мобильности является показателем успехов высшей

школы стран ОЭСР. Как свидетельствуют эксперты, связь между уровнем академической мобильности и качеством образования прямая: страны с высоким качеством образования привлекают студентов и лидируют по уровню мобильности; в свою очередь, высокий уровень мобильности студентов увеличивает конкуренцию и повышает спрос на высокое качество образовательных услуг. Европейские университеты ставят перед собой к 2020 году амбициозную задачу: «В 2020 году по крайней мере 20 % тех, кто получил высшее образование в ЕПВО, могут пройти стажировку или исследование за рубежом» («Лёвенское коммюнике», 2009, п. 18).



В Беларуси студенческая мобильность рассматривается преимущественно негативно: как проблема «утечки мозгов», с которой нужно бороться. Инструкция Министерства образования от 27 декабря 2005 года № 125 обязывает студентов получать разрешение министра образования для выезда даже на несколько дней, а внесённые в декабре 2011 года изменения в Закон о противодействии торговле людьми (ст. 17.2) сближают академическую мобильность с уголовным преступлением. Однако такая политика сдерживания принесла прямо противоположные результаты: затруднительность (а порой и невозможность) легального оформления отъезда за рубеж привела к эмиграции студентов из вузов Беларуси нелегальными способами.



Так, если в Национальном докладе, представленном в ноябре 2011 года Министерством образования в Болонский секретариат, упоминается всего 119 студентов из Беларуси, официально получающих высшее образование за рубежом, то по данным российских экспертов, в вузах РФ сегодня учится более 30 тыс. белорусских граждан. Очевидная бесперспективность ограничительных мер заставила правительство принять программу мобильности (решение Совета Министров за № 1617), согласно которой с начала 2012 года оказывается поддержка студенческой мобильности в количе-

стве «до 50 студентов в год», среди которых львиную долю составляют магистранты и аспиранты. Для сравнения: только в 2010/11 учебном году по стипендиальной программе польского правительства им. Кастуся Калиновского уехали на обучение 149 студентов; ежегодно не менее 200 студентов поступает в Европейский гуманитарный университет (Вильнюс). Таким образом, совокупное количество белорусских студентов, ежегодно обучающихся за рубежом, как минимум в семь раз больше, чем готово поддерживать белорусское правительство. Таковы печальные итоги многолетней борьбы правительства Беларуси со студенческой мобильностью.

### Студенческое самоуправление как форма воспитания самостоятельных и активных граждан

Принцип сотрудничества со студентами как полноправными партнёрами является лейтмотивом всех Болонских коммунике. При этом он понимается не как пожелание или декларация о намерениях, но как обязательство, которое берут на себя страны-участницы Болонского процесса: «Мы обязуемся поддерживать участие студентов и профессорско-преподавательского состава в менеджменте на всех уровнях и подтверждаем нашу приверженность к автономии и ответственности высших учебных заведений, которые объединяют академическую свободу» (Бухарестское коммунике, 2012). Это обязательство выполняется благодаря динамичному развитию институтов студенческого самоуправления в университетах Европы. Как отмечают авторы «Белой книги», благодаря реальному участию студентов в управлении, университетская администрация, «с одной стороны, разгружается от большого количества вопросов, которые вполне по силам решить самим студентам, а с другой, находит в студенческом участии эффективный способ получения информации по волнующим студентов проблемам... Так, в странах с развитой системой студенческого самоуправления (ССУ) студен-

ты живо реагируют на закрытие каких-либо учебных программ и транслируют отношение к данному шагу со своей стороны... Интересный пример можно привести из практики университета Тромсе (Норвегия), когда администрацией была осуществлена попытка закрыть программу “Антропология”. Студенческий парламент данного университета, изучив мнение заинтересованных сторон, смог с помощью ходатайств отменить соответствующее решение администрации университета».



