



Межрегиональные
исследования
в общественных науках

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

«**ИНО**ЦЕНТР
(Информация. Наука.
Образование)»

Институт имени
Кеннана Центра
Вудро Вильсона
(США)

Корпорация Карнеги
в Нью-Йорке (США)

Фонд Джона Д. и
Кэтрин Т. МакАртуров
(США)



Данное издание осуществлено в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой совместно Министерством образования и науки РФ, «ИНО-Центром (Информация. Наука. Образование.)» и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США) и Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.



Материал подготовлен при содействии НФПК – Национального фонда подготовки кадров.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОНД ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
ИНО-ЦЕНТР (ИНФОРМАЦИЯ. НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ)

**«МЯГКИЙ ПУТЬ» ВХОЖДЕНИЯ
РОССИЙСКИХ ВУЗОВ
В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Главный редактор — проф. А.Ю. МЕЛЬВИЛЬ,
Заслуженный деятель науки РФ

Москва
ОЛМА-ПРЕСС
2005

УДК 378
ББК 74.58
М 99

Редакционная коллегия:

М. Ю. Алашкевич, Г. И. Гладков, В. Б. Касевич, А. Ю. Мельвиль,
С. М. Яковлев

Координатор проекта:

А. В. Евдокимова

Авторский коллектив:

Алашкевич М. Ю., Байденко В. И., Боев О. В., Гладков Г. И.,
Гринцевич М. В., Добротин Д. Д., Калм В., Карпухина Е. А.,
Касевич В. Б., Кириллов В. Б., Колесов В. П., Курилов В. И.,
Лебедева М. М., Лукичев Г. А., Максимов И. И., Мельвиль А. Ю.,
Могилицкий С. Б., Похолков Ю. П., Пузанков Д. В.,
Ревушкин А. С., Селезнева Н. А., Стагна В., Степанов С. А.,
Телешова И. Г., Фалалеев А. Г., Филипацци М.,
Чистохвалов В. Н., Чучалин А. И., Шанин Т., Шепелева Р. П.,
Яблонскене Н. Л., Яковлев С. М., Янкевич В. Б.

Оформление обложки А. Л. Бондаренко

Печатается по решению Совета научных кураторов программы
«Межрегиональные исследования в общественных науках»

М 99 «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский
процесс. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — 352 с.

ISBN 5-224-05241-6

В работе рассматриваются основные параметры, динамика, ключевые принципы европейских образовательных реформ, получивших название «Болонской системы», раскрываются те преимущества, которые могут приобрести от присоединения России к этому процессу как российская система высшего образования в целом, так и отдельный вуз, преподаватель и студент. Показано, что «Болонская система» не означает принудительного навязывания «сверху», но является достаточно гибким инструментом, обеспечивающим для вузов значительную свободу маневра, вариативность и этапность. Раскрыты также и «подводные камни» — трудности и проблемы, с которыми могут столкнуться на этом пути российские вузы. Описаны предпринимаемые шаги по участию российских вузов в Болонском процессе. Наконец, приведены конкретные case studies по вступлению российских (и зарубежных) вузов в Болонский процесс.

УДК 378
ББК 74.58

Книга распространяется бесплатно

ISBN 5-224-05241-6

© Издательство «ОЛМА-ПРЕСС», 2005
© ООО «ИНО-Центр (Информация. Наука.
Образование)», 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

Обращение к читателю Исполнительного директора НФПК Е. Н. Соболевой и Президент ИНО-Центра А. В. Кортунова	7
Введение	10
Раздел 1. Болонский процесс: что это такое?	15
Основные параметры и динамика Болонского процесса	15
Что такое многоуровневая система высшего образования? ...	20
Что такое европейская система академических кредитов?	26
Что такое академическая мобильность?	32
Совместные и двойные дипломы в едином европейском образовательном пространстве	42
Обеспечение качества образования	49
Что такое Европейское приложение к диплому?	60
Болонский процесс и проблемы академической автономности вузов	65
Раздел 2. Вступление России в Болонский процесс: причины и мотивы	73
Болонский процесс и развитие российской системы высшего образования	73
Что выигрывает от Болонского процесса российский вуз? ...	83
Что выигрывают студент и преподаватель как субъекты Болонского процесса?	91
«Подводные камни» Болонского процесса	98
Раздел 3. Участие российских вузов в Болонском процессе: практические шаги	108
Переход на многоуровневую систему высшего образования ...	108
Организация учебного процесса с использованием системы ECTS	117
Практические шаги по участию российских вузов в академической мобильности	128
Болонский процесс и проблема Государственных образовательных стандартов	138
Развитие совместных образовательных программ как средство интеграции российских вузов в европейское пространство высшего образования	143

Раздел 4. Вступление в Болонский процесс: российский и за- рубежный опыт	163
Опыт экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова по вступлению в Болонский процесс.	163
Как функционирует система зачетных кредитов в классиче- ском университете (на примере РУДН)	189
Опыт МГИМО-Университета по переходу на болонскую сис- тему	197
Опыт реализации образовательных программ в системе мно- гоуровневого образования в Томском государственном уни- верситете	206
Международная аккредитация инженерных образовательных программ (на примере Томского политехнического универси- тета)	214
Томский политехнический университет в условиях интерна- ционализации высшего образования	222
Опыт введения многоуровневой системы высшего образова- ния в Санкт-Петербургском государственном электротехниче- ском университете «ЛЭТИ» (СПбГЭТУ «ЛЭТИ»)	229
Общая методология построения системы менеджмента ка- чества в вузах (на примере «ЛЭТИ»)	245
МИЭФ ГУ-ВШЭ как модель программы подготовки ба- калавра экономики с получением дипломов российского и европейского вузов	263
От Болонского процесса к мировой образовательной сис- теме: российский потенциал на примере Дальневосточного государственного университета	281
Эстонский путь реформирования высшего образования: от советской системы — к Болонскому процессу	294
Реализация Болонского процесса в Чешской республике	311
Особенности процесса реформирования образования в соответствии с требованиями Болонской декларации в Италии	327
Приложения	333
Основные документы Болонского процесса	333
Библиография	335
Хронология Болонского процесса	337
Глоссарий терминов, употребляемых в документах по Болон- скому процессу	342
Сведения об авторах	348

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

В последнее время словосочетание «Болонский процесс» звучит гораздо чаще, чем словосочетание «реформа высшего образования в России»; достаточно часто между ними ставят знак равенства, причем именно Болонский процесс рассматривается как первопричина или мотив, влияющий на изменения, которые происходят в высшем образовании. Однако это абсолютно нерядоположенные явления — они существуют в принципиально разных областях: первое находится в плоскости механизмов международного (строго регионального) сотрудничества, а второе — в плоскости национальных стратегий социально-экономического развития с учетом **реальных** потребностей и возможностей страны. И с этой точки зрения, Болонский процесс — лишь механизм согласования, взаимопонимания, оптимизации отношений между странами и образовательными системами, но никак не механизм их реформирования.

Представляя организации, поддержавшие реализацию данного проекта по «мягкому пути» вхождения в Болонский процесс, мы бы хотели подчеркнуть одну существенную особенность — кейсы, описанные в данной книге, состоялись не потому, что вузы, их представившие, «входили» в Болонский процесс, а потому, что они совершенствовали содержание и качество своего образования, пытались адаптировать учебный процесс к потребностям сегодняшнего дня — возможности «гибкого» обучения, усиления составляющей, связанной с самостоятельной работой студентов, с повышением квалификации преподавателей, с разработкой прозрачных и понятных механизмов международного междууниверситетского сотрудничества и т.д. А то, что направления и механизмы, которые вузы использовали, соответствуют рамочным аспектам Болонского процесса, только свидетельствует об общих, глобальных тенденциях развития экономики и человеческих ресурсов.

В качестве примера может быть приведен Инновационный проект развития образования, реализованный в 1997—2004 гг. Национальным фондом подготовки кадров, основной целью ко-

того было совершенствование социально-экономического образования в России и систем вузовского управления. На стадии подготовки проекта в 1997 г. о Болонском процессе не было даже упоминаний — речь шла только о потребностях российского высшего образования. Однако на выходе оказалось, что лучший опыт вузов связан именно с программами двухуровневой подготовки, что менеджмент качества, не упоминавшийся в начале проекта, оказался одним из ключевых направлений «управленческих» проектов, что широкая академическая мобильность профессорско-преподавательского состава стала одним из ключевых факторов успеха вузов в интенсивном развитии и т.д.

Деять межрегиональных институтов общественных наук, созданных на базе классических университетов, в рамках проекта «Межрегиональные исследования в общественных науках» — важнейшей программы, реализуемой ИНО-Центром, показывают, насколько эффективным может быть взаимодействие научных исследований и образовательного процесса в области общественных и гуманитарных наук, в том числе и для повышения качества образования. Это ведь тоже один из «трендов» Болонского процесса. Причем данная программа поддерживалась не европейскими, а американскими фондами, не имеющими отношения к Болонскому процессу.

Аналогичные примеры могут быть приведены и из других международных программ, а также просто из опыта российских вузов, которые пытаются развиваться, а не стоять на месте.

Почему именно наши организации — Национальный фонд подготовки кадров и ИНО-ЦЕНТР предприняли попытку обобщения некоторого (на самом деле он гораздо шире и богаче) опыта российских вузов по введению двухуровневой подготовки, использованию системы зачетных единиц, расширению академической мобильности, внедрению вузовских систем менеджмента качества и др.? Только потому, что у нас есть надежные партнеры и единомышленники — вузы, с которыми мы работали в течение многих лет, и эксперты, которые имеют признанный авторитет в российском и международном профессиональном сообществе. Мы вместе пытались поддерживать развитие высшего образования в России и сейчас вместе пытаемся показать, что этот опыт сравним с опытом европейских университетов, участвующих в Болонском процессе.

И задачу данного проекта мы видели именно в этом — отразить «best practices» — лучший институциональный опыт в тех общих для российских вузов условиях, которые имеются на сегодняшний день. Конечно, можно ожидать, когда будут созданы

необходимые условия — законодательные, нормативные, финансовые, организационные, чтобы использовать новые образовательные технологии и предоставить своим студентам возможность выбора собственной образовательной траектории, а преподавателям — возможность профессионального роста.

А можно пробовать, учиться на своих и чужих ошибках, не повторять уже пройденного, и двигаться дальше. Мы очень надеемся, что опыт вузов, представленный в данном издании, в чем-то поможет и Вам, Вашему коллективу, Вашему вузу. Мы искренне желаем Вам успехов!

С уважением,

исполнительный директор НФПК
президент ИНО-Центра

Е. Н. Соболева
А. В. Кортунюв

ВВЕДЕНИЕ

Проблематика Болонского процесса у нас в России в последнее время стала одной из самых популярных и модных тем, которой посвящаются десятки, а то и сотни конференций, семинаров, круглых столов, монографий, сборников и статей. Интерес российского образовательного сообщества к Болонской системе совершенно понятен. Прежде всего, это *магистральная линия развития высшего образования в современной Европе*, предполагающая формирование единого образовательного пространства, построенного на ряде обязательных принципов. Среди них: многоуровневая система высшего образования; введение системы академических кредитов; обеспечение мобильности студентов и преподавателей; выдача единого Европейского приложения к диплому; система управления качеством высшего образования и др. Самоизоляция от процессов, развивающихся в едином европейском образовательном пространстве, ведет сегодня к отрицательным последствиям для любого университета, пусть даже очень сильного.

Это, кстати, довольно быстро осознали и многие процветающие европейские университеты, первоначально достаточно скептически относившиеся к Болонскому процессу и не стремившиеся в нем участвовать, ссылаясь на собственную самодостаточность. Самодостаточность, возможно, и может какое-то время служить в качестве ресурса выживания, но в условиях глобализации он быстро исчерпывается. Еще более губительна самоизоляция для небольших региональных вузов. Поэтому выход один: *постепенно встраиваться в общеевропейское образовательное пространство, при этом определяя собственную специфику.*

Добровольно присоединяясь к Болонской декларации (1999 г.), страны-участницы берут на себя определенные обязательства, в том числе — с 2005 г. начать выдавать Европейские приложения к диплому бакалавра и магистра единого образца и до 2010 г. осуществить полную реформу национальных образовательных систем в соответствии с принципами Болонского процесса.

Подписав Болонскую декларацию в сентябре 2003 г., Россия тем самым в значительной мере *предопределила «болонское» направление и контуры образовательной реформы*, которая, однако, пробуксовывает у нас уже долгие годы. Заметим при этом, что определенные шаги в «болонском» направлении уже делаются — как на федеральном уровне, так и на уровне некоторых отдельных вузов. Так, при Министерстве образования и науки действует специальная Рабочая группа, сформированная для изучения путей вхождения России в Болонский процесс и наделенная функциями аналитического и организационного центра, обеспечивающего научно-методическое сопровождение и оперативное управление проведением соответствующих мероприятий.

В декабре 2004 г. состоялась коллегия министерства, специально посвященная проблемам вхождения России в Болонский процесс. Решения коллегии нацелены на интенсификацию мер по реформированию отечественной системы высшего образования, и был одобрен специальный план мероприятий, разработанный Минобрнауки совместно с вузовской общественностью с целью интенсифицировать контакты с рабочими органами Болонского процесса, активизировать участие Российской Федерации в международных мероприятиях по реализации положений Болонской декларации. Важным было также сочтено распространение на всей территории РФ передового опыта, проведение конгрессов, конференций, семинаров и других мероприятий по проблемам реализации идей Болонского процесса. Коллегия приняла решение определить головные вузы, ответственные за разработку и распространение оптимальных моделей высшего образования с учетом как реалий Болонского процесса, так и традиций отечественного образования.

Вместе с тем в отношении к Болонской системе в российском образовательном сообществе сегодня бытуют многие мифы, иллюзии и завышенные ожидания, предрассудки и страхи. «*Болонским оптимистам*» трудно найти общий язык с «*болонскими пессимистами*». Но не менее важно и то тревожное обстоятельство, что подавляющее большинство российских вузов, особенно региональных, вообще не только не приступили к сколько-нибудь активным шагам по внедрению болонских требований в образовательную практику, но даже еще не включились в обсуждение этой новой проблематики.

Та же часть образовательного сообщества в России, которая участвует в обсуждении болонской проблематики, достаточно глубоко расколота на два полярных лагеря. Несколько упрощая, можно сказать, что для одних — вхождение России в Болонский

процесс будет означать тотальный развал отлично зарекомендовавшей себя на протяжении многих десятилетий системы высшего образования в нашей стране, для других — это санкция для столь же тотальной реорганизации и самого радикального реформирования этой системы под «болонскими» лозунгами.

Обе позиции — крайности. Болонская система *вполне гибкий инструмент*, включающий некоторый элемент обязательных требований и при этом значительное количество рекомендательных и факультативных параметров. Между тем опасения значительной части нашей педагогической общественности в отношении Болонской системы во многом связаны с тем, что она якобы будет жестко навязана «сверху», в приказном порядке, а вузам придется заняться, если угодно, содержательной, методологической и организационной *«вивисекцией»*, разрубая тонкую и складывавшуюся десятилетиями образовательную ткань «по живому», что, естественно, приведет к значительным потерям.

На самом деле это не так. В предлагаемой вашему вниманию работе предпринимается попытка продемонстрировать, что вполне возможен — и по нашему мнению, целесообразен — *«мягкий путь»* вхождения российских вузов в Болонский процесс, который обеспечит для них значительную *свободу маневра, вариативность, этапность и различные конкретные модели реформирования*. Важно подчеркнуть при этом, что в перспективе полномасштабное вовлечение российских вузов в Болонский процесс потребует соответствующих изменений в действующем законодательстве России в части, касающейся высшего образования. Вместе с тем мы считаем, что уже сейчас *без изменения действующего законодательства* у российских вузов есть достаточно широкий спектр возможностей, чтобы начать практическое вхождение в Болонский процесс. Эти возможности каждый университет может использовать с учетом собственной специфики, в контексте конкретных особенностей его традиций, нынешнего состояния, кадрового, профессионального, институционального, финансового положения.

Такой гибкий подход, как мы полагаем, даст целый ряд содержательных, методологических, организационных, структурных, финансовых и иных преимуществ конкретным российским вузам. В соответствующем духе выдержаны и все те общие, и более конкретные рекомендации, которые содержатся в нашей работе.

Одним из наиболее распространенных заблуждений является представление о том, что Россия может входить в Болонский процесс только «в приказном порядке», отказываясь от собственной позиции, играя второстепенную роль и жестко подчиняясь навязываемым извне нормам и правилам. В действительности

Россия может и должна стать *равноправным соавтором* масштабного образовательного проекта, который начался в Европе и который, по всей видимости, так или иначе, затронет весь мир. (Например, в США уже начали обсуждать, как ответить на вызов в образовательной политике, брошенный европейцами.)

Говоря о роли России в глобальной образовательной сфере, следует отметить, что она, в силу целого ряда обстоятельств, в том числе ее географического положения, может выполнять роль своеобразного «*посредника*» в области образования, выстраивая адаптивные механизмы между различными странами и континентами. Метафора российского моста между Европой, Азией, Америкой, о которой довольно часто говорится в области экономики и которая в этой сфере плохо применима в силу неразвитости транспортной инфраструктуры в России, может «сработать» в сфере образования.

Став участницей Болонского процесса, Россия должна распространить его нормы на всю свою территорию. Однако понятно, что европейская часть России (особенно северо-запад) будет активнее вовлекаться в Болонский процесс, чем, например, Дальний Восток. Дальневосточные университеты будут, вероятно, больше стремиться к партнерским отношениям с университетами США, а также вузами других стран региона.