Как же обстоит дело со студенческим самоуправлением в Беларуси? Как отмечают эксперты «Белой книги», формально институт студенческого самоуправления (ССУ) представлен во всех 54 высших учебных заведениях Беларуси. При этом самой популярной организационной формой ССУ в вузах Беларуси является «Студенческий совет», имеющий два уровня представительства: факультетский и университетский. Однако если мы заглянем в Кодекс об образовании (2011) (далее — Кодекс), то не увидим там понятия «студенческое самоуправление». Все ССУ, кроме ОО «Студенческий союз БГУ», не имеют статуса юридического лица и самостоятельного финансирования, а потому на практике оказываются полностью зависимыми от администрации университетов. «Встроенность» таких организаций в административный аппарат вузов проявляется уже на уровне Положений о работе ССУ. Так, например, в состав Студенческого совета факультета иностранных языков Барановичского государственного университета включён заместитель декана по воспитательной работе; общее руководство студенческим самоуправлением в БНТУ возложено на проректора по учебно-воспитательной, аналитической и информационной работе, а непосредственное руководство осуществляется начальником управления воспитательной работы с молодежью и т. д.» («Белая книга»).



## Стратегия развития личностно-ориентированных образовательных траекторий

Ключевой тезис о предоставлении студентам как можно больших свобод, прав и полномочий реализуется благодаря стратегии развития *гибких, индивидуально-личностно-ориентированных траекторий обучения*. Эта стратегия имеет комплексный характер, подразумевает целый ряд аспектов и направлений, задействует многочисленные инструменты реализации и предполагает глубокое партнёрское взаимодействие всех ключевых стейкхолдеров: студентов, преподавателей и работодателей. В основе данной стратегии лежит понимание необходимости непрерывного образования как единственного адекватного ответа на стремительное моральное устаревание старых и появление новых профессий, ужесточение конкуренции на рынке труда и переход к обществу, основанному на знаниях. В этих условиях самой важной компетенцией становится способность к образованию на протяжении всей жизни (*life-long learning*), основные принципы которого были сформулированы в Лиссабонском Меморандуме непрерывного образования Европейского союза (2000).



Шесть ключевых принципов непрерывного образования, зафиксированные в «Меморандуме непрерывного образования Европейского союза (2000)», гласят:

- 1) новые базовые знания и навыки для всех (всеобщий непрерывный доступ к образованию для получения и обновления навыков, необходимых для включённости в информационное общество);
- 2) увеличение инвестиций в человеческие ресурсы (человек — главное европейское достояние и ключевой приоритет любой политической деятельности ЕС, залог конкурентоспособности и успеха);
- 3) инновационные методики обучения и преподавания (приоритет личной мотивации, критического мышления и умения учиться);
- 4) новая система оценки полученного образования, позволяющая признавать, интегрировать и аккумулировать все три вида образовательной деятельности: формальный (с выдачей диплома или аттестата), неформальный (самообразование) и неформальный (индивидуальные занятия с репетиторами, в кружках, клубах и прочее, не завершающиеся выдачей диплома);
- 5) развитие наставничества и консультирования (постоянное консультирование в сфере образовательного, профессионального и личного развития);
- 6) приближение образования к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии (дистанционное образование).



### *Компетентностный подход как инструмент стратегии развития индивидуально-личностно-ориентированных траекторий обучения*

Гармонизация разных образовательных траекторий, типов образования и установление общеевропейского консенсуса в определении степеней стали возможны благодаря сопоставлению системы степеней и квалификаций в терминах компетенций (так называемому компетентностному подходу (Competence-based Approach)) и так называемых «результатов обучения» (Learning Outcomes). Компетентностный подход базируется на ECTS, термине «компетенция» и тесно связан с понятиями «результаты обучения», «лично-студенто-ориентированное образование», «модуляризация» и др.

Компетенция (competence), согласно болонской терминологии, — динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию, его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающая результаты обучения по образовательной программе, то есть того, что необходимо выпускнику вуза для эффективной профессио-

нальной деятельности, социальной активности и личностного развития, которые он обязан освоить и продемонстрировать («Белая книга»).

В контексте Европейской рамки квалификаций высшего образования, основанной на так называемых Дублинских дескрипторах (общих описаниях типичных ожиданий или уровней компетенций, относящихся к достижениям и умениям по каждому Болонскому циклу) компетенция описывается с точки зрения ответственности и автономности. Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана, обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Беларусь узаконила компетентностный подход в 2006–2008 годах, законодательно закрепив понятия компетентностного подхода и образовательных стандартов первой и второй ступени, а затем, с 1 сентября 2008 года, внедрив их в образовательный процесс высшей школы. Однако различия в понимании содержания компетентностного подхода довольно существенны. Если в европейской модели компетенции описываются в модусе возможностей и перспектив, то белорусская модель формулирует компетенции в модусе долженствования, обеспечиваемого многочисленными регламентирующими требованиями. При этом цели, ради которых регламентируется это долженствование, порой остаются неизвестными. Так, например, белорусский макет магистерского стандарта 2013 года не предусматривает наличия образовательных целей. В белорусской модели внимание акцентируется на параметрах «входа» и процесса обучения (содержание, объём часов, процесс преподавания), а не на ожидаемых результатах, которые необходимо получить на «выходе». В итоге, белорусская модель утверждает самоценность процесса, абстрагируясь от результатов и компетенций, повышающих конкурентоспособность выпускников на рынке труда. «Таким образом, — справедливо отмечают эксперты “Белой книги”, — построение образования “от результата” — основная стратегия модернизации высшей школы в Европейском пространстве высшего образования, пока ещё не реализуется в Беларуси».



*Многопрофильность программ и конструирование индивидуальных образовательных траекторий vs унификация программ и государственная регламентация специализаций*

Различие в понимании компетентного подхода сказывается и на различных типах реализации принципа гибкости личностно-ориентированных образовательных траекторий. Так, в Европейском образовательном пространстве на уровне формального образования принцип индивидуализации образовательных траекторий проявляется в том, что образовательные программы имеют различную ориентацию и разные профили, отвечающие всему разнообразию индивидуальных потребностей, с одной стороны, и запросам рынка труда, с другой. Уже на бакалаврском уровне предполагается дифференциация по профилям (направленности) в зависимости от потребностей и возможных карьерных траекторий обучающихся: бакалавр-профессионал; бакалавр с общим базисом для широкого спектра профессиональных карьер; бакалавр для освоения исследовательских магистерских программ и др. Гибкие образовательные траектории предполагают более активную позицию студента, который в значительной степени самостоятельно формирует свой образовательный портфель. Именно поэтому в европейских программах курсы свободного выбора уже на бакалаврском уровне составляют не менее 25 %. На магистерском и докторском уровнях этот процент значительно возрастает (до 70 %). Такая модель способствует формированию самостоятельной, ответственной и социально активной личности, способной конструировать свою собственную образовательную и карьерную траекторию. По данным отчета *Education at a Glance 2012* года, 39 % студентов получают первую академическую степень (бакалавр), а число программ, ориентированных на длинные циклы обучения (5 лет и более), неизменно сокращаются.

В Беларуси вплоть до 2008 года существовал длинный цикл обучения (специалист) и только с мая 2012 года Приказом министра образования Республики Беларусь была поставлена задача на 25 % сократить сроки обучения. В настоящий момент в Беларуси около 15 % студентов получают первую академическую степень (бакалавр) (рис. 8).



Рис. 8.

Однако простое сокращение сроков обучения само по себе не реализует принцип конструирования гибких индивидуально-личностно-сориентированных образовательных и карьерных траекторий, а спускаемые сверху директивные стандарты и игнорирование выбора студентов явно противоречат ему. Требование гибкости и индивидуальной (личностной) ориентации программ значительно возрастает на программах более высокого уровня — магистратуры и докторантуры (аспирантуры). Как отмечается в рекомендациях Хельсинской (2003) и Копенгагенской (2003) конференций, магистерские программы должны развивать парадигму «бакалавр—магистр» не столько с точки зрения срока обучения и иных формальностей, сколько в отношении содержания, качества и результатов обучения. Принцип гибкости и индивидуальной (личностной) ориентации программ на уровне парадигмы «бакалавр—магистр» подразумевает возможность комбинирования разных по специализации и профилю бакалаврских и магистерских программ.

Так, например, в Украине магистратуры подразделяются на исследовательские, карьерные и профессиональные. Различия между белорусской и европейской магистратурой бросаются в глаза уже на уровне количества обучающихся: если по состоянию на 2010 год в странах ОЭСР магистерскую степень получили 15 % студентов, а в странах-участниках Болонского процесса в 2009 году удельный вес студентов магистерских программ колебался от 2 % в Словении до 42 % в Польше, то в Беларуси, по данным Министерства образования, в магистратуре обучаются всего лишь 1,15 % студентов (рис. 9).