На первый взгляд может показаться, что огромная географическая протяженность таит в себе опасность потери для России единого образовательного пространства со всеми возможными политическими последствиями. Но и это не так. Напротив, разнообразие регионов, их «специализация» при соответствующей образовательной политике могут стать важным российским преимуществом, поскольку рано или поздно возникнет необходимость создания своеобразного «*адантера*» между европейской и американской системами образования, а также другими образовательными системами. Не менее важную посредническую функцию Россия могла бы выполнить и в плане *интеграции образовательного пространства СНГ*. Наконец, Россия и сама способна внести весомый вклад в Болонский процесс, имея собственный опыт построения единого образовательного пространства при очень значительных национальных, культурных, языковых и иных различиях.

В соответствии с предлагаемой в нашей работе философией «мягкого пути» перед российскими университетами открываются *различные опции* по выбору конкретных мер, этапов и моделей вхождения в Болонский процесс. Очевидно, что не все вузы и далеко не сразу смогут даже при собственном большом желании полномасштабно включиться в Болонский процесс. Одни универ-

ситеты, наиболее сильные, престижные и амбициозные, могут уже сейчас становиться полноценными участниками Болонского процесса, включаться в равноправные партнерские отношения с европейскими университетами, формировать профессиональную образовательную сеть. Другие будут к этому стремиться, развивая собственный потенциал. Третьи (а их в России все еще большинство) пока что и вовсе «аутсайдеры» болонской системы. Но и они с учетом предлагаемых нами рекомендаций могли бы начать подбирать для себя наиболее приемлемые модели поэтапной интеграции в единое европейское образовательное пространство.

Наша работа состоит из четырех разделов. В первом содержится, если угодно, «азбука» Болонского процесса, раскрываются его основные параметры, динамика, ключевые принципы. Во втором разделе мы стремимся сформулировать те преимущества, которые могут (и должны) получить от вступления в Болонский процесс как российская система высшего образования в целом, так и отдельный вуз, студент и преподаватель. Но мы также говорим и о «подводных камнях» Болонского процесса, трудностях и проблемах, с которыми столкнутся российские вузы. В третьем разделе раскрываются практические шаги по участию российских вузов в Болонском процессе. Наконец, в четвертом разделе содержатся конкретные *case studies* по вступлению российских (и зарубежных) вузов в Болонский процесс.

Хотим надеяться, что наша работа будет полезна, прежде всего, самим российским университетам, их руководителям, администраторам и преподавателям, а также руководству системой образования России, экспертам и специалистам в данной области, иностранным партнерам российских вузов, донорам, работающим в сфере образования и науки.

РАЗДЕЛ 1

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЧТО ЭТО ТАКОЕ?

Основные параметры и динамика Болонского процесса

Болонский процесс начался не в одночасье. Он зарождался в недрах европейской системы высшего образования в течение десятилетий: те или иные его параметры стихийно появлялись в национальных системах высшего образования и взаимопроникали к соседям. Автономные уровни высшего образования под названиями «бакалавриат» и «магистратура» были достаточно узнаваемы по всей Европе; академические кредиты разных типов применялись десятилетиями; мобильность студентов и преподавателей сама собой приобретала все большую популярность.

Несомненно, эти явления были обусловлены серьезными причинами. Европа с очевидностью объединялась, создавалось единое пространство: экономическое, в том числе финансовое, политическое, социальное, культурное. Шенгенское соглашение и валюта евро наглядно демонстрировали происходящие перемены. Не хватало свободного движения рабочей силы — национальные дипломы о высшем образовании не признавались даже в соседних странах, принять человека на работу за уже прозрачными границами оказывалось невозможным, хотя спрос там на рабочие руки был порой немалый. В этих условиях и стало формироваться единое европейское пространство высшего образования.

Официально это пространство Европейского союза имело более широкое название: *единое исследовательское, образовательное и культурное пространство*. Его создание преследовало политические, экономические и собственно научно-образовательные цели. В числе политических целей называли установление политического, дипломатического и экономического диалога, соединение народов Европы, упрочение взаимного понимания и уважения. Экономической целью считалось повышение конкурентоспособ-

ности европейской экономики и поощрение инноваций с тем, чтобы в 2010 г. экономика Евросоюза стала наиболее конкурентоспособной в мире. Наконец, научно-образовательной целью было создание новых знаний и идей за счет расширения международных контактов.

Первые очертания это пространство начало приобретать в 1988 г., когда ректоры европейских университетов собрались в Болонье для того, чтобы отметить 900-летие самого старого университета в Европе. В принятой *Великой хартии университетов* они, прежде всего, отметили возрастание роли университета в грядущем третьем тысячелетии. Главным фундаментальным принципом деятельности университета была названа «автономность», «самостоятельность». Вторым по порядку упоминалось единство преподавания и научных исследований. Великая хартия призвала европейские университеты рассматривать взаимный обмен информацией и документацией, постоянное осуществление совместных проектов в качестве важнейшей меры для приращения знаний. В этих целях Хартия рекомендовала поощрять мобильность преподавателей и студентов; выработать общую политику учреждения эквивалентных степеней со сходным статусом; осуществлять прозрачный контроль знаний.

Следующим шагом к Болонскому процессу явилось подписание в 1997 г. *Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе»*. Опираясь на положения Великой хартии, Конвенция признала огромное разнообразие систем образования в Европейском регионе, которое отражает культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие и составляет исключительное богатство Европы, и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций.

В Лиссабонской конвенции был зафиксирован отказ от таких понятий, как «нострификация» и «эквивалентность», которые были заменены единым термином «*признание*». В основу сопоставления дипломов о высшем образовании было положено не выявление близости или различий в учебных планах сравниваемых образовательных программ, а сравнение всей совокупности знаний заявителя, с точки зрения его готовности продолжать обучение на новом, более высоком уровне.

Значительным достижением Конвенции явилось создание на ее основе постоянно действующего Комитета по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. В качестве механизма реализации Конвенции были утверждены созданные в 1994 г. под эгидой Совета Европы и

ЮНЕСКО сети национальных информационных центров *ENIC* (European Network of National Information Centres on Academic Mobility and Recognition).

Лиссабонская конвенция постоянно развивалась: в дополнение к ней были приняты две *Рекомендации*, *Руководство по аспектам признания*, *Кодекс профессиональной практики по предоставлению межнационального образования*, *совместный устав ENIC/NARIC*. Благодаря Конвенции, процесс интеграции в сфере образования перешел в область формирования единого европейского образовательного пространства.

Очертания грядущего Болонского процесса стали значительно явственней после подписания 25 мая 1998 г. в Сорбонне четырьмя министрами, ответственными за высшее образование во Франции, Германии, Италии и Великобритании, *Сорбоннской декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования*. Было найдено слово «гармонизация», которое позволяло обойти неприемлемые для университетов Европы понятия «унификация» и «стандартизация». Причем еще одна лексема в названии декларации — «архитектура» — подчеркивала больше внешний, структурный характер предстоящих изменений. Впервые провозглашался лозунг «Европа знаний», а университетам отводилась стержневая роль в развитии континента. В Декларации констатировалось, что «...слишком многие студенты оканчивают вузы, не воспользовавшись возможностью поучиться за пределами национальных границ».

В Декларации прописывались механизмы реализации единства пространства высшего образования в Европе: двухуровневая система высшего образования, использование академических кредитов, их взаимопризнание и накопление, обучение по семестрам. Два уровня высшего образования тогда еще не получили собственных имен и проходили под общими названиями «двухуровневого» (undergraduate) и «послестепенного» (postgraduate). При обучении на обоих уровнях студентам предлагалось проводить, по меньшей мере, один семестр в университетах вне своей страны; равным образом поощрялись подобные поездки исследователей (ученых) и преподавателей. Как положительный пример гармонизации в Декларации упоминались совместные дипломы; призывы к всемерному расширению мобильности сочетались с установками способствовать трудоустройству выпускников вузов. Министры призвали государства — участников Европейского союза и другие европейские страны присоединиться к ним.

Такое присоединение и было оформлено 19 июня 1999 г. в Болонье, когда представители 29 стран Европы подписали *Болон-*

скую декларацию, которая положила начало собственно Болонскому процессу. Лозунг «Европа знаний» был широко признанным и неотъемлемым фактором жизни континента.

В Декларации вновь формулируется цель повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, обеспечения ее всемирной привлекательности.

Инструменты реализации единого пространства высшего образования в Европе были конкретизированы. Это — введение системы легко читаемых и *сравнимых степеней*; применение *Приложений к диплому*, которые должны обеспечить трудоустраиваемость выпускников вузов; введение системы, базирующейся на *двух основных уровнях*, причем первый уровень должен длиться не менее трех лет и безусловно признаваться европейским рынком труда; после него допускалось обучение на степени магистра и/или доктора.

Болонская декларация призвала европейские университеты ввести *единую систему академических кредитов*, сходную с системой ECTS (European Credit Transfer System — «*Европейская система взаимозачета кредитов*»), прежде всего для поддержки широкомасштабной *студенческой мобильности*; усилить сотрудничество в европейских масштабах по обеспечению *качества образования* и разработке для этих целей *сравнимых критериев и методов контроля*; развивать в рамках мобильности *совместные образовательные и исследовательские программы*.

Министры Франции, Германии, Италии и Великобритании решили встретиться два года спустя, в 2000 г., чтобы обсудить жизнеспособность данной системы. Надо сказать, что за этот период она зарекомендовала себя почти безупречно; никаких неприемлемых обязательств для университетов Европы не выявилось. В 2001 г. уже 32 министра, ответственные в своих странах за высшее образование, собрались в Праге, чтобы подвести первые итоги двухлетнего периода преобразований. В принятом *Совместном коммюнике* подтверждались обязательства создать к 2010 г. в Европе единое пространство высшего образования. Впервые в болонском документе было привлечено внимание к тому факту, что студенты являются полноправными членами сообщества высшего образования. Более того, участием студентов в Болонском процессе посвящен значительный раздел Коммюнике, в котором студенты называются «компетентными, активными и конструктивными партнерами» в создании единого европейского пространства высшего образования.

В Коммюнике отмечалось, что применительно к введению двухуровневой системы высшего образования динамика в европейских масштабах положительная; степени получили названия:

первая была названа «бакалавр» (по-английски *bachelor*), а вторая — «магистр» (*master*).

Система ECTS продолжала укреплять свои позиции в качестве единой системы академических кредитов для вузов Европы; подчеркивались ее функции *взаимозачета* (transferability) и *накопления* (accumulation). Вновь подтверждалась важная роль Приложения к диплому в повышении совместимости, привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования.

Вопросы мобильности упоминались как имеющие «чрезвычайную важность». Впервые внимание было привлечено к социальному измерению мобильности, то есть обеспечению равных возможностей для поездок студентам с разным уровнем достатка.

Обеспечение качества (quality assurance) было определено как фактор, способствующий сравнимости квалификаций по всей Европе. Министры обратились к европейским университетам с призывом осуществлять сотрудничество друг с другом с целью выработки общих критериев качества, используя европейскую сеть обеспечения качества в высшем образовании (*ENQA — European Network of Quality Assurance in Higher Education*), основанную в 2000 г. по решению Европейской комиссии.

В Коммюнике также содержался призыв разрабатывать учебные материалы с особым «европейским» (то есть посвященным проблемам объединенной Европы) содержанием — модули, курсы, целые программы — особенно, когда речь шла о совместных дипломах.

По прошествии еще двух лет, в 2003 г., министры подвели итоги проделанной в рамках Болонского процесса работы. Это произошло в Берлине, где число участников процесса выросло до 40 и среди них оказалась *Российская Федерация*. На первый план выдвинулось социальное измерение Болонского процесса: была поставлена задача обеспечивать социальную сплоченность и уменьшать социальное и гендерное неравенство.

В принятом участниками встречи коммюнике содержался призыв укреплять связи между вузами и исследовательскими учреждениями, чтобы объединить европейское пространство высшего образования и европейское исследовательское пространство. В нем констатировалось, что сердцевину формирующегося европейского пространства высшего образования составляет качество высшего образования

Была поставлена задача к 2005 г. начать введение *двухуровневой* системы. Для обеспечения более тесной связи между преподаванием и научными исследованиями и признания НИР неотъемлемой частью высшего образования в Европе было принято решение включить в систему высшего образования еще и *третий*

уровень — докторантуру — и переименовать систему из двухуровневой в *трехуровневую* (бакалавриат — магистратура — докторантура). После этого стало принятым говорить о *многоуровневой системе европейского высшего образования*. Вносилась определенность и в условия доступа к третьему уровню высшего образования — докторантуре: вначале бакалавриат, затем — магистратура и только после этого — докторантура.

Министры призвали страны-участники сохранять за мобильными студентами при поездках за рубеж все положенные им виды социальной помощи, включая стипендии. Система ECTS была признана основной для развития мобильности студентов и для разработки межвузовских учебных планов.

Большое внимание в Берлинском коммюнике уделено *Европейскому приложению к диплому*. Перед национальными системами образования поставлена цель с 2005 г. выдавать каждому студенту Приложение к диплому «автоматически и бесплатно» на одном из распространенных европейских языков. Одновременно министры обратились с призывом к работодателям признавать Приложение к диплому, принимать на его основании выпускников вузов на работу, а администрации вузов — обеспечивать им доступ к более высоким уровням высшего образования.

Вновь много внимания уделялось *участию в Болонском процессе студентов*; было рекомендовано включать их в болонские мероприятия на возможно более ранних этапах, рассматривать их как полноправных партнеров, причем предоставлять им все больше прав.

В Коммюнике подчеркивалась необходимость развития интегрированных учебных программ, которые побуждали бы студентов проводить значительные периоды за рубежом и помогали бы им осознать свою европейскую идентичность и гражданство, востребованность на рынке труда.

В настоящее время в полном разгаре находится подготовка к очередной встрече министров образования Европы в Бергене (Норвегия, 2005 г.). Там, в частности, ожидается увеличение числа участников Болонского процесса до 46.

Что такое многоуровневая система высшего образования?

Единство европейского пространства высшего образования обеспечивается, прежде всего, введением сходных периодов обучения и названий для них. Болонская декларация так формулирует эту задачу, стоящую перед европейским сообществом выше-

го образования: «Принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней, ...в основном базируется на двух основных циклах, начальном и последующем. Доступ ко второму циклу должен обуславливаться успешным завершением первого цикла, длящегося не менее трех лет. Степень, присваиваемая после первого цикла, должна соответствовать европейскому рынку труда как обеспечивающая достаточную квалификацию».

Тем самым было признано целесообразным поделить высшее образование на *два уровня*, чтобы дать возможность различным категориям студентов по желанию получать высшее образование разного качества с различными сроками обучения. Как мы уже говорили, наиболее приемлемыми для этих уровней посчитали названия «*бакалавр*» и «*магистр*». Благодаря единым названиям и сходным по продолжительности периодам обучения, любому работодателю не только в Европе, но и по всему миру должно быть ясно, какое образование получил тот или иной претендент на рабочее место.

На конференции министров образования в Берлине (2003 г.) была конкретизирована последовательность получения степеней: «Степени первого цикла должны давать доступ в духе Лиссабонской конвенции о взаимопризнании дипломов к программам второго цикла. Степени второго цикла должны давать доступ к обучению в докторантуре». Таким образом был снят вопрос о том, могут ли бакалавры поступать в докторантуру — путь к докторской степени лежит только через магистратуру.

Вначале в документах Болонского процесса упоминались два уровня высшего образования — «бакалавр» и «магистр». При этом не должно быть никаких сомнений, что англоязычный педагогический термин «*master*» следует переводить на русский язык в контексте Болонского процесса именно термином «магистр»; появление в некоторых российских публикациях варианта «мастер» только запутывает дело и искажает картину.

Третий уровень — «доктор» — лишь упоминался в Болонской декларации, так как вначале считалось, что только незначительное число магистров будет переходить на этот уровень. На Берлинской конференции министров, отвечающих за высшее образование в европейских странах, в 2003 г. было принято решение добавить *третий уровень* — «доктор». Вот как сформулировано это положение в коммюнике конференции: «Осознавая необходимость укреплять связи в «Европе знаний» между европейским пространством высшего образования и европейским исследовательским пространством, а также подчеркивая важность научных исследований в качестве неотъемлемой части высшего образования по всей Европе, министры считают необходимым расширить

рамки двух основных циклов высшего образования и включить докторский уровень в качестве третьего цикла Болонского процесса». На конференции Европейской ассоциации университетов в Граце (Австрия, 2003 г.) делегаты, в основном ректоры европейских университетов, обратились к правительствам стран Европы с призывом полностью признавать докторский уровень в качестве третьего цикла Болонского процесса.

Оплата труда выпускников вузов с разными уровнями образования в странах Европы, как правило, различается; помимо тяги к знаниям, это хороший дополнительный стимул для получения студентом образования более высокого уровня.

Первый уровень европейского высшего образования — бакалавр. Европейский студент, претендующий на высшее образование, должен вначале получить диплом бакалавра. На съезде европейских ректоров в Саламанке в 2001 г. было констатировано, что первый уровень требует набора студентом от 180 до 240 академических кредитов, что дает возможность получить диверсифицированное образование, допускающее трудоустройство. Но основная цель этого уровня — готовить студента к дальнейшей учебе. На основе достигнутого европейскими странами взаимопонимания продолжительность обучения на этом уровне может составлять три или четыре года. Длительность обучения в бакалавриате может определяться как централизованно, в масштабах национальной системы высшего образования, так и децентрализованно, на уровне конкретного вуза.

Бакалавр по европейским меркам — это, вне всякого сомнения, *высшее образование*. О том, что эта степень — высшее образование, говорится, например, в Пражском коммюнике встречи министров высшего образования стран Европы (2001 г.): «Важно отметить, что во многих странах степени бакалавра и магистра или сопоставимые с ними степени двух уровней могут быть получены в университетах, равным образом как и в других учреждениях высшего образования».

Выпускники вузов с данным дипломом должны трудоустраиваться как работники с высшим образованием. Непривычность названия «бакалавр» для российских работодателей вполне может быть преодолена принятием необходимых юридических актов и целенаправленной разъяснительной работой в средствах массовой информации.

Исходя из данных, накопленных европейскими странами и теми российскими вузами, которые уже ввели эту степень, подавляющее большинство студентов с дипломом бакалавра все же продолжают обучение для получения более высоких степеней магистра или — на сегодняшний день в российских условиях —

специалиста. Можно предположить, что при трехлетнем бакалавриате и бесплатной двухлетней магистратуре примерно 80–90 % бакалавров и впредь захотят продолжить учебу в магистратурах.

В то же время степень бакалавра, хотя формально и является высшим образованием, в некоторой мере ограничивает свободу трудоустройства. Применительно к российским условиям это означает, что практически невозможен прямой переход выпускника бакалавриата в аспирантуру (или докторантуру, если аспирантура станет так называться на европейский манер), минуя второй уровень — магистратуру. По всей видимости, выпускники вузов с дипломом бакалавра не должны допускаться и к преподавательской работе в системе высшего образования.

Во избежание дезориентации общественности диплом бакалавра не должен выдаваться выпускникам техникумов, колледжей и других образовательных учреждений среднего профессионального образования. На сегодняшний день в Европе начинает доминировать бакалавриат с трехлетним сроком обучения, особенно в странах, где эта степень ранее не существовала.

Второй уровень европейского высшего образования — магистр. Согласно канонам Болонского процесса, второй, более высокий по сравнению с бакалавром, уровень высшего образования назван «магистратурой», а его выпускник — «магистром». Широко распространенная ныне в Российской Федерации *степень «специалиста» не вписывается в «болонскую» систему*; выпускники вузов с таким дипломом со временем просто не будут «узнаваться» работодателем. Есть примеры, когда в некоторых европейских странах выпускников российских вузов с дипломом специалиста отказывались считать обладателями высшего образования, хотя, например в Швеции, напротив, их пока приравнивают к магистру.

Срок обучения на степень магистра был определен как один или два года, однако признается зависимость этого срока от продолжительности обучения на степень бакалавра: если бакалавр в конкретном вузе учится три года, то магистратура в этом вузе должна быть двухлетней, если бакалавриат четырехлетний — магистр может учиться один год. Следует заметить, что медицинские и некоторые другие вузы, обычно, не подчиняются этому правилу.

Необходимо особо остановиться на таком явлении как *«интегрированный» магистр*. Вот как об этом говорится в Обращении съезда европейских ректоров в Саламанке (2001 г.): «При определенных обстоятельствах университет может принять решение учредить интегрированный учебный план, который ведет непосредственно к степени уровня магистра. Предметные объединения вузов должны сыграть важную роль в принятии таких реше-

ний». Представители некоторых направлений подготовки вполне обоснованно полагают, что их курс образования по определенным направлениям подготовки нельзя поделить на уровни «бакалавр» и «магистр». В этом случае считается вполне приемлемым, в порядке исключения, брать абитуриентов на учебу сразу на пять лет с вручением диплома магистра; уровень «бакалавр» выделяется, но не является выпускным, и уйти из вуза после трех-четырех лет, равных курсу бакалавра, считается недопустимым.

Время от времени европейской педагогической общественностью поднимается вопрос о введении двух разновидностей степени магистра — *«магистр науки»* (или *«магистр-исследователь»*) и *«магистр по профессии»*. «Магистр науки» будет сориентирован на дальнейшую научно-исследовательскую работу; «магистр по профессии», очевидно, приобретет больше навыков и умений менеджера. В случае повсеместного принятия такого деления нынешнюю российскую степень «специалист» вполне можно заменить понятной европейцам степенью «магистр по профессии» (скажем, с использованием модели 4 + 1).

В отличие от бакалавра, имеющего ограничения по трудоустройству, для выпускника вуза с дипломом магистра должны быть открыты все должности, предусматривающие наличие высшего образования.

Важный вопрос: о допустимости *смены направления подготовки или специальности после получения диплома бакалавра*. С одной стороны, именно такая возможность делает высшее образование «болонского» типа более демократичным. Но, с другой стороны, качество образования начинает страдать, когда выпускник бакалавриата, допустим, без юридического образования, начинает учиться в магистратуре по юридическим специальностям вместе с бакалаврами-юристами, не говоря уже о других подобных направлениях подготовки или специальности.

Как показала практика последних лет, уровень магистратуры считается наиболее перспективным для параллельного обучения студентов по программам мобильности одновременно в двух или более вузах, один из которых зарубежный, с целью получить *совместный или двойной диплом*. Совместный диплом считается на сегодняшний день менее реалистичным из-за нерешенности юридических проблем; двойной диплом — вполне осязаемая реальность сегодняшнего дня.

Третий уровень высшего образования в едином европейском образовательном пространстве — доктор наук. «Мягкий путь» в этой области, на наш взгляд, заключается в том, чтобы согласиться называть нашего кандидата наук «доктором» (против чего не при-

ходило слышать возражений со стороны европейских коллег). При этом можно сохранить существующую российскую систему двух ученых степеней, переименовав нынешнего доктора наук в более высокую по сравнению с европейской *российскую национальную степень* с соответствующим ее значимости названием — скажем, «*заслуженный доктор*», «*доктор Академии наук*» — или утвердив любой другой приемлемый для научной общественности титул. Важно еще раз подчеркнуть, что в этом случае существующая ныне в России система двух иерархических ученых степеней полностью сохраняется, меняются только их названия.

Срок обучения европейского докторанта с последующей защитой докторской диссертации определен в *три года*. На форумах Европейской ассоциации университетов неоднократно поднимался вопрос о том, что написание докторской диссертации — сугубо творческий процесс, который не всегда поддается регулированию по времени. Официальные разъяснения по этому поводу сводятся к тому, что в качестве административной меры после трех лет работы незащитившийся докторант перестает получать финансирование своей работы над диссертацией, — защищать же диссертацию он может по мере ее готовности.

В случае плавного («мягкого») перехода к болонским критериям требования к диссертации и порядок ее защиты в российских условиях по-прежнему может определять ВАК или любой другой уполномоченный орган.

Изменение названия первой российской ученой степени с кандидата наук на доктора («*доктора философии*» — *PhD*), на наш взгляд, представляется весьма прогрессивным актом, ставящим российских деятелей науки в более выгодные условия по сравнению с предыдущей ситуацией, когда ученые с российской степенью кандидата наук за рубежом нередко дискриминировались, получали значительно меньшую оплату за равный труд по сравнению с западными «докторами философии» и равными им по степеням учеными.

В свете вышесказанного прорисовываются *две совместимых с европейскими договоренностями модели уровней российского высшего образования: 3+2+3 и 4+1+3*. Как отмечалось выше, модель 3+2+3 явно доминирует в сегодняшней Европе.

Третья модель, принятая в настоящий момент теми российскими вузами, которые уже ввели данные степени, может быть описана как 4+2+3 (четыре года бакалавриат, два года магистратура, три года очная аспирантура). Она, как видим, не совсем подходит под европейские стандарты.

Однако Болонский процесс с его «мягким» подходом вполне допускает и такую «*утяжеленную*» модель — 4+2. Кстати, даже из

соображений здравого смысла, выпускники российских магистратур с шестилетним высшим образованием, наверняка, с еще большей охотой будут приниматься на работу (в том числе и европейцами) по сравнению с выпускниками магистратуры с пятилетним сроком обучения.

Вместе с тем можно предположить, что для иностранных студентов, которые захотят приехать в Россию по программам академической мобильности, различия в длительности обучения могут оказаться вполне серьезными. В Великобритании, например, принята двухуровневая модель высшего образования 3+1, то есть полноценный и давно завоевавший авторитет диплом магистрата британского вуза можно получить за суммарные 4 года обучения, что дает англичанам несомненное конкурентное преимущество, если говорить о привлечении на учебу иностранных студентов из стран Азии, Африки и остального мира. По прогнозам представителей британской педагогической общественности, данная система вряд ли претерпит изменения в ближайшем будущем.

Если говорить о возможных выводах из вышесказанного, было бы целесообразным, опираясь на существовавшую ранее (и в большинстве случаев существующую сегодня в России) пятилетнюю модель высшего образования, сразу *ввести в качестве основной классическую болонскую модель первых двух уровней 3+2*. При этом мы исходим из понимания, что в этом случае 80 % и более российских бакалавров будут продолжать обучение в магистратуре. В частности, это облегчило бы решение практических проблем международной совместимости российских и европейских бакалавриатов и магистратур при осуществлении академической мобильности студентов.

Конечно, наиболее крупные российские вузы, обладающие мощными научными и педагогическими школами, уверенные в перспективах трудоустройства своих выпускников в силу своего непоколебимого европейского авторитета, *смогут применять и любые другие модели*. Важно подчеркнуть, что в соответствии с духом Болонского процесса и такой подход, скорее всего, будет встречен в Европе с пониманием.

Что такое европейская система академических кредитов?

Европейские академические кредиты следует рассматривать в контексте формирования единого пространства европейского высшего образования. После введения трех уровней высшего образования с одинаковыми названиями и сходными сроками обу-

чения встают вопросы: какое же реальное образование получил студент на каждом из уровней? Что стоит за его дипломом бакалавра, магистра или доктора?

Инициаторами Болонского процесса было решено определять в каждом случае *«трудоемкость учебной работы»*. Но как измерять данную трудоемкость? Казалось бы, достаточно логично брать в учет часы аудиторных занятий (*«контактные часы»* по европейской терминологии). Однако тут же выяснилось, что отношение к аудиторным занятиям в европейских университетах весьма различное: немало вузов считают, что основное образование студент получает не в аудитории, не на лекциях и семинарах, а в ходе *самостоятельной работы*, при изучении рекомендованной литературы и написании эссе (рефератов, курсовых работ), во время индивидуальных собеседований по проработанному материалу с академическими тьюторами. В европейских публикациях по этому вопросу встречаются рекомендации ограничивать для студентов высших учебных заведений число контактных часов в неделю восьмью-десятью, чтобы дать им возможность использовать остальное время на самостоятельную работу.

Разумеется, при таком подходе соотношение между аудиторной нагрузкой и самостоятельной работой студента не будет составлять 50 % на 50 %, как это принято в российском высшем образовании, а станет выражаться совсем другими цифрами: один к четырем, один к шести.

Очень важно подчеркнуть, что *подобная организация учебной работы никому не навязывается*, о ней говорят лишь как об обмене положительным опытом. Никто не собирается заставлять нас снижать количество часов аудиторной нагрузки, если мы сами не придем к такому решению. *Каждый вуз самостоятельно должен принимать решение о целесообразности такой эволюции.* Важно лишь соблюсти этику педагогического труда, то есть не допустить одностороннего сокращения аудиторной нагрузки администрацией недобросовестного вуза якобы на европейский манер без какой-либо существенной компенсации в виде, скажем, индивидуальных собеседований с академическими тьюторами или регулярного написания рефератов по каждой из изучаемых дисциплин с обязательной публичной защитой работ.

Итак, если аудиторная работа не годится в качестве универсальной единицы измерения, тогда следует учитывать *общую учебную нагрузку студента*, суммарное время, которое он потратил в аудитории и вне ее на овладение программой. Общая нагрузка помимо аудиторной включает по европейским меркам такие виды самостоятельной учебной работы студента, как написание эссе,

рефератов, курсовых работ, лабораторные работы, практики и стажировки, подготовку к зачетам и экзаменам и их сдачу и даже практический опыт работы студента по специальности.

Возникает вопрос: каким образом определить весомость единицы измерения трудоемкости изучения дисциплины — по существу в европейском высшем образовании традиции эту единицу называли *«академическим кредитом»*. Система кредитов предполагает взаимозачет последних, так же, как и их накопление. Болонская декларация гласит: «Кредиты могут быть заработаны и вне контекста высшего образования, например, в системе непрерывного образования, при условии, что они признаются принимающим университетом».

Если на начальном этапе Болонского процесса основное предназначение кредитов виделось в поддержании академической мобильности, в 2003 г. в Берлине к этой задаче добавилось совершенствование программ обучения. Берлинское коммюнике гласит: «Министры подчеркивают важную роль, которую играет Европейская система взаимозачета кредитов ECTS для обеспечения студенческой мобильности и разработки программ обучения в международных масштабах».

Было констатировано, что учебный год в европейских вузах, в среднем, продолжается примерно 40 недель. На основе изучения достаточно обширного предшествующего опыта использования академических кредитов в разных странах решили, что общая трудоемкость учебной нагрузки студента в год будет приравнена к 60 кредитам. Исходя из этого, в семестр студент должен заработать 30 кредитов, а в триместр — 20 кредитов. При надлежащем контроле качества образовательного процесса студент не сможет получить за учебный год больше 60 кредитов — такие попытки будут только означать, что он недогружается по основному учебному плану, что вуз недорабатывает, пытается начислять легковесные кредиты.

С включением Российской Федерации в Болонский процесс возник вопрос об используемой терминологии. Очевидно, из опасений в обвинениях в низкопоклонничестве перед Западом стали искать подходящие русскоязычные термины, которые передавали бы значение понятия «академический кредит». Министерство образования в то время выступило с предложением назвать «их» (европейский) кредит «по-нашему» — «зачетной единицей». Но такой подход вряд ли укрепляет единое образовательное пространство в Европе. Как минимум, термин «зачетная единица» трудно точно и понятно перевести на европейские языки, а между тем этот термин с обязательностью будет присутствовать в

Европейском приложении к диплому каждого студента. Европейцы вряд ли поймут, почему у нас единица трудоемкости учебного труда называется непонятным для них словосочетанием «зачетная единица». Сразу возникает вопрос: насколько эта «зачетная единица» соответствует европейскому образовательному кредиту.

Между тем можно успешно избежать этих проблем, если мы при определении трудоемкости образовательного процесса будем придерживаться единой с европейцами терминологии — *«академический кредит»*, коротко *«кредит»*. При этом вряд ли стоит утруждать себя переносом ударения на первый слог в слове «кредит».

Академические кредиты нужны как для определения работодателем весомости полученных студентом знаний и навыков по каждой дисциплине, так и равным образом для того, чтобы поддерживать систему академической мобильности студентов. Благодаря академическим кредитам, студент сможет в течение достаточно длительных периодов учиться в других, в основном зарубежных (но также и отечественных) вузах, привозя оттуда академические кредиты, которые базовый вуз должен засчитать в счет основного образования и использовать при принятии решения о выдаче своего диплома.

Наиболее приемлемой из существовавших в Европе на момент подписания Болонской декларации систем кредитов была признана система *ECTS* — *«European Credit Transfer System»*. Причем в 1999 г. эта система рассматривалась как одна из возможных, и для создания единого европейского пространства высшего образования считалось необходимым ввести систему кредитов — такую, как система *ECTS*. На наш взгляд, это название целесообразно переводить на русский язык как *«Европейская система взаимозачета кредитов»*. Другие варианты перевода этого термина, такие, как «система перезачета кредитов» или «система переноса кредитов», на наш взгляд, несколько искажают суть дела.

Каким же образом нагрузку в часах пересчитать в европейские академические кредиты? Понятно, что в российских условиях наиболее зримо определять удельный вес каждой дисциплины в общей нагрузке все-таки по количеству аудиторных часов и пропорционально распределить 30 кредитов, зарабатываемых за семестр, между дисциплинами, изучаемыми в данном семестре. Однако значительное количество кредитов в этом случае получат, например, такие дисциплины, как физическая культура и военная подготовка, в то время как некоторые небольшие по объему выделенных учебным планом часов специальные дисциплины будут формально оценены одним-двумя кредитами. Но именно их изучение, а не успехи в физкультуре или в военной

подготовке станет определять профессиональное лицо будущего бакалавра или магистра. При этом понятно, что студенту, как правило, придется проработать значительное количество литературы по специальности, чтобы достойно отчитаться за овладение данной дисциплиной. Таким образом, трудоемкость учебной работы по дисциплине профессионализации на деле окажется весьма высокой.

Министерство образования Российской Федерации в правительстве прошлого состава рекомендовало пересчитывать учебную нагрузку в кредиты путем простого математического деления общей (аудиторной и самостоятельной) учебной нагрузки в семестре на коэффициент 36 (36 часов общей нагрузки). Однако такой подход чрезмерно упрощает дело и нередко ставит наших студентов в невыгодное положение по сравнению с выпускниками западных вузов, которые, как показывает опыт, получают по специальным дисциплинам гораздо больше кредитов, а это будет свидетельствовать о том, что они гораздо глубже и лучше подготовлены по профессиональным дисциплинам, и, стало быть, будут выглядеть для работодателя предпочтительнее.

Несомненно, при определении количества кредитов за дисциплину весьма полезно проанализировать опыт ведущих европейских вузов по кредитованию аналогичной дисциплины и постараться определить причины диспропорций, если таковые обнаружатся в ходе сравнения. Конечно, нельзя механически, без учета реальной учебной нагрузки, «подгонять» свои кредиты под европейские, однако соответствующие преобразования в учебном плане факультета и в учебной программе по дисциплине могут дать для этого достаточные основания.

Как уже было указано выше, по канонам Болонского процесса, считается нормой начислять студентам кредиты за стажировки и практики, за подготовку к экзаменам, так как это реальная учебная работа с определенной трудоемкостью, ее величину важно и возможно более или менее объективно определить.