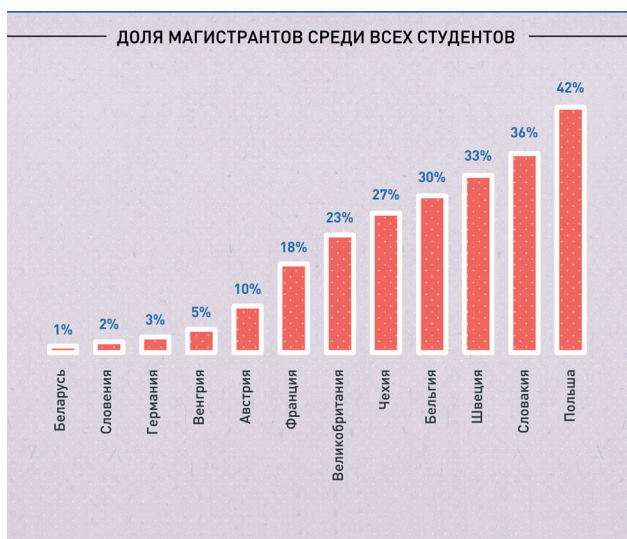


Рис. 9.

Удручающе низкая доля обучающихся на магистерских программах обусловлена, прежде всего, сохранением советской образовательной модели с длинным циклом образования (специалист) и жёсткой регламентацией образовательных программ на государственном уровне. В Беларуси сохраняется жёсткая привязка магистратур к предшествующим бакалаврским программам для одних и тех же студентов, когда специалист и магистр рассматриваются исключительно как один и тот же объект образовательного процесса по жёстко определённой траектории обучения (специализации). Если в европейских вузах учебные курсы магистратуры построены преимущественно на прикладных, профессионально-ориентированных дисциплинах, то в Беларуси учебный процесс в магистратуре построен на курсах, необходимых для подготовки к сдаче экзаменов и зачётов кандидатского минимума. Структура специальностей магистратуры разработана в соответствии с номенклатурой научных работников ВАК. Иными словами, в Беларуси магистратура по своему статусу и содержанию является, скорее, первым уровнем «послевузовского» образования (аспирантской программы), чем вторым уровнем высшего образования.

*Исследовательские программы:  
третий цикл vs последипломное (послевузовское) образование*

В результате неопределённого статуса магистратуры в системе белорусского высшего образования она, с одной стороны, плохо интегрирована в парадигму «бакалавр—магистр», а с другой, не стала привлекательной для студентов в качестве первого уровня аспирантуры. В Беларуси доля обучающихся в аспирантуре (от общей численности обучающихся в вузах) по состоянию на 2011 год составила 1,0 %. И наоборот, многопрофильность магистратур и возможность выбора обеспечили в странах-участницах Болонского процесса ежегодный рост группы студентов, обучающихся на исследовательских программах, за последние 10 лет в среднем на 5 %, а удельный вес студентов, обучающихся на исследовательских программах в странах ЕС, в среднем в 2 раза больше, чем в Беларуси (рис. 10). При этом на учреждение, подведомственные Министерству образования, в 2010 году приходилось 56,2 % от численности всех выпускников аспирантуры республики, что корректирует данный показатель в сторону уменьшения — до 0,6 %.

Ещё более разительны различия между европейскими и белорусскими исследовательскими программами на уровне докторантуры (аспирантуры). В европейской модели докторантура (*Doctorate*) является программой 3-го цикла подготовки в соответствии со Всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования. В Берлинском коммюнике (2003 год) докторский цикл был включён в реформу структуры степеней в качестве 3-го цикла. На Бергенской конференции (2005 год) была особо отмечена актуальность междисциплинарной подготовки докторантов на основе структурированных программ. Как отмечают эксперты «Белой