Кредиты также должны начисляться за написание рефератов и курсовых работ, что предполагает изучение студентами значительного количества источников и разного рода литературы. Соответственно, и академическая трудоемкость этих видов работ весьма высока. Поэтому на съездах Европейской ассоциации университетов неоднократно подчеркивалось, что практический опыт работы студента по специальности также может оцениваться в кредитах. Но, поскольку количество кредитов в семестр ограничено тридцатью, то эта работа может учитываться частично или полностью за счет кредитов отдельных дисциплин.

Важный вопрос: *в каком случае студенту вообще начисляются кредиты?* Достаточно ли для этого простого посещения лекций и ведения конспектов рекомендованной литературы? Вопрос о том, сколько часов аудиторных занятий может пропустить студент, чтобы быть допущенным к зачетам и экзаменам, решается Уставом вуза и административной практикой конкретного деканата.

В любом случае кредиты будут начислены студенту только после успешной сдачи им определенной учебным планом формы итогового контроля по данной дисциплине (экзамен, зачет, тест или итоговая контрольная работа и т.п.). В европейской системе оценок это балл не ниже «Е»; в российской — положительная оценка. При этом *величина оценки не влияет на количество кредитов*; определенные учебным планом кредиты при любой положительной оценке будут начислены полностью.

Как уже упоминалось, количество кредитов, которые студент может получить в течение семестра или учебного года, строго регламентировано *тридцатью и шестьюдесятью*. Но зачастую именно эта норма вызывает у студентов неприятие. Одаренные студенты настаивают на своем праве проходить обучение быстрее или получать образование параллельно по двум или более специальностям.

Однако на основе консенсуса европейских вузов это считается неприемлемым. Приводится аргумент, что студент должен проучиться в вузе обязательно весь положенный срок, чтобы проникнуться академическим духом, дабы не только накопить какой-то запас знаний, но и овладеть академической культурой умственного труда, научиться взаимодействовать со сверстниками-профессионалами. Но если студент во время учебы все-таки набирает избыточное количество кредитов, они не должны засчитываться в счет основной программы обучения; студент сможет ими воспользоваться впоследствии при получении второго высшего образования, повышении квалификации или при обучении на более высоких уровнях высшего образования.

Количество кредитов по дисциплинам в то же время не может быть дробным, иначе их сложение почти никогда не будет давать желаемое число **30** кредитов в семестр, особенно при стажировках по программам мобильности, если, конечно, не прибегать к некорректным математическим ухищрениям. Правда, признано возможным начислять за отдельные дисциплины суммы кредитов с «половинками», если таких дисциплин четное количество и они при сложении дают за семестр желаемую круглую цифру. В соответствии с указанными выше возможными сроками обучения на уровнях «бакалавр» (три-четыре года) и «магистр»

(один-два года) определено и необходимое количество кредитов для получения дипломов по данным уровням.

Бакалавр должен набрать не менее 180 (круглая сумма — три года) или не менее 240 (круглая сумма — четыре года) академических кредитов; магистр должен суммарно заработать не менее 300 кредитов (круглая сумма). Отсюда вытекает зависимость срока обучения на магистра от продолжительности обучения на бакалавра.

Опять-таки очевидно, что для получения желаемого количества в 180, 240 или 300 кредитов нельзя зарабатывать больше или меньше 60 кредитов за учебный год и нельзя получать за дисциплину дробное количество кредитов. Система европейских академических кредитов развивается вполне успешно. В 2003 г. на конференции Европейской ассоциации университетов в Граце (Австрия) отмечалось, что «следует укреплять роль ECTS как средства реструктурирования и разработки учебных планов и программ с целью создания гибких траекторий обучения, в центре которых находится студент, включая программы обучения в течение всей жизни». В том же документе вузам предписывается «обеспечивать полное использование инструментов, которые способствуют мобильности, особенно ECTS».

Что такое академическая мобильность?

Академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов в рамках Болонского процесса придается большое значение. *Положение о важности мобильности* всегда присутствует в болонских документах. «Великая хартия университетов» гласит: «Как и в далекие первые годы их истории, университеты поощряют мобильность преподавателей и студентов». Эта установка нашла развитие в Совместной декларации четырех министров образования (Сорбонна, 1998 г.): «Открытое европейское пространство высшего образования несет в себе бесчисленное множество перспектив, несомненно, уважающих наше разнообразие, но требующих, с другой стороны, постоянных усилий по устранению препятствий и созданию условий для обучения и учения, которые усилят мобильность и упрочат сотрудничество». Там же отмечается, что «как на первом уровне высшего образования, так и на втором, студентов следует поощрять проводить по меньшей мере один семестр в университетах за пределами своей страны. В то же самое время все больше преподавателей и исследователей должны работать в европейских странах, помимо своей собственной».

Наконец, Болонская декларация так формулирует задачи в данной области: «Способствовать мобильности за счет преодоления препятствий эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание:

- для студентов — доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам;
- для преподавателей, исследователей и административного персонала — признанию и подтверждению периодов, проведенных в европейских странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав».

Берлинское коммюнике (2003 г.) вообще называет «мобильность студентов, академического и административного персонала основой создания европейского пространства высшего образования».

Главная цель мобильности — дать студенту возможность получить *разностороннее «европейское» образование* по выбранному направлению подготовки, *обеспечить ему доступ в признанные центры знаний*, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство *гражданина Европы*. Пражское коммюнике министров образования (2001 г.) отмечает, что мобильность позволит ее участникам «воспользоваться богатствами европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, разнообразие культур и языков, разнообразие систем высшего образования».

«Академическая мобильность» отличается от традиционных зарубежных стажировок прежде всего тем, что, во-первых, студенты едут учиться за рубеж хоть и на ограниченные, но *длительные сроки* — от семестра до учебного года, и, во-вторых, во время таких стажировок они *учатся полноценно*, не только изучают язык и ознакомительно отдельные дисциплины, а проходят полный семестровый или годичный курс, который им засчитывается по возвращении в базовый вуз. «Базовым вузом» мы предлагаем называть тот вуз, куда студент поступал и чей диплом он изначально хотел получить.

В Болонском процессе различают два вида академической мобильности: «*вертикальную*» и «*горизонтальную*». Под вертикальной мобильностью подразумевают полное обучение студента на степень в зарубежном вузе, под горизонтальной — обучение там в течение ограниченного периода (семестра, учебного года).

Важное замечание: начиная с Обращения европейских ректоров в Саламанке (2001 г.), в болонских документах подчеркива-

ется, что «виртуальная мобильность не является заменой физической мобильности».

Главное опасение в отношении мобильности обычно сводится к тому, что вольный студент будет разъезжать по Европе в поисках любого вуза, где его готовы принять на семестр или на год, получит в этом или в подобных вузах необходимое количество академических кредитов и потребует от базового вуза засчитать их в соответствии с болонскими документами, чтобы получить свой диплом. В одном из докладов на международной научной конференции по вопросам Болонского процесса в Москве (Россия в Болонском процессе, 2004 г.) отмечалось, что замечены группы студентов, которые сознательно занимаются поисками тех европейских вузов, где иностранных студентов принимают с охотой, а академические кредиты получить наиболее легко.

Однако сейчас в европейскую практику мобильности в качестве официального документа введено «Соглашение об обучении» (*ECTS Learning Agreement*), в котором есть раздел для заполнения направляющим вузом с такой формулировкой: «Мы подтверждаем, что предложенная программа обучения утверждена». Это соглашение подписывают факультетский координатор направляющего вуза и сам студент.

В болонских документах нет ограничений на количество поездок студента по программам мобильности, однако в рамках реализации таких важных положений Болонской декларации, как автономность вуза и контроль качества обучения, вуз, на наш взгляд, имеет право достаточно жестко контролировать такие поездки. Во-первых, даже из соображений здравого смысла *нельзя засчитывать кредиты, полученные не по изучаемой специальности*: инженер не может претендовать на зачет кредитов, скажем, по медицине. Во-вторых, изучаемые в ходе реализации программ мобильности *дисциплины должны соответствовать году обучения (курсу) и научно-теоретическому уровню изучения каждой конкретной дисциплины в базовом вузе*. В-третьих, так или иначе дисциплины, изучаемые в зарубежном вузе, должны на данном этапе развития российского высшего образования *соответствовать требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования*.

Базовый вуз вправе ограничивать число поездок по мобильности конкретного студента, если эти поездки не обеспечат полного овладения студентом программой обучения. Если же студент настаивает и, получив согласие принимающего вуза, уедет учиться в то учебное заведение, которое он выбрал вопреки рекомендациям факультетского координатора по Болонскому процессу и декана

факультета направляющего вуза, этот вуз вправе не засчитать ему начисленные кредиты для получения своего диплома, что, как минимум, удлинит срок его обучения за счет необходимости получить те кредиты, которые обязательны по программе.

Европейская практика организации студенческой мобильности показывает, что этот процесс, несмотря на все усилия в целом, *не принял широких масштабов*. В октябре 2002 г. праздновалось направление миллионного «мобильного» студента за рубеж по программам «Эразмус», однако, учитывая, что столько студентов было отправлено за 14 лет (чуть больше 70 тысяч студентов в год), а в Европе ежегодно обучается свыше 10 миллионов студентов, это число невелико.

Очевиден *дисбаланс между регионами* во взаимообмене студентами: преобладают потоки «мобильных» студентов с севера Европы в Западную Европу и из Восточной Европы туда же при почти полном отсутствии обратных потоков.

В российских условиях вряд ли можно ожидать большого количества студенческих поездок по программам мобильности, особенно на первом уровне высшего образования — на уровне бакалавриата. С дополнительными трудностями столкнутся те студенты, которые обучаются на кафедре военной подготовки. Можно предположить, что в ближайшем будущем большинство стажировок по мобильности будет осуществляться на уровне магистратуры.

Важный вопрос — *язык академической мобильности*. Болонская декларация трепетно относится к сохранению языков и культур континента, однако потребность в общем языке европейского образования выдвигает на эту роль *английский язык*. Обучение чаще всего осуществляется на английском, однако постоянно подчеркивается, что поощряется изучение студентом языка страны пребывания, для чего принимающий университет призван организовывать интенсивные языковые курсы. В некоторых случаях вузы за это даже готовы начислять приехавшим студентам академические кредиты.

В случае годичной стажировки университетам рекомендуется первый семестр обучать иностранных студентов на английском, а второй — на языке страны пребывания, однако это, скорее всего, окажется приемлемым только для точных наук и инженерного образования, да и то в случае использования родственных языков.

В общем случае студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, свободно владея или английским языком, или языком страны пребывания. Это ставит вопрос об организации *углубленного изучения английского языка во всех российских вузах*, не только языковых или гуманитарных.

Проблемы практической организации мобильности явно различаются применительно к своим студентам, которые отправляются в зарубежный вуз, и применительно к прибывающим на обучение иностранным студентам.

Теоретически студент может сам искать вуз, который окажется готов принять его на семестр или на год. Следует понимать, что решение о приеме студента на стажировку иностранный вуз будет принимать, исходя из многих соображений, среди которых не последнее место будут занимать базовый уровень подготовки приезжающего студента, владение им иностранным языком, наличие в принимающем вузе достаточного аудиторного фонда и мест в общежитиях или в секторе арендного жилья.

В случае индивидуальных действий студент, получив согласие принимающего вуза, должен будет поставить в известность факультетского и кафедральных координаторов по Болонскому процессу базового вуза прежде всего для того, чтобы они могли определить, насколько предлагаемые ему для изучения дисциплины коррелируют с учебным планом факультета за аналогичный период обучения. Если «болонские» координаторы и деканат не найдут достаточного количества соответствий между учебными планами вузов, встанет вопрос о нецелесообразности данной поездки.

По вышеуказанным причинам, очевидно, мобильность правильнее организовывать на уровне вузов или факультетов с теми зарубежными университетами, с которыми у базового вуза уже установились *партнерские отношения*. В этом случае не придется отдельно изучать учебные планы вуза, куда едет студент; взаимозачет кредитов может быть заранее оговорен долговременными соглашениями.

Если студент едет за рубеж по программе мобильности с согласия базового вуза, полученные им кредиты, как правило, должны быть засчитаны полностью без какой-либо досдачи.

Известны случаи, когда зарубежный вуз-партнер некорректно трактует основные параметры Болонского процесса, например, начисляет за стажировку иное, кроме 30 и 60, количество кредитов, предлагает дробные кредиты за курсы отдельных дисциплин и т.д. Если переговоры по этим вопросам не дадут положительного результата, базовый вуз будет вынужден корректировать политику вуза-партнера применительно к своему учебному плану.

В отношении студентов, изъявивших желание пройти обучение по программам мобильности в российском вузе, также действует *ряд ограничений*. Исходя из емкости аудиторий, численности академических групп и наличия общежитий или жилья в ча-

сном секторе, необходимо заранее определить примерные квоты на прием; в пределах этих квот следует предусмотреть тестирование кандидатов по предшествующим изучению каждой дисциплины курсам, а также по иностранному или русскому языку.

Необходимо дать кандидату на стажировку максимально полную информацию относительно условий его пребывания в России, включая самый широкий круг вопросов, например, особенности погоды в период нахождения в стране или стоимость медицинского обслуживания. Содержание *типового информационного пакета* достаточно подробно разработано европейскими вузами и легко может быть отыскано на веб-сайтах университетов-партнеров.

Если кандидат готов обучаться на русском языке, речь может идти о *включенном обучении*, т.е. он будет посещать занятия вместе с российскими студентами; если же студент запишется на предложенное вузом обучение на английском языке, окончательное решение о его приглашении будет, очевидно, приниматься после формирования группы достаточной численности с соответствующим уровнем подготовки.

При организации обучения на английском или других иностранных языках следует понимать, что чтение лекций и проведение практических занятий должно быть на этих языках и при достаточном количестве соответствующей учебной литературы. Зачеты и экзамены тоже должны приниматься на иностранных языках.

Важно помнить, что, как правило, иностранные студенты более умудрены жизненным опытом, по этой причине они сильнее мотивированы и достаточно четко представляют себе, зачем приехали в Россию и в конкретный вуз. Для иностранных студентов, обучающихся на английском языке, придется организовывать интенсивные курсы русского языка, чтобы, по меньшей мере, обеспечить их «лингвистическое выживание» в России. Также «мобильным» студентам целесообразно предложить максимально возможное количество курсов по выбору.

На сегодняшний день европейские вузы в тех странах, где высшее образование платное, *берут с иностранных студентов плату*, причем иногда даже повышенную по сравнению со студентами местными. В Великобритании такая практика возведена в ранг образовательной политики: плата за обучение со стороны иностранных студентов позволяет сократить оплату обучения гражданами Соединенного Королевства. Между тем Ассоциация национальных союзов студентов Европы (37 европейских стран, 11 миллионов студентов) «решительно выступает против всякой платы за обучение».

Когда речь идет о *бесплатности мобильности* в тех странах, где высшее образование финансируется государством, имеется в виду только отсутствие платы за обучение; в любом случае студент сам должен будет оплатить дорогу, проживание, питание, медицинское обслуживание и другие социальные расходы, если это не сделает за него спонсор, базовый вуз или государство, что может составить значительную сумму.

На период мобильности за студентом должны сохраняться положенная ему в базовом вузе стипендия и другие социальные выплаты, но, учитывая мизерные по европейским меркам размеры подобных пособий в вузах Российской Федерации, вряд ли можно рассчитывать, что они помогут нашему «мобильному» студенту решить свои финансовые проблемы.

Документы Болонского процесса постоянно призывают европейские университеты инициировать программы финансовой помощи малообеспеченным студентам в целях поддержания их европейской академической мобильности, однако излишнего оптимизма по поводу успешности таких призывов в российских условиях проявлять не приходится.

Понимая выгоды, которые несет в себе развитие мобильности для роста конкурентоспособности вузов, страны и всего европейского образования, развития единого рынка труда и конкурентоспособности европейской экономики в целом, правительства и европейские организации начали с новой энергией поддерживать развитие академической мобильности, видя в ней и инструмент, и одну из целей Болонского процесса. План действий по развитию мобильности в европейских университетах был разработан и поддержан Советом Европы в 2000 г. (Ницца).

План исходил из признания факта, что создание европейской зоны знаний — один из главных приоритетов развития Европы. А свободная, без препятствий мобильность всех участников образовательного процесса — студентов, преподавателей, исследователей, администраторов — должна стать базой для этого, являясь одним из главных условий повышения конкурентоспособности и привлекательности образования в европейских университетах.

Планом были провозглашены три главных цели:

- 1) определить более точно концепцию мобильности и сделать ее более демократичной;
- 2) развить соответствующие формы финансирования университетской мобильности;
- 3) расширить академическую мобильность и улучшить для нее условия.

Среди 42 мер, включенных в план, можно выделить основные группы, которые достаточно актуальны сегодня для российского образования и российских университетов.

I. Комплекс мер, связанных с созданием условий для расширения мобильности:

- подготовка администраторов университетов и преподавателей для роли организаторов процесса мобильности, организация обменов между ними в рамках европейских программ для установления более тесного взаимодействия;
- развитие многоязычности, включая изучение соответствующих иностранных языков еще до периода мобильности; лучшей практики в части языковой подготовки, долговременную переподготовку преподавателей иностранного языка; выработку общих индикаторов для оценки языковой подготовки студентов и преподавателей; радикальное улучшение языковой подготовки студентов в целом;
- облегчение доступности к информации о мобильности, включая создание специальных сайтов об основных европейских ресурсах и программах мобильности, введение в образовательных заведениях специальных форумов (chat-rooms) для организаторов мобильности, студентов, преподавателей и т.д., для обсуждения и обмена информацией. Создание базы данных по всем двусторонним и многосторонним формам программ мобильности в Европе. Создание сопоставимой статистики по мобильности.

II. Группа мер, направленных на создание схемы устойчивого финансирования мобильности, на базе координации и большего разнообразия системы различных финансовых источников (Европейского сообщества, правительств, местных властей, государственного и частного сектора), включая нахождение новых источников и форм финансирования (займы с льготными условиями, социальные фонды и т.п.).

III. Группа мер, призванных обеспечить рост мобильности и ее совершенствование:

- расширение числа участников мобильности и ее форм, в частности, открытие летних университетов для студентов и академического состава, распространение программ обучения по Интернету, поддержка партнерств между университетами по поводу обеспечения мобильности;
- улучшение и унификация условий приема для всех групп участников мобильности, включая обеспечение соответствующей информацией в режиме «on-line»;

- согласование и упрощение академического календаря мобильности на основе точной и полной информации о деятельности каждого университета и усиленной синхронизации университетского расписания, включая изучение возможностей деления учебного года на семестры с соответствующим набором студентов;
- обеспечение необходимого соответствующего статуса для людей, вовлеченных в мобильность, включая такие меры, как официальное подтверждение соответствующими структурами тезиса, что мобильность представляет собой необходимый компонент в обучении студентов, а также в профессиональной деятельности и переподготовке научно-педагогического состава университета, вплоть до изучения возможности включения последних в научно-преподавательский состав университета на период мобильности.

IV. Пакет мер, направленных на усиление мотиваций и результатов, получаемых участниками. Он включает важнейшее требование признания результатов обучения в зарубежном вузе в дипломе своего университета, в частности, создание системы взаимного признания, эквивалентности дипломов и обучения в целом.

Речь идет о развитии в рамках Европы всеобщей системы эквивалентности образования, квалификации и степеней, в частности, использования кредитной системы (ECTS), Приложений к диплому, создания поддерживающей инфраструктуры — сети национальных информационных центров (NARIC) и центров по мобильности и признанию (ENIC).

Обращает внимание, что одобренный Советом Европы план предусматривает не только действия отдельных университетов, но в большей мере, отталкиваясь от обобщения успешной деятельности последних и понимания роли и значения мобильности как образовательного ресурса, предполагает вовлечение широкого круга, внешнего по отношению к университетам сообщества: Европейской комиссии, государств-членов, национальных агентств по осуществлению европейских программ мобильности (Socrates, Leonardo de Vinci, Youth и других).

Примечательно, что план действий не полагается только на один источник финансирования, а предлагает диверсифицированную схему финансирования из разных источников, в которую встроены ведущие европейские программы академической мобильности.

Наиболее важной представляется логика построения плана, которая в определенной мере (с учетом опыта его реализации и российской специфики) может быть использована и для российских условий в целом, и для отдельных университетов, в частности, для создания партнерств с европейскими университетами в целях осуществления мобильности и академического сотрудничества.

Намеченный план действий по развитию академической мобильности не затрагивает вопросов содержания образовательных программ и исходит из сопоставимости научно-образовательного процесса, его содержания, технологий обучения и оценки знаний студентов в университетах европейских стран. Распространение европейских программ обмена (например, таких как Эрasmus) и действия этого плана на российское образовательное пространство неминуемо ставит вопрос вообще о степени сопоставимости научно-образовательного процесса (учебных планов, технологий обучения и оценки знаний, интеграции исследовательского процесса в учебный, процедур признания результатов обучения в европейских университетах в своем университете и т.д.).

Руководители соответствующих образовательных структур ряда восточноевропейских стран, уже вступивших в Болонский процесс, отмечали важность в ходе первых шагов сотрудничества с европейскими университетами достижения большей степени сопоставимости образовательного процесса между университетами. Последнее актуально и для российских университетов, хотя и в разной степени для разных предметных областей образования: инженерного, естественных наук, гуманитарных наук, бизнес-образования. Кредитная система, которая используется в европейском образовательном пространстве, не делает сама по себе процесс образования сопоставимым по содержанию и технологиям обучения и оценки знаний. Напротив, ее эффективное использование (для определения и измерения объемов обучения) возможно лишь в условиях, когда согласуются и сопоставляются все основные элементы образовательного процесса.

Изучение отчетов стран по реализации целей Болонского процесса показывает разнообразие практических действий по развитию мобильности. Они также свидетельствуют о том, что реализация намеченного плана по усилению роли академической мобильности европейского образования успешно продвигается, хотя и не без проблем. Результатом в перспективе неизбежно станет большая привлекательность и конкурентоспособность европейского образования.

Совместные и двойные дипломы в едином европейском образовательном пространстве

Развитие академической мобильности как инструмента *интернационализации высшего образования* создает предпосылки для более тесного международного сотрудничества университетов на институциональной основе. Университеты не только одной страны, но и разных стран начинают объединять свои усилия в разработке и реализации образовательных программ разного типа и уровня. Подобная деятельность обычно определяется как деятельность по разработке и реализации *совместных программ*, когда стороны принимают на себя общие обязательства по поводу целей программы, ее учебного плана и организации присваиваемых степеней.

Речь идет о развитии во всем мире в последние годы совместных программ различного типа, которые представляют наиболее тесную форму взаимодействия университетов в самом научно-образовательном процессе. Тем самым создаются новые возможности для развития образовательных культур, роста качества образовательных программ, их привлекательности и конкурентоспособности, а на их основе — нового этапа развития академической мобильности студентов и преподавателей, когда международный элемент становится встроенным, внутренним элементом самой программы.

Среди совместных программ, получивших распространение по всему миру, можно выделить такие их формы, как *аккредитованные и валидированные программы, франчайзинговые программы, программы двойных и совместных дипломов*.

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

Наиболее требовательная к уровню академического качества программы форма сотрудничества (как правило также реализуемая

на коммерческой основе) — *франчайзинг*. Он состоит в передаче известным университетом другому университету права реализации своей программы, сохраняя за собой право контроля ключевых параметров качества (прием экзаменов, выдача диплома).

Наиболее высокая степень академического сотрудничества достигается при реализации международных *программ двойных или совместного дипломов*, которые получают все большее распространение в мире, и в особенности в Европе. Сопоставимость в образовании позволяет достичь следующих целей:

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

Подобные программы преследуют, как правило, долгосрочный интерес для всех ее участников. Они могут обеспечить студентам возможность приобретения дополнительного академического и культурного опыта за границей, а вузам — новую возможность сотрудничества и расширения своего потенциала. На рубеже веков совместные программы (и, в частности, программы двух дипломов) получили большое распространение во всем мире, но особенно в практике европейских университетов, что свидетельствует о высоком уровне сопоставимости образования, тесном взаимодействии вузов и растущем интересе к подобным программам со стороны участников образовательного процесса.

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

В документах по итогам встречи европейских министров образования в 2001 г. в Праге эта задача конкретизируется в форме призыва к развитию межвузовских программ, ведущих к получению совместных степеней. Первые совместные программы меж-

ду европейскими университетами возникли как результат инициатив университетов и получили полную поддержку в Болонском процессе. Фактически они были признаны в качестве одного из главных инструментов создания европейского пространства высшего образования.

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

- *студенты* получают новые дополнительные возможности для овладения профессией и развития нового типа мышления, приобретения опыта в иных академических и социальных условиях, что создает предпосылки для их более широкой профессиональной мобильности и востребованности на рынке труда, развития качества «европейского гражданства»;

- *преподаватели* получают новые возможности для профессионального сотрудничества и роста, в частности кооперации в научных исследованиях с зарубежными коллегами, установления долговременных профессиональных контактов;

- *университеты* получают своего рода добавленную стоимость в форме более качественных и привлекательных образовательных программ, умножения академического потенциала вследствие новых возможностей сотрудничества с другими вузами, использования их опыта в самых разных областях и, как итог, — растущую репутацию и конкурентоспособность.

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

Европейская образовательная система получает значительное ускорение Болонского процесса, ибо развитие совместных программ стимулирует все его составляющие. Сотрудничество в сфере совместных дипломов будет содействовать повышению качества образования, развитию признания степеней и квалификаций в общем европейском пространстве высшего образования, прозрачности и совместимости систем высшего образования, академической мобильности, созданию благоприятных условий для выпускников на международной арене и привлекательности общего пространства высшего образования.

Европейское сообщество предприняло в последние годы целый ряд мер для содействия развитию вузовских совместных программ. В частности, для изучения и обобщения лучших практик деятельности университетов в этой области в 2002 г. было проведено ис-

следование магистерских и программ совместных дипломов в Европе. Европейская ассоциация университетов осуществила проект «Развитие совместных магистерских программ в Европе». Состоялись семинары в Стокгольме (2004 и 2005 гг.), Мантуе (2003 г.), конференция в Румынии (2003 г.), посвященные данной проблематике.

Упомянутое выше исследование магистерских и программ совместных дипломов показало, в частности, что все 26 обследованных образовательных систем (в Австрии, Фламандской и Французской Бельгии, Болгарии, Чешской Республике, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Германии, Исландии, Ирландии, Италии, Латвии, Литве, Мальте, Нидерландах, Норвегии, Польше, Португалии, Румынии, Словакии, Испании, Швеции, Швейцарии и Великобритании) подтверждают наличие программ совместных дипломов их высших образовательных учреждений с зарубежными партнерами.

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

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

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

Однако не все программы совместных дипломов обязательно должны соответствовать всем вышеперечисленным требованиям, особенно, если они все еще находятся в развитии.

Как свидетельствует опыт, существует множество разнообразных моделей и примеров успешных совместных образовательных программ и *нет какой-либо одной идеальной модели партнерства*. Важно, что ключевыми критериями совместных программ является то, что они базируются на совместной разработке и осуществлении интегрированных учебных планов. При этом элемент международной мобильности является встроенным и обязательным для профессионального высшего образования, завершающегося получением совместной степени.

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

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

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

Большинство программ явилось результатом двустороннего сотрудничества университетов, хотя есть и отдельные примеры многосторонних программ.

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

- *финансирование обучения;*
- *признание совместных степеней;*
- *обеспечение и контроль качества;*
- *эффективность управления;*
- *синхронизация движения студентов в университетах разных стран.*

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

Изменить ситуацию могли бы следующие решения:

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

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

Осуществление совместных программ является, как правило, результатом совместных действий университетов и закрепляется в междууниверситетских соглашениях. Эти соглашения регулируют не только вопросы, связанные с организацией учебного процесса (включая элемент международной мобильности как необходимый), но и вопросы присуждения совместных степеней. Присуждение совместных степеней в европейских странах сегодня регулируется, в основном, *межуниверситетскими соглашениями*, а не законодательными инструментами более высокого уровня. Это связано с отсутствием национального законодательства, юриди-

чески закрепляющего признание двойных, а в ряде случаев — и совместных дипломов.

Признание результатов обучения студентов в партнерском университете происходит, как правило, автоматически, на основе междууниверситетских соглашений. Процедура присвоения совместных степеней сложнее — она не может исчерпываться только междууниверситетскими соглашениями, а требует *специальных государственных законов* (отсутствующих в настоящее время в большинстве стран), обеспечивающих государственное и международное признание совместных и двойных дипломов.

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

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

В завершение необходимо подчеркнуть, что хотя программы совместных или двух дипломов еще сравнительно немногочисленны даже в Европе, они, как прообраз будущего, играют важнейшую ключевую роль *пионеров, находящихся на шаг впереди по отношению к нынешнему состоянию болонских реформ.*

Обеспечение качества образования

Качество образования в контексте Болонского процесса

По мере расширения и углубления Болонского процесса возрастает внимание к качеству высшего образования как ключевому фактору успеха этих преобразований, что становится *одной из основных правовых и этических составляющих болонских реформ.*

Многие эксперты считают, что сама Болонская декларация еще недостаточно четко определила позиции европейского образовательного сообщества относительно обеспечения качества высшего образования. Хотя следует отметить, что, начиная с Пражской конференции министров высшего образования, одной из центральных в болонской тематике становится тема обеспечения качества. Дальнейшую динамику эта проблематика приобрела в сентябре 2003 г. на Берлинской конференции министров стран, подписавших Болонскую декларацию, где обеспечение качества было определено как один из важнейших приоритетов Болонского процесса, наряду с двухуровневой системой обучения и признанием степеней и периодов обучения. Была поставлена и конкретная задача — всем странам-участницам разработать к 2005 г. действующие системы обеспечения качества.

При этом были четко выделены *три уровня обеспечения качества: вузы, страны, Европа в целом.* Подчеркивалась принципиальная ответственность вузов за обеспечение качества, признавалась целесообразность разработки взаимоприемлемых критериев и методологий обеспечения качества высшего образования. Системы обеспечения качества должны предусматривать: (1) *определение степени ответственности и обязанностей* всех заинтересованных организаций и вузов; (2) *оценку программ или учебных заведений*, включая внутреннее оценивание, внешние экспертизы, участие студентов в процедурах оценки и публикацию ее результатов; (3) *наличие сопоставимых систем* аккредитации, сертификации или им подобных механизмов; (4) *международное партнерство*, сотрудничество и участие в международных сетях. Все эти механизмы должны заработать в 2005 г.

Что касается общеевропейского уровня, то Берлинская конференция поручила Европейской ассоциации университетов совместно с Европейским союзом студентов (ESIB) и Европейской сетью контроля качества в высшем образовании (ENQA) разработать набор стандартов, процедур и методических рекомендаций по обеспечению качества образования, исследовать возможности создания приемлемой системы внешней экспертизы для органов и агентств по обеспечению контроля и/или аккредитации.

Столь пристальное внимание к вопросам качества высшего образования объясняется несколькими причинами. Во-первых, все более частым отходом государства от активного вмешательства и регулирования сферы высшего образования во многих странах Европы. Во-вторых, в большинстве национальных образовательных систем Европы в последнее десятилетие очевидным стало смещение от контроля «входов» к мониторингу к контролю «выходов» образовательного процесса. То есть должна быть освоена такая методология проектирования образования, при которой одним из важнейших структурных элементов систем высшего образования становятся *результаты образования*.

Иными словами, главными в оценке эффективности образовательной деятельности вузов становятся не планирование и реализация учебного процесса (содержание учебных планов, учебное время и т.п.), а *результаты образования*: полученные студентами знания, компетенции и навыки, в том числе за счет их самостоятельного обучения и самообразования.

Центр тяжести все ощутимее смещается с самого процесса обучения (учебные программы, академическая успеваемость студентов) на *компетентностный подход* с сильной ориентацией на профессиональную и личностную подготовленность и, в первую очередь, к трудоустройству выпускников, что и должно быть критерием результата образования. В этих условиях механизмы обеспечения качества становятся центральной составляющей подобного управления системой образования «по результатам».

Наконец, акцент на качестве высшего образования преследует цель достижения ясности, сопоставимости, удобочитаемости дипломов и степеней, признания, доверия, повышения конкурентоспособности и противодействия снижению стандартов качества европейского образования. Привлекательность европейских вузов и европейского высшего образования в целом непосредственно обусловлена возможностью получения в Европе качественного образования. Ставки в этом вопросе достаточно высоки: речь идет о повышении конкурентоспособности европейских вузов на мировом рынке образовательных услуг.

Развитие системы обеспечения и оценки качества в Европе

До 1980-х годов в европейских университетах, хотя проблема качества и декларировалась как центральная, не разрабатывалось особых механизмов или инструментов его обеспечения — ни на

уровне вузов, ни на правительственном уровне. Управление качеством было частью *неформальных саморегулирующихся механизмов академического сообщества*, не связанных с внешней оценкой и не являющихся предметом специальной ответственности университетов. В настоящее время большинство европейских стран уже создали *формальные системы и механизмы обеспечения качества* и связанные с ними процедуры аккредитации и внешней отчетности.

Быстрый темп развития систем качества высшего образования в странах Европы в последние десятилетия обусловлен рядом внутренних и внешних факторов. Во-первых, это проблема возможного ослабления академических стандартов на фоне развития массового высшего образования. Во-вторых, ключевые заинтересованные стороны (особенно работодатели) начали проявлять все большую заинтересованность в том, чтобы получить возможность принимать участие в определении целей, задач и ожидаемых результатов деятельности университетов. С их точки зрения, нельзя было гарантировать способность вузов выпускать специалистов, качество и количество которых отвечало бы потребностям современного рынка труда в условиях роста конкуренции и глобализации в экономической сфере. В-третьих, наметилась стагнация или даже сокращение государственных расходов на высшее образование и одновременно возросли требования к эффективности общественных затрат на эти цели. В-четвертых, от университетов ожидалось, что они должны становиться все более открытыми и подотчетными обществу с точки зрения результатов своей деятельности. В-пятых, само высшее образование стало достаточно конкурентной средой, стала меняться традиционная практика набора студентов, повысилась мобильность студентов, специалистов и профессорско-преподавательского состава, выросло давление со стороны негосударственного сектора высшего образования и т.д.

Первыми европейскими странами, начавшими процессы по обеспечению качества в высшем образовании, были Великобритания, Франция и Нидерланды. Они начали проводить формальную оценку качества примерно в 1985 г. (при том, что в политехническом секторе Великобритании система внешней оценки качества существовала уже с конца 1960-х годов). Важным толчком для распространения обеспечения качества высшего образования в Европе стал пилотный проект Европейского союза, осуществленный в 1994 г. Следствием его стало принятие в 1998 г. Советом министров по образованию Евросоюза Рекомендаций о европейском сотрудничестве в обеспечении качества в высшем образовании. Эти рекомендации призывали государства-члены ЕС

создавать системы обеспечения качества, а учреждения и власти — сотрудничать и обмениваться опытом. Чтобы способствовать распространению процесса обеспечения качества, Европейская комиссия поддержала создание Европейской сети обеспечения качества в высшем образовании (the European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), которая начала свою деятельность в 2000 г. Ее предназначение — укреплять европейское сотрудничество с целью развития сопоставимых критериев и методологий оценки качества.