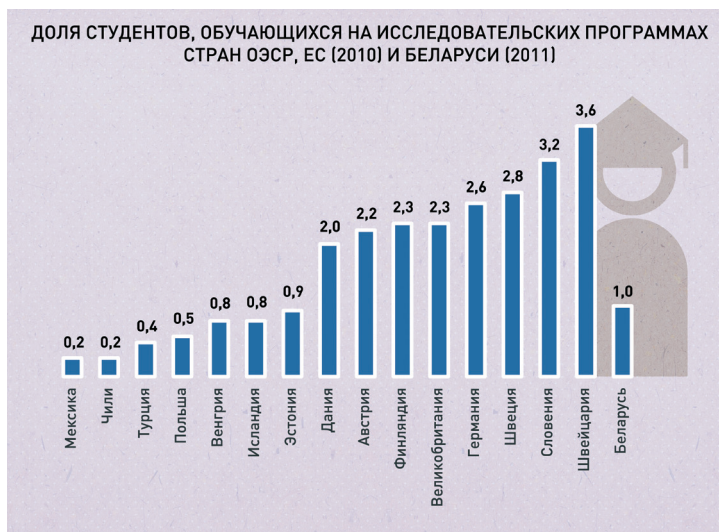


Рис. 10.

книги», докторские школы получили широкое развитие во всём Европейском пространстве высшего образования и в настоящее время существуют в 30 системах высшего образования. В ряде стран программы 3-го цикла могут приводить к промышленным или бизнес-ориентированным докторским степеням (Дания), профессиональным докторским степеням (Ирландия, Румыния и Великобритания) или к получению степени доктора наук в области искусства (Швеция). В настоящее время 18 систем высшего образования используют ECTS для всей докторантуры. Еще в 10 системах ECTS используется только для преподаваемых курсов.

*Интеграция исследовательских программ в 3-й цикл высшего образования призвана усовершенствовать синергию между сектором высшего образования и сектором исследований всех стран-участниц Болонского процесса, что, в конечном итоге, должно привести к гармонизации Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства.*

Для достижения этих целей квалификации докторского уровня планируется полностью объединить со Всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО на основе компетентностного подхода.

Принципиально иную модель исследовательских программ мы имеем в Беларуси. Фактически 3-й цикл высшего образования, предусмотренный Болонским процессом, в Беларуси отсутствует, так как подготовка кадров высшей научной квалификации, согласно Кодексу об образовании (ст. 218, гл. 42), относится к так называемому *послевузовскому образованию*. Перечень научных специальностей является отдельным документом, не сопоста-

вимым с общегосударственным классификатором «Специальности и квалификации», что свидетельствует об оторванности подготовки научных кадров от первых двух циклов (ступеней) системы высшего образования Беларуси. Паспорта научных специальностей, программы-минимума кандидатских экзаменов для аспирантуры не носят междисциплинарный характер, а в части формирования результатов обучения в терминах компетенций не соответствуют Дублинским дескрипторам. В системе послевузовского образования подготовки научных кадров Беларуси сохраняется старая советская двухступенчатая модель, теперь трактуемая как первая ступень — аспирантура (срок обучения 3–4 года) и вторая ступень — докторантура (срок обучения 3 года). Главным отличием от европейской модели остаётся слабая структурированность программ подготовки кадров этого уровня, чрезмерная теоретичность и оторванность от востребованных на рынке труда компетенций.

*Синергия формального, неформального  
и информального образования — секрет успеха  
в условиях глобализации*

Стратегия развития гибких, индивидуально-личностно-ориентированных траекторий обучения в сфере формального образования не ограничивается исключительно формальным образованием, но подразумевает глубокую интеграцию всех трёх типов образования: формального, неформального и информального. Как справедливо отмечают эксперты «Белой книги», разные траектории образования «объединяет общая интегрированная система квалификаций, которые в настоящее время во всё большей мере ориентированы на компетенции, а не на освоение конкретных программ обучения». Одним из ключевых инструментов интеграции всех трёх типов образования является *система признания (валидации) неформального и информального обучения*, принципы которой были сформулированы экспертной группой «Н» (2003), состоящей из представителей социальных партнёров и гражданского общества 31 страны Европы. Система признания (валидации) образования нацелена на то, чтобы выявить и оценить полный диапазон имеющихся квалификаций и знаний личности вне зависимости от того, где они были приобретены. Она подразумевает суммативную валидацию (формальное признание полученных знаний и компетенций, например, посредством выдачи диплома или сертификата) и формативную валидацию (идентификацию результатов обучения без формального признания для личностного и/или карьерного роста). Система признания призвана содействовать прогрессу в образовании и обучении, (ре)интеграции в рынок труда, территориальной и профессиональной мобильности. Признание в каждой стране происходит по-разному. Однако всюду, помимо оценки имеющегося у соискателя уровня компетенций, валидация предполагает идентификацию (оценку характера и уровня ком-