На сегодняшний день практически все европейские страны имеют *официально учрежденные структуры (агентства) по контролю качества высшего образования и/или схемы (системы) обеспечения качества. Те страны, в которых таких структур пока нет, находятся в процессе их создания.* При этом существует огромное разнообразие форм и методов деятельности агентств, занимающихся вопросами обеспечения качества и аккредитации в Европе. Масштаб, цели и задачи их деятельности неоднородны. Еще больше различий существует на уровне функциональных аспектов, таких, как методы управления качеством, использование стандартов, критериев и эталонов, методы и средства оценки, отчетность и т.д. Исследование ENQA в области национальных систем обеспечения качества отражает наличие восьми различных основных видов оценки, но при этом четко прослеживается тенденция доминирования таких типов, как оценка программ, аккредитация программ и институциональная проверка.

В последние годы международное сотрудничество между европейскими агентствами по обеспечению качества значительно возросло. Международное сотрудничество между агентствами включает такие формы, как вовлечение иностранных специалистов по отдельным дисциплинам в процесс оценки или включение их в состав комиссий по аккредитации; включение иностранных коллег или экспертов в орган управления или руководящий комитет агентства той или иной страны; использование существующих международных стандартов и критериев при оценке и аккредитации и использование разработанных на международном уровне показателей (дескрипторов) уровня обученности для степеней бакалавра и магистра. Со временем национальные критерии квалификаций должны будут влиться в формирующуюся единую структуру требований к квалификациям европейского пространства высшего образования (ЕНЕА) на основе общего понимания результатов обучения и компетенций, получаемых выпускниками учебных заведений.

Основные подходы к определению качества высшего образования

В Болонской декларации дан самый общий абрис проблемы качества высшего образования. Это направление развития Болонского процесса сформулировано следующим образом: «содействие европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий». Однако и из этой формулировки становится понятно, что ключевым вопросом является именно разработка и использование взаимоприемлемых *критериев и механизмов* для оценки и подтверждения качества высшего образования.

Европейское образовательное сообщество не раз предпринимало попытки определить сущность понятия и базовые критерии качества высшего образования. «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века», принятая в 1998 г. на организованной ЮНЕСКО Всемирной конференции по высшему образованию, дала следующее определение: «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду».

В 1991 г. Комиссия Европейского сообщества опубликовала Меморандум о высшем образовании, в котором в развернутой форме была определена его роль в подготовке будущих граждан Европы, укреплении идеи общеевропейского гражданства, создании Европейского союза. Меморандум в числе основных составляющих предстоящей работы по поддержанию высокого качества высшего образования назвал следующие: содействие наиболее эффективному использованию людских и материальных ресурсов высшей школы; расширение научных исследований и максимально возможное их внедрение в учебный процесс; совершенствование и оптимизация приема в вузы и форм аттестации студентов; повышение профессиональной компетенции преподавателей; углубление взаимодействия с работодателями. Кроме того, здесь нашли отражение принципы европейской общности и единства, которые, как было подчеркнуто, должны обрести конкретное содержательное воплощение в образовательных программах, в первую очередь по гуманитарным и социально-экономическим профилям и направлениям подготовки. В дальнейшем наличие этой своеобразной европейской региональной компоненты стало одним из обязательных условий нового качества образования.

Подписание Болонской декларации, несмотря на лаконизм сформулированного в ней положения о качестве образования, дало мощный импульс для возобновления дискуссии по этому вопросу. Болонский процесс, объединяющий множество разнородных, не зависящих друг от друга участников (правительства, высшие учебные заведения, представители студенчества, деловые круги и т.д.), оказался, возможно, наиболее оптимальной организационной и институциональной формой и для проведения общеевропейской дискуссии о качестве высшего образования. Уже на встрече представителей более 300 европейских вузов в Испании (2001 г.) проблема качества образования и его оценки стала центральной в повестке дня. В принятом по итогам встречи Послании качеству отведена ключевая роль в ряду фундаментальных академических ценностей, без которых невозможно создание европейского образовательного пространства. В Послании европейских вузов сформулировано определение качества применительно к задачам построения единого образовательного пространства, и в этом контексте оно рассматривается как «непременное условие установления доверия, соотносительности, мобильности, сопоставимости и привлекательности в европейском пространстве высшего образования».

В этом же Послании подчеркивается, что формирование отношений взаимного доверия между странами к качеству их высшего образования не может основываться только на использовании общих для всех стандартов. Наиболее целесообразной здесь представляется разработка на европейском уровне механизмов *взаимного признания* результатов оценки качества, учитывающих национальные особенности и содержательные отличия объектов оценки.

На фоне всех предпринятых образовательным сообществом попыток приблизиться к единым трактовкам понятия качества образования проблема отсутствия стандартизации и терминологической ясности по-прежнему существует. Во всех выработанных определениях можно проследить некоторые общие моменты: обеспечение качества во всех международных документах трактуется как система, формирующая механизмы для обеспечения мониторинга, оценки, поддержания и/или улучшения качества деятельности вузов и/или программ обучения.

В рамках Болонского процесса постепенно начало формироваться видение единой европейской платформы для выработки «критериев и методологий», обозначенных в Декларации. В сентябре 2001 г. был разработан директивный документ Европейской ассоциации университетов «Контроль качества в высшем образо-

вании». Согласно этому документу, качеству принадлежит центральная роль в высшем образовании, а оценка качества должна:

- основываться на доверии и сотрудничестве между вузами и оценивающими организациями;
- учитывать цели и задачи учебных заведений, а также образовательных программ;
- обеспечивать баланс между традициями и новаторством, академической направленностью и экономической релеванностью, логической обоснованностью учебной программы и свободой выбора для студента;
- включать проверку преподавания, исследовательской работы, управления и администрирования;
- принимать во внимание ответственное отношение к потребностям студентов и качество предоставляемых необразовательных услуг.

Контроль качества призван сосредоточиваться на самих основах образовательной деятельности. Принципиальное значение придается также широкой публичной огласке результатов контроля. При этом сам контроль качества рассматривается как органическая составляющая вузовской культуры. «Эта культура, — говорится в документе, — создает необходимую мотивацию и обеспечивает достаточный уровень компетентности для реализации механизмов контроля качества».

Подчеркнув, что «качество начинается с обеспечения минимального стандарта...» и что «...оно включает в себя возможность постоянного совершенствования и способность к конкуренции на национальном и международном уровне», директивный документ рассматривает общие показатели для управления качеством и контроля качества.

Они охватывают: различные аспекты академической деятельности; автономию вузов; цели и средства обучения; критерии отбора и приема абитуриентов; наличие объективных процедур апелляции; качество учебных программ; количественные и качественные характеристики профессорско-преподавательского состава; обратную связь со студентами; передачу и накопление учебных кредитов; междисциплинарность; обучение в рамках различных программ вузов; инфраструктуру и оборудование; получение внебюджетных средств; мотивацию преподавателей и исследователей; инвестирование в строительство и оборудование; систематический аудит; связь с рынками труда; международную научную конкурентоспособность; механизм международного контроля качества; участие в актуальных общественных дискуссиях и вклад в развитие демократии; инновационный потенциал в научной, технической и культурной сферах.

Упомянув об «обеспечении минимального стандарта», нельзя не оговориться, что в Европе не прекращается дискуссия по поводу того, что понимать под термином *«стандарты»*. Европейская ассоциация университетов понятие «стандарт» отнесла к обеспечению качества, а не к вузам или к учебным программам как таковым. Стандарты не должны становиться ограничителями многообразия и конкурентоспособности. Более того, Европейская ассоциация университетов, имеющая богатый опыт оценивания, пришла к заключению, что «в условиях многообразия вузов целого континента невозможно прийти к соглашению по стандартам качества». Главное — это реакция вуза на изменения. Из этого делаются два вывода:

1. Применение стандартов, количественных методов, наборов критериев или контрольных перечней не повлияет существенным образом на качество высшего образования и не сделает контроль качества более эффективным.

2. Автономия вуза — это главная предпосылка его реагирования на изменения. Отсюда следует, что каждое учебное заведение решение о стандартах принимает самостоятельно на основе своих целей и миссии.

В заявленной 12 апреля 2004 г. позиции по проблемам обеспечения качества в контексте Берлинского коммюнике Европейская ассоциация университетов начала работу по выработке согласованных стандартов и процедур обеспечения качества с того, что определила сами эти понятия следующим образом: *Стандарты* — это принципы и ценности, которым необходимо следовать; *Процедуры* — это набор действий, используемых внешними органами обеспечения качества и аккредитации; *Установки* — рекомендации, содержащие контрольные точки, которые позволяют оценить соответствие стандартам.

Оценка качества высшего образования: внешняя и внутренняя

В процессе формирования национальных систем обеспечения качества высшего образования широкое распространение получила *внешняя оценка качества*: 80 % вузов подвергаются ее процедурам. Причем более часто — вузы, осуществляющие подготовку в сфере бизнеса, экономики, инженерии и технологий.

При внешней оценке новых типов квалификаций, новых типов вузов и частных учебных заведений акцент делается на соответствии стандартам качества. По мере развития оценки качества наблюдается переход от «оценки соответствия» к стратегиям совер-

шенствования. Определелись *цели* внешнего оценивания: подотчетность вузов; повышение качества образования; обеспечение прозрачности; достижение национальной и международной сопоставимости; ранжирование образовательных учреждений. К *типам* оценивания и контроля качества стали относить: оценивание предмета; оценивание программы; программную аккредитацию; институциональную аккредитацию; институциональный аудит; эталонное сравнение предмета; эталонное сравнение программы.

Одним из наиболее общепотребимых типов оценивания и контроля качества является аккредитация. С конца 1990-х годов в Европе резко возрос интерес к аккредитации как к инструменту оценки качества университетов и их программ. Этому способствовали такие факторы, как развитие общества, основанного на знаниях, влияние интернационализации и глобализации, более активное, чем раньше проникновение рыночных факторов в систему высшего образования. Не на последнем месте стоят процессы поиска совместимости систем высшего образования, заданные Болонской декларацией.

Системы аккредитации на основе существующих схем обеспечения качества (или как новые системы) были созданы в Германии, Австрии, Швейцарии, Нидерландах, Бельгии (Фландрии), Норвегии и Испании. Во многих других странах Западной Европы появляются механизмы частичной аккредитации. Согласно одному из исследований ENQA, в 1998 г. из 21 страны Западной и Восточной Европы только 6 (почти все — страны Центральной и Восточной Европы) имели какую-либо схему аккредитации образовательных учреждений. Однако уже спустя 5 лет картина существенно меняется: у всех стран, кроме двух (Дания и Греция) к 2003 г. уже существовала та или иная процедура аккредитации. Это означает, что аккредитация в Европе развивается как обособленная форма оценки качества образования, однако на практике она часто связана или интегрирована в существующие мероприятия по обеспечению качества. Чтобы способствовать развитию процесса совместимости, в данный момент рассматривается идея о создании Европейского консорциума по аккредитации (European Consortium for Accreditation, ECA), включающего агентства по аккредитации из 8 стран Западной Европы. Такие организации, как Международная сеть агентств по обеспечению качества высшего образования (INQAAHE) и ряд региональных объединений, уже функционируют.

Большинство *национальных аккредитационных структур* (агентств, бюро) основывают свою работу на следующих принципах: 1) независимость от государства и вузов и привлечение вне-

шних экспертов, 2) первичную оценку проводят сами вузы или программы, 3) внешняя оценка включает в себя посещения вузов и совместную экспертизу, 4) публикация отчетов. Поэтому постепенный и добровольный переход на унифицированные правила представляется лучшим (и, похоже, является самым популярным) путем развития агентств по аккредитации и обеспечению качества. Конечно, разработка общих международных стандартов будет делом тонким, требующим всестороннего учета культурной и нормативно-правовой специфики каждой из стран.

По мере диверсификации услуг в сфере высшего образования появляются и *новые форматы аккредитации*. Государственные органы аккредитации и обеспечения качества сохраняют большой вес в этой сфере, однако появляются и узкоспециализированные организации, занимающиеся аккредитацией учебных курсов по самым разным направлениям — от бизнеса до ветеринарии, от бухгалтерского учета до машиностроения. Европейские и американские организации, в частности Ассоциация развития университетских школ бизнеса (AACSB), Инженерно-технический аккредитационный совет (ABET) и Европейская система повышения качества (EQUIS) начинают развивать свою деятельность в других регионах.

Что касается сути аккредитации, то она, как правило, имеет двойную направленность: на образовательные программы (*программная, специализированная аккредитация*) и на вузы (*институциональная аккредитация*). Отношения между обоими типами аккредитации в различных образовательных системах выстраиваются неодинаково. В последние годы отмечается смягчение напряжения между ними, а также тенденция к их растущему совмещению. Идет поиск нужного баланса, поскольку простое институциональное оценивание не достигает базовых составляющих деятельности вуза, а программное оценивание оборачивается для вузов излишним административным бременем.

Наметилось сближение базовых методологических составляющих обеспечения качества высшего образования посредством аккредитации, которые охватывают: 1) независимость агентств и органов; 2) самообследование; 3) внешние проверки равными; 4) итоговый отчет; 5) статистические данные; 6) показатели эффективности; 7) привлечение работодателей, выпускников, студентов; 8) отчеты внешних экспертов; 9) внутренние процессы оценивания. В ряде стран (Швеция, Великобритания) в процедурах внешнего оценивания активно участвуют студенты. Устанавливаются связи между Европейским союзом студентов (ESIB) и Европейской сетью контроля качества (ENQA).

Болонский процесс развивает и практику *внутреннего обеспечения качества*. В настоящее время основной тенденцией в области обеспечения качества высшего образования становится перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на базе национальных систем аттестации и аккредитации в сторону внутренней самооценки (самообследования) вузов на основе тех или иных моделей менеджмента качества. Это обеспечивает перенос ответственности за качество и оценку качества туда, где она должна быть, — в высшее учебное заведение, и приводит к существенной экономии материальных и временных ресурсов, выделяемых на проведение внешней экспертизы. Как правило, внутренним оценкам подвергается собственно преподавание, учебный процесс, реже — научные исследования. Только четверть вузов осуществляет мониторинг других составляющих деятельности учебных заведений. Но при этом эксперты крайне осторожны в том, что касается реального состояния качества и его реального повышения на основе самооценки, к тому же несовершенство самих процедур оценки качества не позволяет увидеть подлинные и ключевые проблемы качества и вуза.

В заключение остановимся на некоторых выводах, сделанных на Международном семинаре «Методологические инструменты для оценки и аккредитации в европейских рамках Болонской декларации» (28–30 июля 2004 г.):

- необходимо вырабатывать общие критерии и методы аккредитации, способствующие взаимному признанию решений национальных агентств (в том числе посредством ознакомления с образцами лучшей практики);
- при выработке общих критериев и методов целесообразно исходить из национального процедурного и методического многообразия, а сама гармонизация должна стать результатом соединения этого многообразия, а не его интегрирования и разрушения;
- требуется глоссарий терминов, который позволял бы интерпретировать основные характеристики каждого вуза с позиции общих, но гибких принципов и контрольных точек, принятых в Европе;
- предстоит внедрить эффективную культуру качества при активном участии всех сторон: правительства, вузов, органов аккредитации и оценки, преподавателей и студентов;
- следует обеспечить прозрачность процессов аккредитации как обязательное условие доверия;
- процесс аккредитации должен быть связан с выполнением определенных рекомендаций по улучшению оцениваемых квалификаций и самих учебных заведений.

Что такое Европейское приложение к диплому?

Единое Европейское приложение к диплому установленного образца является важным инструментом Болонского процесса. Собственно говоря, оно призвано служить не только документальным свидетельством *успешности обучения* европейского студента по болонским канонам, но и способом *уравнивания прав* обладателя степени бакалавра или магистра в любой из стран-участниц Болонского процесса.

Приложение к диплому было разработано ЮНЕСКО. Болонская декларация 1999 г. призывает в целях создания единого европейского пространства высшего образования «использовать Приложение к диплому с тем, чтобы способствовать трудоустройству граждан Европы и повысить международную конкурентоспособность европейской системы высшего образования». В Саламанке (Испания, 2001 г.) ректоры европейских университетов назвали Приложение к диплому «одним из существующих инструментов для обеспечения признания и мобильности».

Форма Европейского приложения достаточно строго регламентируется и включает *восемь обязательных разделов*. Предполагается, что вуз, выдающий Приложение, добросовестно и с высокой ответственностью отнесется к его заполнению, что сделает его полноценным документом в рамках европейского образовательного пространства.

Приложение к диплому должно снять все вопросы с взаимопризнанием дипломов. Диплом бакалавра или магистра, выданный «болонским» вузом, будет, благодаря Приложению, понятен в любой стране — участнице Болонского процесса, хотя это и не означает автоматического признания конкретного диплома другим вузом или страной. Министры образования на конференции в Берлине (2003 г.) обратились ко всем институтам и работодателям с призывом в полной мере использовать Приложение к диплому с тем, чтобы воспользоваться усилившейся прозрачностью и гибкостью системы степеней высшего образования в целях повышения шансов на трудоустройство и содействия академическому признанию дипломов для дальнейшей учебы.

Общая философия Приложения — таким образом описать полученное студентом образование, чтобы работодателю без дополнительных вопросов стало понятно, *образование какого качества и в каком объеме получил предъявивший его выпускник любого уровня высшего образования*. В Приложении помимо конкретных данных об учебе студента описывается общая система образования в стране, что позволяет понять, на каком этапе «болонских» преобра-

зований находится национальная система высшего образования. Кроме того, Приложение описывает организацию образовательного процесса в вузе и перечисляет все курсы по учебным дисциплинам, пройденные выпускником в течение обучения на данном уровне высшего образования.

Согласно болонским документам Приложение должно заполняться на одном из распространенных европейских языков, однако реально рекомендуется *оформлять его на родном языке с переводом на английский язык*. Родной язык необходим для возможных дальнейших переводов Приложения на третьи языки во избежание нарастания ошибок и неточностей от переводов, скажем, с языка-посредника.

Университет вправе выдавать Приложение сам по себе, однако в условиях доминирования в российском образовании государственных дипломов представляется целесообразным разработать его форму на уровне Министерства образования и науки РФ.

Восемь разделов Приложения, как уже было отмечено выше, носят обязательный характер и должны заполняться максимально полно и точно.

Первый раздел — «Информация об обладателе квалификации» — включает фамилию, имя и отчество студента, дату и место его рождения, а также идентификационный номер специальности или направления подготовки согласно принятой в стране системе идентификации.

Второй раздел — «Информация о полученной квалификации». В этом разделе должны быть прописаны полное и сокращенное название квалификации, полные и сокращенные названия полученных степеней, специальность, название и статус учебного заведения, присвоившего квалификацию, названия вузов, где происходило обучение студента (помимо базового вуза это могут быть, к примеру, зарубежные вузы, куда студент направлялся по программам мобильности), язык (языки) обучения и контроля знаний.

Применительно к российской образовательной системе в Приложении должно быть приведено принятое в России полное название квалификации на русском языке. При этом право на присвоение квалификации признается за государством (в лице Министерства образования), за университетом или институтом.

В данном разделе также должен быть указан статус вуза, присваивающего квалификацию, и статус всех вузов, производивших обучение студента, — например, «государственный», «частный с государственной аккредитацией», «частный независимый».

Третий раздел — «Сведения об уровне квалификации». Здесь называются собственно уровень квалификации и ее место в наци-

ональной системе высшего образования, продолжительность обучения в годах, виды учебной нагрузки, включенные в трудоемкость обучения, контактные (аудиторные) часы, самостоятельная учебная работа, экзамены.

Четвертый раздел — «Информация о содержании обучения и полученных результатах». Обязательными пунктами данного раздела являются указание формы обучения — очная, вечерняя, заочная, дистанционная (против этого параграфа, например, решительно протестуют британские вузы), программа обучения и требования к ее овладению, содержание обучения (обязательные и элективные дисциплины, факультативные курсы, выполненные студентом курсовые и дипломные работы, защищенные им диссертации — магистерская или докторская), весовое соотношение дисциплин в академических кредитах; шкала оценок и среднестатистическое процентное распределение оценок по дисциплинам.

В данном разделе перечисляются все изученные учебные дисциплины, полученные по ним кредиты и оценки, указываются виды итогового контроля по дисциплинам, описывается порядок защиты магистерской или докторской диссертации.

Пятый раздел Приложения — «Профессиональная характеристика квалификации». В нем приводятся сведения о готовности выпускника продолжать образование на более высоких уровнях, его профессиональный статус, то есть какие должности может занимать обладатель квалификации при приеме на работу, степень его компетенции и возможных полномочий.

Шестой раздел называется «Дополнительная информация». Здесь выдавший Приложение вуз может сообщить дополнительные сведения о полученной выпускником квалификации, например, о пройденных стажировках, о засчитанном опыте работы по специальности. В разделе также указываются дополнительные источники информации о квалификации обладателя диплома, такие, как адрес веб-сайта университета, электронный адрес Министерства образования и т.п.

Седьмой раздел — «Сведения о сертификации диплома». В нем указываются фамилия, имя и отчество официального лица, удостоверяющего Приложение к диплому, должность лица, подписавшего сам диплом; все эти сведения заверяются печатью.

Дата выдачи Приложения может не совпадать с датой присвоения квалификации.

Восьмой раздел — «Общая информация о национальной системе образования». В этом разделе приводится информация о системе высшего образования страны, основные требования к

абитуриентам, поступающим в вузы. Ясно, что информация о национальной системе образования Российской Федерации, приводимая разными российскими вузами, должна соотноситься между собой; очевидно, Министерству образования и науки РФ необходимо будет разработать типовой текст данного раздела.

Приложения к диплому европейского образца должны выдаваться бесплатно.

Как уже было упомянуто, в Приложении помимо иной информации должны быть указаны европейские оценки по всем изученным дисциплинам. Из этого вытекает важный вывод, что по каждой пройденной студентом дисциплине должен быть проведен итоговый контроль знаний и навыков установленной формы с *обязательным выставлением европейской оценки.*

Система европейских оценок уже упоминалась выше; назовем их еще раз вкратце: «А» — «отлично»; «В» — «очень хорошо»; «С» — «хорошо»; «D» — «удовлетворительно»; «Е» — «посредственно»; «FX» — «неудовлетворительно» (с правом пересдачи); «F» — «неудовлетворительно» (без права пересдачи, необходимо повторить курс).

В Берлинской декларации указывается, что Приложения болонского образца должны выдаваться студентам, уже начиная с 2005 г. Встает вопрос: каким образом показать там европейские оценки, раз они пока российскому студенту не выставлялись?

На переходный период может быть предусмотрено такое решение: в Приложении отражаются национальные оценки, которые реально получал студент, а затем приводится таблица пересчета оценок, которая может выглядеть следующим образом:

Российские оценки, приведенные в Приложении	Соответствующие европейские оценки
5 («отлично»)	A («отлично»)
4 («хорошо»)	B («очень хорошо») C («хорошо»)
3 («удовлетворительно»)	D («удовлетворительно») E («посредственно»)
2 («неудовлетворительно»)	FX («неудовлетворительно») F («неудовлетворительно»)

Таким образом, европейский работодатель при необходимости получит возможность лично соизмерить российские национальные оценки с едиными европейскими.

Тем временем, *уже с 1 сентября 2005 г. можно начать выставлять европейские оценки студентам первых курсов российских вузов* и продолжать это делать по мере перехода первокурсников с курса на курс вплоть до получения ими диплома бакалавра или магистра. Эти оценки, очевидно, придется выставлять параллельно с традиционными российскими оценками.

В Приложении обязательно указывается *количество академических кредитов*, начисленных студенту за успешно пройденные курсы по дисциплинам учебного плана. В рамках единого образовательного пространства кредиты должны быть *европейскими*, соответствующими системе *ECTS*. В случаях, если в вузе используется другая система кредитов, а такие примеры отмечались и в российской системе образования, — необходимо пересчитать их через соответствующий коэффициент в европейские.

Принципиальная методика пересчета учебной нагрузки из часов в кредиты описывалась выше. После утверждения Ученым советом факультета или другим уполномоченным органом вуза количества кредитов за каждую дисциплину можно указывать это количество в Приложении.

Если будет принято централизованное решение на уровне Министерства образования и науки РФ не указывать в Европейском приложении к диплому бакалавра академические кредиты за физическую культуру и военную подготовку, то следует произвести такой пересчет кредитов, чтобы их количество в течение семестра не было ниже 30.

Европейское приложение к диплому позволяет признавать диплом всеми странами-участниками Болонского процесса. Практика осуществления студенческой мобильности и разработки программ двойных дипломов показывает, однако, что автоматически это Приложение в Европе пока не признается. Даже наиболее активные в Болонском процессе страны по-прежнему требуют сертификации дипломов российских бакалавров или магистров в своих российских консульствах, хотя болонскими документами такая сертификация не предусмотрена. Это означает необходимость принятия европейскими странами специального дополнения к Лиссабонской конвенции относительно признания Европейских приложений к диплому без каких-либо дополнительных условий.

При обсуждении особенностей Болонского процесса со сту-

дентами со стороны выпускников российских вузов постоянно задается вопрос: смогут ли они получить Европейское приложение к диплому?

Представляется, что нет принципиальных препятствий к тому, чтобы выдавать Приложение по уровням «бакалавр» и «магистр» выпускникам прошлых лет тех вузов, где эти степени присваиваются уже относительно давно, особенно, если учебный план после окончания данным студентом вуза не изменялся, то есть сохранился и перечень изучаемых дисциплин, и количество начисляемых за них академических кредитов.

Болонский процесс и проблемы академической автономности вузов

Проблемам автономности вузов с самого начала процесса создания единого европейского пространства высшего образования уделялось повышенное внимание. Вузы Европы готовы были согласиться на гармонизацию высшего образования на континенте, но не хотели поступиться своими накопленными веками академическими свободами.

Еще в 1988 г. в *Великой хартии университетов*, подписанной ректорами европейских университетов, первым из основных принципов, которыми отныне и навсегда должны руководствоваться университеты, был упомянут следующий: «Университет представляет собой автономный институт, действующий внутри обществ, организованных по-разному из-за различия географических и исторических условий». Чуть далее по тексту говорится: «Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей преподавательской и исследовательской деятельности университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти». Изложенный в пункте 3 принцип гласит: «Поскольку свобода исследований, обучения и преподавания является основополагающим принципом университетской жизни, государства и университеты должны в рамках своей компетенции гарантировать соблюдение этого приоритетного требования».

Через девять лет в Лиссабонской *конвенции о признании квалификаций высшего образования в европейском регионе* принцип автономности университетов подтвержден в преамбуле, где говорилось, что государства-участники принимают данную Конвенцию, придавая огромное значение принципу институциональной автономии университетов и сознавая необходимость утверждать и

защищать данный принцип.

Сорбоннская декларация (1997 г.) предлагает европейским странам при создании открытого европейского пространства высшего образования безусловно учитывать их разнообразие. Завершается она абзацем, где выражается надежда, что национальное своеобразие и общие интересы европейских стран будут служить на благо Европы.

Болонская декларация (1999 г.) провозглашает, что «независимость и самостоятельность высших учебных заведений обеспечивают адаптацию системы высшего образования и научных исследований к изменяющимся потребностям общества и достижениям научной мысли». Важной в данном контексте представляется следующая цитата из этого основополагающего документа: «Настоящим мы обязуемся — в рамках нашей институциональной правомочности и с должным уважением многообразия культур, языков, национальных систем образования и автономности вузов — обеспечить укрепление европейского пространства высшего образования».

В 2001 г. в Коммюнике *Пражской встречи* европейских министров, ответственных за высшее образование, говорится: «Министры принимают на себя обязательство продолжать сотрудничество для достижения целей, изложенных в Болонской декларации, используя сходство и извлекая пользу из различий между культурами, языками и национальными системами».

Наконец, в *Берлине в 2003 г.*, на последней из состоявшихся на сегодняшний день официальных встреч министров образования европейских стран, где Россия присоединилась к Болонскому процессу, участники констатировали: «Полностью сознавая тот вклад, который сильные институты вносят в развитие экономики и общества, министры признают, что вузы должны иметь достаточно полномочий, чтобы принимать решения относительно их внутренней организации и администрирования».

В свете вышесказанного для вузов России важно, оставаясь в правовом поле российской государственности и в рамках Болонского процесса, при принятии решений относительно масштабов и сущности «болонских» преобразований *эффективно реализовывать свой потенциал автономности*, чтобы в ходе преобразований не приносить в жертву лучшие традиции вуза и в то же время эффективно участвовать в Болонском процессе. Очевидно, формулируя болонскую стратегию, вузы вправе держать в голове логический термин «необходимое и достаточное».

Если исходить из того, что *вуз по европейским меркам автономен в своих решениях относительно организации образовательного*

процесса по «болонским» канонам, можно предположить, что первоочередной задачей Министерства образования и науки РФ является создание юридических, финансовых и организационных условий для того, чтобы он не встречал препятствий в осуществлении «болонских» реформ. К примеру, финансирование образовательного процесса по двухуровневой системе гипотетически должно быть таким, чтобы вуз получал равное или большее количество средств по сравнению со «старой» пятилетней моноуровневой системой.

В кулуарах российских межвузовских совещаний многие администраторы жалуются, что аккредитация двухуровневого образования даже при наличии политической воли вуза пока еще представляет собой очень длительный процесс, подразумевающий бесконечную череду разрешений и согласований.

Говоря о введении *многоуровневой системы*, можно предположить, что, очевидно, сам вуз должен иметь право принимать решение о продолжительности обучения своих студентов на уровнях бакалавр/магистр — будут это три или четыре года, два или один. Поскольку в нынешних условиях есть возможность объединить усилия значительного числа родственных вузов и, скажем, обсуждать вопросы длительности обучения на уровнях бакалавр (три или четыре года) или магистр (один или два года) в рамках *Учебно-методических объединений* по отраслям знаний (УМО), создается дополнительный потенциал для принятия научно обоснованных и взвешенных решений, учитывающих специфику вузов.

Достаточно болезненный вопрос: останется ли в российском высшем образовании на фоне болонских реформ степень «специалист»? Если в отдельных вузах в качестве паллиатива будет использоваться модель 4 (бакалавр) + 1 (специалист), то степень бакалавра в едином европейском образовательном пространстве выпускнику, скорее всего, засчитают, а вот степень специалиста останется невостребованной.

Часто в этих случаях приводится аргумент, что вряд ли заметное число российских выпускников будет претендовать на рабочие места в Европе и еще меньшему количеству из них будет предоставлена возможность занять эти места. Однако даже при международных служебных и деловых контактах образование российского партнера со степенью «специалист» окажется «непонятным». Вряд ли это среди прочих причин будет способствовать дальнейшей интеграции России в Европу.

Критики Болонской системы, заявляя о том, что она призвана «разрушить» систему образования в России, чаще всего приводят тот аргумент, что в результате на рынок труда будет выпус-

каться большое количество бакалавров (70–80 % от числа закончивших бакалавриат), не обладающих «настоящим» высшим образованием.

Как уже упоминалось выше, на сегодняшний день в тех российских вузах, где двухуровневая система уже введена, примерно 80–90 % российских бакалавров продолжают обучение в вузе. Автономность вуза в данном контексте проявляется в том, чтобы он имел возможность управлять качеством подготовки своих выпускников. Допустим, если вуз может привести весомые аргументы относительно того, что его студенты в силу объемности и сложности изучаемых дисциплин для приобретения заявленных квалификаций должны учиться не менее пяти лет, вуз должен иметь возможность ставить вопрос о введении уже упоминавшегося выше курса «интегрированный магистр», а абитуриент, поступая в вуз, добровольно возьмет обязательство после получения степени бакалавра продолжить обучение до степени магистра.

Оппонентами болонских реформ часто также приводится аргумент, что отличительной чертой российского высшего, особенно университетского образования, является фундаментальность, которая якобы будет утеряна под влиянием болонских преобразований. Трудно, однако, понять, почему это должно произойти. Если исходить из того, что по меньшей мере 80–90 % студентов будут учиться на магистра и этот курс в итоге займет пять, а на нынешнем этапе даже шесть лет, невозможно предположить, что же может повлиять на существовавшую до того фундаментальность образования в вузе. *В рамках болонской автономности никаких вмешательств в разработку учебных планов по направлениям подготовки не предусматривается.*

Важно заметить, что при определении вузом или УМО содержания образования бакалавра, которое с очевидностью будет отличаться от среднего специального образования, в программы должны попасть и элементы фундаментальности. Если какие-то жертвы и придется принести, то вовсе не обязательно это должно быть связано с фундаментальностью; есть прецеденты, когда вузы отказывались от когда-то искусственно навязанных им несущественных для профильного образования дисциплин.

Особого внимания заслуживает вопрос об *автономности в плане введения в вузе нелинейных образовательных траекторий*. Весьма распространенным заблуждением, которое пугает нашу вузовскую педагогическую общественность, является якобы связанная с болонскими преобразованиями необходимость введения нелинейных образовательных траекторий, получивших в европейских вузах повсеместное распространение. Данная система, действительно, имеет

значительное число преимуществ, одним из главных среди которых является *высокая индивидуализация высшего образования*. Однако ни в одном из официальных Болонских документов нет ни слова об обязательном введении в европейских высших учебных заведениях нелинейных образовательных траекторий.

Попутно можно заметить, что коллеги из западноевропейских вузов свидетельствуют, что, как правило, при использовании нелинейных траекторий количество дисциплин по выбору возрастает по мере перехода студента с курса на курс. Так, на первом курсе бакалавриата студенты в зависимости от направления подготовки имеют возможность выбирать 20–40 % дисциплин (остальные дисциплины обязательные), на втором — 40–60 %; на третьем — до 80 %. Однако многолетнее использование данной системы некоторыми вузами Испании показало, что и на старших курсах нецелесообразно выходить за рамки 40 % дисциплин по выбору, так как, когда этот объем превышает, образовательный процесс находится на грани дезорганизации, а студент не получает полноценного образования по избранной специальности.

При этом очевидно, что *системообразующими для избранной специальности дисциплинами жертвовать нельзя*, студент должен их изучать обязательно, руководствуясь учебным планом. Таким образом, даже при использовании данной системы вуз и кафедра могут сохранить в учебном плане все существенное для подготовки бакалавра или магистра. Решаема также и проблема невыбранных, непопулярных из-за своей строгости или других качеств преподавателей, при всем при том признанных ученых, глубоких знатоков предмета — их можно, например, использовать для чтения обязательных курсов или же сделать их курс обязательным.