петенций) и индивидуализацию (построение индивидуальной карьерной дорожки с помощью экспертов по сопровождению), а также поддержку и консультирование на протяжении всего процесса (ре)интеграции в рынок труда.

Таким образом, процесс валидации предполагает слаженное взаимодействие ключевых стейкхолдеров и институтов, что позволяет индивиду чувствовать себя уверенным в своём будущем.

В нормативных документах Беларуси отсутствует понятие неформального и спонтанного типа образования или синонимичных им понятий. Фактически это означает, что в системе высшего образования признаётся только формальное образование и потому все альтернативные виды получения полной квалификации исключены. Поэтому даже человек с компетенциями, значительно превышающими компетенции выпускника вуза, не находит в белорусском обществе признания и вынужден либо пройти полный цикл формального образования, либо смириться с заниженной оценкой своих компетенций обществом (соответственно, с заниженным социальным статусом). Это является существенным препятствием для раскрытия потенциала личности и реализации принципа «обучения на протяжении всей жизни», а также одной из причин оторванности сферы образования от рынка труда и общества в целом. В ходе разработки и реализации образовательных программ Министерство образования руководствуется представлениями администраторов и преподавателей, а не потребностями и ожиданиями студентов и работодателей. В свою очередь, студенты на всю жизнь оказываются заложниками того образования, которое было получено ими в 17–18 лет (что в условиях стремительного устаревания профессий сродни приговору), а государство вынуждено подгонять «рынок труда» административными методами под устаревающие знания и компетенции (а не под требования нового рабочего места в условиях возрастающей конкуренции). В конечном итоге игнорирование принципа «обучения на протяжении всей жизни» и отсутствие *гибких, индивидуально-личностно-ориентированных траекторий обучения* приводят к существенному снижению эффективности использования человеческого капитала Беларуси и утрате её конкурентных преимуществ на региональном и глобальном рынках.

## Социальное измерение высшего образования

Понятие социального измерения высшего образования подразумевает не только социальные связи внутри академического сообщества, но и «социальную гармонизацию общества в целом» (Бергенское коммюнике, 2005), которая зависит от целого ряда взаимосвязанных факторов: уровня финансирования высшего образования, «соблюдения принципов недискримина-



ции и равного доступа» (Лондонское коммюнике, 2007), равенства возможностей, «обеспечения адекватных мер поддержки студентов, консультаций и рекомендаций, гибких путей обучения и альтернативных путей поступления, включая признание предшествующего обучения» (Бухарестское коммюнике, 2012) и др. При этом в центре внимания находятся студенты, поскольку ключевым результирующим эффектом социальной составляющей Болонского процесса должно стать достижение большинством молодых людей самого высокого образовательного уровня и максимальное раскрытие их личностного потенциала.

Как уже отмечалось ранее, по параметру доступности высшего образования Беларусь выгодно отличается от многих европейских стран. Однако эта доступность характерна не для всех возрастных групп, но исключительно для выпускников школ. По данным белорусского Министерства образования, в 2010 году в составе студентов было только 13 % лиц в возрасте старше 26 лет. И несмотря на то, что до 2012 года в белорусских вузах шёл процесс некоторого роста этой возрастной группы среди студентов, он был довольно медленным и не рассматривался как приоритетная задача системы образования. Более того, уменьшая масштабы заочного обучения под предлогом его низкого качества, власти Беларуси, прежде всего, затрудняют доступ к высшему образованию людям старших возрастов, поскольку в ситуации монополии формального образования доступ к высшему образованию возможен преимущественно за счёт заочного обучения.

Напротив, в странах ОЭСР в последние годы наблюдается устойчивая тенденция роста численности студентов за счёт абитуриентов старших возрастов. Это обусловлено не только демографическими проблемами (стареющие нации Европы), но и благотворным влиянием на систему образования (люди старших возрастов приносят свой опыт в университет и более осознанно артикулируют свои интересы и потребности). Эта тенденция получила своё концептуальное осмысление в виде новой философии высшего образования — образования на протяжении всей жизни (*lifelong learning*). Одним из её наиболее существенных аспектов является создание наиболее благоприятных условий для получения качественного высшего образования всеми без исключения группами населения. «Повестка дня 2020», определяющая стратегию развития Европейского пространства высшего образования, предусматривает разработку в каждой стране специальных мер по поддержке наиболее уязвимых категорий населения, гарантирующих доступ и завершение ими образования на всех его этапах. Эта стратегия не только включает в процесс обучения тех, кто ранее не воспользовался возможностью получить высшее образование, но, что ещё важнее, меняет отношение к ценности трудового опыта, полученного до поступления в вуз. В странах ОЭСР, по данным отчёта *Education at a Glance* 2012 года, 20 % студентов, поступивших в 2010 году, были старше 26 лет.

*Инклюзивное образование — индикатор уровня развития социального измерения высшего образования*

Концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального принципа равенства образовательных возможностей, зафиксированного в Конституции ЮНЕСКО и отражённого в Соглашении против дискриминации в образовании (1960). Она подразумевает восемь ключевых принципов:

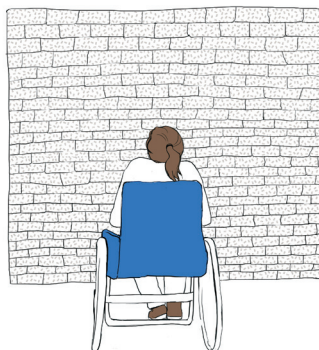
- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями (1994) определила новый подход к инклюзивному образованию через формулировку Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Реализацией нового подхода к инклюзивному образованию в Европе занимается специально созданное Европейское агентство по развитию в области особых образовательных потребностей, имеющее национальные сети в 27 странах Европы. В европейских университетах созданы все условия для полноценного обучения людей с особыми потребностями: они могут попасть в любое помещение университета, созданы специально оборудованные комнаты в общежитиях, места в аудиториях, материалы для обучения. В каждом университете есть офисы и референты, специально занимающиеся вопросами студентов с особыми потребностями. В настоящий момент в немецком городке Бад Кройцнах создаётся «самый тихий университет в Европе», преподавание в котором будет вестись на языке жестов.

На сегодняшний день Республика Беларусь является одной из немногих стран, так и не подписавших Конвенцию ООН о правах инвалидов (2006) (она подписана 155 странами из почти 200 ныне существующих). Это красноречиво свидетельствует о степени внимания к данной проблеме, а также к вопросу доступа к высшему обра-



зованию людей с особыми потребностями. При удельном весе инвалидов в общей численности населения Беларуси 5,3 % в системе высшего образования обучается менее 1 % людей, имеющих инвалидность. Недостаточная оснащённость вузов специальными техническими и материальными средствами для обучения людей с ограниченными возможностями, а также искусственно созданные барьеры на пути к высшему образованию являются причиной тому, что в Беларуси высшее образование имеют лишь 6 % инвалидов, передвигающихся в кресле-коляске, 10,7 % инвалидов с нарушениями зрения и 6,3 % — с нарушением слуха.



В Беларуси часто ссылаются на чрезмерную затратность обучения студентов с инвалидностью (оно обходится в два-три раза дороже). Между тем, как показали Исследования межвузовской экспертной группы по инклюзивному образованию и НИУ-ВШЭ (РФ), развитие инклюзивного образования, помимо социальной и гуманитарной, имеет также свою экономическую целесообразность: вложения в инклюзивное образования окупаются в течение пяти лет, а квалифицированный, конкурентоспособный выпускник, выходя на общий рынок труда, становится полноценным его субъектом, который самостоятельно зарабатывает деньги, платит налоги и вносит свой вклад в ВВП страны. Поэтому расходы на образование инвалидов — это, по сути дела, инвестиции. Так зачем же отказываться от инвестиций в самый важный и ценный ресурс Беларуси — человеческий капитал?