Однако введение этих демократических форм организации образовательного процесса в российском вузе *не должно быть жестко увязано с обязательным вступлением вуза в Болонский процесс*. Вуз или его кафедра вправе добровольно принять решение о введении дисциплин и курсов по выбору, но вряд ли целесообразно в нынешних российских условиях соединять это с болонскими преобразованиями, существенно усложняя их. В том случае, если выпускники кафедры или вуза конкурентоспособны на рынке труда, если они равны или превосходят своих европейских сверстников по профессиональным качествам, вовсе не стоит непременно заниматься введением курсов по выбору. Эта ситуация вполне, на наш взгляд, подпадает под действие принципа автономности вуза.

Обязывают ли нас вводить модули? Одним из популярных терминов, упоминаемых российскими авторами в контексте Болон-

ского процесса, является модульность обучения. Модули понимаются как автономные единицы обучения, блоки дисциплин, образующие взаимосвязанную целостность в рамках программы, объединенные определенным тематическим единством. Существуют различные толкования модулей, однако они, как и упомянутые выше нелинейные траектории обучения, не навязываются российским вузам Болонским процессом. В рамках педагогической автономности вуз сам решает, вводить или не вводить модульное обучение, когда это сделать, каких целей при этом он хочет добиться.

В какой степени Болонский процесс предусматривает введение *академического рейтинга студентов*? Рейтинги неплохо зарекомендовали себя во многих российских вузах как инструмент дополнительного стимулирования учебы студентов, как способ активнее вовлечь студентов в образовательный процесс. При научно обоснованном применении рейтинги способны в значительной степени повысить качество учебной работы студентов, поддержать наиболее способных и активных из них.

Рейтинги вполне вписываются в болонскую систему, не являясь ее обязательным атрибутом; вряд ли место студента на факультете или в вузе может каким-то образом способствовать укреплению единого европейского образовательного пространства. Однако следует принять во внимание следующее представляющееся нам важным соображение: поскольку в болонской системе применяется, в основном, шестибальная система оценок — А — В — С — D — E — F, а при определении рейтингов может использоваться самое разнообразное исчисление, например, 100-процентное, 20-балльное и т.п., было бы целесообразно и в рейтингах также пользоваться не какой-то другой, а именно *болонской системой*. Это позволило бы избежать необходимости параллельно применять несколько разных систем оценок, что нередко вызывает у студентов недоумение и порой приводит к конфликту показателей студентов, дискредитируя сразу обе системы. Но и тут автономность вуза позволяет ему продолжать пользоваться традиционными, а не болонскими оценками и не выдерживать вследствие этого процент выставляемых оценок, рекомендованный европейскими документами по системе ECTS.

Реально ли ввести *академическую мобильность* для всех студентов, как призывают болонские документы? Мобильность является одним из наиболее активно декларируемых принципов Болонского процесса, однако без определения источников финансирования вопрос о ее «введении» останется открытым. *Вуз сам будет принимать решение*, сколько своих студентов и в какие зарубежные уни-

верситеты и на какие сроки направить, сколько иностранных студентов и из каких университетов принять. Как уже указывалось выше, вуз автономен признавать или не признавать полученные своим студентом за рубежом академические кредиты. Кстати, и европейское «Соглашение об обучении» (ECTS Learning Agreement for Exchange and Learning Abroad Students) призвано стать ему хорошим подспорьем для снятия спорных вопросов. Ситуацию, когда студент 80% времени проучится за рубежом, а потом потребует диплом «своего» вуза, представить себе трудно.

При работе по программам мобильности вуз будет самостоятельно решать вопросы с платой за обучение своего студента и с взиманием платы за обучение со студента иностранного. Наконец, вуз сам определит профессиональные и языковые критерии, руководствуясь которыми он будет разрешать или не разрешать иностранным студентам учиться в своих стенах.

Вуз полностью автономен, определяя, будут ли его преподаватели читать курсы на английском или других иностранных языках для «мобильных» студентов. Это, скорее всего, станет сдерживающим фактором при определении масштабов приема студентов из зарубежных вузов, но вряд ли исключит их приезд, поскольку русскоязычные студенты-иностранцы из стран СНГ и соседних государств также представляют благоприятный контингент для программ мобильности.

Равным образом вуз автономен, создавая или не создавая программы углубленного изучения иностранных языков с целью готовить своих студентов к учебе за рубежом. Во-первых, предполагается, что со временем центр тяжести по обучению иностранным языкам переместится в среднюю школу, на довузовский этап обучения, как, скажем, это происходит в скандинавских странах; во-вторых, хорошо мотивированный студент должен предпринимать усилия по изучению иностранных языков самостоятельно.

Вуз автономен в открытии программ совместных или двойных дипломов, и, добиваясь паритета по срокам обучения для студентов, претендующих на двойной диплом, он может перераспределять соотношение времени, проведенного студентом за рубежом и в России, применительно к своим условиям. Некоторые зарубежные вузы, например, готовы выдавать нашим студентам второй диплом, просто присылая своих профессоров в российский вуз для чтения курсов лекций.

Никто также не заставит автономный вуз применять против его воли дистантное образование, хотя, действительно, такое образование в Европе развивается широко и успешно. Равным образом нет европейских установок непременно вводить мультиме-

дийные/электронные учебники и пособия.

Болонский процесс не исключает частичную оплату студентом своего высшего образования. Однако есть и ограничения — индивидуальные затраты на высшее образование не должны быть такими, чтобы сделать его недоступным для большинства студентов.

В подготовительных документах предстоящей встречи европейских министров образования 2005 г. в Бергене (Норвегия) говорится: «Автономия подразумевает, что университеты должны иметь необходимую свободу для выполнения своих задач и осуществления контроля за своим функционированием. Автономные вузы несут ответственность за содержание и методы, актуальность и качество преподавания и научных исследований, за оптимальное использование своих ресурсов».

Однако академическая автономия имеет и свои пределы. В том же докладе отмечается, что «...автономия подразумевает подотчетность. Автономия не абсолютна, ее условия и ограничения определяются национальным законодательством».

Если говорить о вопросах, в которых у вузов, участвующих в Болонском процессе, нет безграничной автономии, следует упомянуть, к примеру, три уровня высшего образования, количество набираемых студентом кредитов за семестр и за учебный год (30 и 60), количество кредитов для получения степени бакалавра (180 или 240), магистра (не менее 300), форму европейского Приложения к диплому (восемь пунктов).

В Болонском процессе нет центральной власти. Каждое государство имеет право определять свою образовательную политику, включая высшее образование. Однако дух процесса подразумевает сотрудничество между государствами-участниками, добровольно объединившимися для формирования единого пространства высшего образования в Европе.

РАЗДЕЛ 2

ВСТУПЛЕНИЕ РОССИИ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПРИЧИНЫ И МОТИВЫ

Болонский процесс и развитие российской системы высшего образования

Болонский процесс — многоплановое явление. Частое употребление этого термина со временем может сделать восприятие стоящих за ним событий обыденным и упрощенным. Уже сейчас нередко бытует представление о том, что «присоединение» к нему нашей страны чуть ли не автоматически сделает «европейским» наше образование. Хотелось бы предостеречь от такого упрощенного видения вопроса: ни членство, ни формальный акт «присоединения» ничего сами по себе не решают и не меняют. Болонский процесс для России не более, чем появившаяся в нужное время возможность осмыслить и предпринять попытку осовременить национальную систему высшего образования, сделать ее более соответствующей новому облику нашего общества.

Высшее профессиональное образование России, сложившееся в основных чертах в годы и под задачи социалистической индустриализации, действительно, нуждается в реформировании. Принято считать, что даже в стационарном состоянии общества обновление высшего образования должно происходить через 25–30 лет. Международная практика подобного реформирования предполагает, что обновление должно быть сконцентрировано на модернизации:

- содержания образования;
- структуры образования;
- технологии обучения;
- ресурсного обеспечения.

Присоединение России осенью 2003 г. к Болонскому процессу делает необходимым и дает возможность сделать реформу отечественного образования последовательной и содержательной.

Вместе с тем опыт участия в проведении «болонских» реформ в России показывает, что существуют две крайние точки зрения

по данному вопросу. Значительная группа работников высшего образования продолжает полагать, что советское, а ныне российское высшее образование — *a priori лучшее в мире*, что любые серьезные реформы имеют целью «развалить» его и важно сохранить его в как можно большей неприкосновенности. Вторая — меньшая — группа придерживается той точки зрения, что наше высшее образование *полностью архаично и подлежит тотальному реформированию*.

Обе эти точки зрения представляются нам в значительной мере *крайностями*. Вступление России в Болонский процесс, несомненно, оттеняет проблемы российского высшего образования, требует практических действий, — и тут возникает вопрос о масштабности грядущих перемен. Под «*мягким путем*» *болонских реформ* мы предлагаем понимать проведение *необходимого, но достаточного минимума преобразований*. Представляется разумным отграничить радикальные реформы по всем направлениям, если таковые действительно требуются, от прагматической задачи обеспечения соответствия российских вузов гармонизированной архитектуре европейского высшего образования.

При этом никакие серьезные реформы не отвергаются — важно только, чтобы мы принимали решение об их проведении не под влиянием «инструкций из Болоньи», а на основе независимого глубинного осознания их необходимости.

Участие в Болонском процессе, естественно, требует от нас определенных действий, но важно отделить соответствующие образовательные императивы от желания «быть во всем, как они». Первые параграфы «Великой хартии университетов» посвящены утверждению главной черты европейских университетов — их академической автономности. Вузы должны иметь право принимать *самостоятельные* решения — излишний контроль сверху представляется европейским ректорам несомненным злом.

В ответ гипотетическим оппонентам можно сказать, что, говоря о «мягком пути» болонских реформ в России, мы имеем в виду отнюдь не их имитацию, а добросовестное и полное выполнение требований Болонской декларации и последующих официальных документов (в частности, Пражского и Берлинского коммюнике встреч министров, отвечающих за высшее образование). Однако осложнять выполнение этих и без того непростых для нынешнего состояния высшего образования в России требований тотальными реформами по всем возможным направлениям с практически непредсказуемым результатом представляется сегодня нереалистичным и нерациональным. Учитывая гибкий и во многом рекомендательный характер многих принципов Болон-

ского процесса, стоит, прежде всего, *неукоснительно выполнить те обязательства, которые Россия добровольно на себя приняла, присоединившись к Болонской декларации.*

При этом мы убеждены в том, что развитие отечественной системы высшего образования даст нам *значительные преимущества.* Возможные позитивные последствия от вступления России в Болонский процесс представляется целесообразным рассматривать на нескольких уровнях: *национальном, вузовском и индивидуальном* (то есть отдельного студента, преподавателя или администратора вуза). Ниже мы рассмотрим потенциальные выгоды для России на национальном уровне.

В самых общих чертах, благодаря болонским нововведениям, российское образование станет *адекватнее реальным вызовам глобализации.* Вместе с остальными европейскими странами Россия будет полноправно участвовать в создании транснациональной общеевропейской системы образования.

Болонский процесс позволит *оценить состояние высшего образования в России «по гамбургскому счёту».* Большинство работников российского высшего образования относительно легко соглашались между собой, что у нас якобы достаточно эффективная и вполне конкурентоспособная система высшего образования. Если это так, если она, действительно, подтвердит свой статус конкурентоспособной, авторитет России, еще более открытой через программы академической мобильности для зарубежных студентов и преподавателей, продолжит расти. Если же выявятся недостатки, надо будет без промедления осуществлять, действительно, необходимые дальнейшие реформы.

Появится возможность по-новому решить общие вопросы о роли и месте высшего образования в современном обществе, о его рациональных масштабах, о желательной пропорции граждан с высшим образованием в населении страны, о *реальных потребностях общества в выпускниках вузов с дипломами бакалавра и магистра.* Как прогнозируют европейцы, в ходе реформ роль университетов в обществе возрастет. Полноценное участие России в Болонском процессе позволит ей вместе с другими участниками процесса по-новому определить сущность высшего образования и направления научных исследований.

В русле ожидаемого роста конкурентоспособности европейского высшего образования может вырасти и *конкурентоспособность российской высшей школы.* В силу европейского признания российское высшее образование может стать более привлекательным для иностранных студентов. Россия получит дополнительный шанс побеждать конкурентов в борьбе за иностранных студентов. На-

ряду с европейскими университетами российские вузы смогут привлекать таланты со всего мира.

Болонский процесс поможет российской педагогической ответственности уточнить роль и место Министерства образования в системе высшего образования, перенять опыт европейских вузов, которые взаимодействуют со своими министерствами образования, сохраняя вузовскую автономию и соблюдая разумную подотчетность государственным структурам. Он будет способствовать утверждению *новых форм аттестации*: помимо, нередко формальной, государственной станет применяться еще и корпоративная, более содержательная и взыскательная, обеспечивающая признание успешности работы конкретного вуза со стороны профессионального сообщества.

Естественным образом продолжит эволюционировать и содержание высшего образования. В едином европейском пространстве высшего образования появится возможность определить общие для европейских стран, в том числе и для России, требования к квалификациям, создать общеевропейские предметные объединения вузов (сети вузов по направлениям подготовки), адаптировать учебные планы к требованиям современного общества.

По мнению участников Болонского процесса, европейские студенты должны получать такие квалификации, которые дадут им возможность эффективно учиться дальше (после бакалавриата в магистратуре и потом в докторантуре) и работать по всей Европе. Это то, что называют «общим знаменателем европейского образования». Вместе с другими странами-участниками Россия станет разрабатывать сопоставимые квалификации по направлениям подготовки для всей Европы.

Есть все основания ожидать *образовательных выгод от введения многоуровневой системы высшего образования*. Как мы уже говорили выше, аналогичные европейским российским образовательные степени бакалавр — магистр — доктор станут понятными не только в Европе, но и по всему миру. Можно ожидать дополнительных потоков студентов из стран Азии и Африки, так как диплом российских вузов станет вполне европейским и будет полностью признаваться в едином образовательном пространстве.

При введении многоуровневого высшего образования в России первый его цикл будет удовлетворять *массовый социальный спрос на высшее образование*, а второй — способствовать формированию *профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня*.

Многоуровневая система высшего образования более всего отвечает *потребностям рыночной экономики*, в которой рынок тру-

да предъявляет особые требования к гибкости рабочей силы. Необходимо гибкое сочетание и сближение процессов обучения и работы, повышение мобильности рабочей силы, гибкие подходы к продолжительности и сочетанию рабочего времени и времени обучения, формам обучения и занятости.

Многоступенчатая система высшего образования лучше всего отвечает потребностям *управления информационными потоками в обучении*. Система генерации и передачи знаний за последние десятилетия усложнилась, а объем существующих знаний и информации многократно возрос. Сегодня нельзя даже за 5 или 6 лет подготовить человека к профессиональной деятельности на всю жизнь. Подсчитано, что ежегодно обновляется 5 % теоретических и 20 % профессиональных знаний. Принятая в США единица измерения устаревания знаний специалиста так называемый период полураспада компетентности (период снижения компетентности на 50 % в результате появления новой информации) показывает, что по многим профессиям этот порог наступает менее чем через 5 лет, т. е. применительно к нашей системе раньше, чем заканчивается обучение. Решение проблемы видится в переходе на пожизненное образование, где базовое образование дополняется узкопрофессиональными программами дополнительного образования.

Серьезным аргументом в пользу перехода на многоступенчатую систему подготовки кадров является также давно назревшая проблема *диверсификации методологии и методик обучения на разных стадиях профессиональной подготовки*. Общие, базовые знания, в рамках программ подготовки бакалавров, и специализированные знания и навыки их применения по отдельным магистерским программам и специализациям — это совершенно различные знания, и методики их передачи становятся все более различающимися. Диверсификация методик обучения по ступеням — нелегкое дело, но она в конечном счете обернется более высокой педагогической эффективностью.

К многоуровневой системе обучения нас подталкивает и потребность *расширить возможности студентов в самостоятельном и ответственном выборе своего жизненного пути*. Тем более что годы обучения далеко не у всех из них безоблачны. Кто-то тяготеет ошибочным или вынужденным выбором профессии, у кого-то возникают материальные затруднения или проблемы, связанные с появлением молодой семьи, у кого-то не хватает способностей, появились другие интересы и т.п. Эти обстоятельства часто служат причиной отсева и большого числа «среднячков». И если в авторитарном обществе вузы игнорировали личные обстоятельства таких молодых людей, либо отбрасывая их в «отходы» высшей шко-

лы, либо навязывая им жесткие правила социального и профессионального становления, то в условиях демократии и рынка можно и нужно предоставить студенческой молодежи более многообразные шансы самоопределения. Очевидно, что такая система высшего образования лучше отвечает утверждающимся у нас новым социальным идеям и стандартам, она позволит многим молодым людям стать полноценными обладателями диплома бакалавра, прервать на какое-то время учебу и при изменившихся обстоятельствах продолжить ее на магистерском цикле.

Привлекательные возможности в этом отношении открываются у вузов, которые сейчас работают по конвейерной системе, рассчитанной на «среднячка». Многие профессора и преподаватели согласятся с тем, что в вузах давно назрела потребность в *индивидуализации обучения*, в отборе и углубленной подготовке одаренных студентов. Вместо того чтобы «тянуть» весь набор студентов по единой программе, невзирая на то что способности и мотивация к обучению у них разные, вузы получают возможность поэтапной селекции обучающихся. На основе базовой программы массового обучения бакалавров формируется модуль элитарной подготовки одаренных молодых людей, желающих и способных освоить более сложные и напряженные программы подготовки магистров, а на этой основе — еще более продвинутый аспирантский модуль подготовки элиты аналитиков и исследователей. «Среднячки» не будут в этом случае тянуть вниз общую планку качества обучения, как это повсеместно наблюдается при одноступенчатом обучении.

У многоуровневой системы обучения есть еще одно преимущество: она имеет шанс *вырваться из плена усредняющей уравниловки*. Не секрет, что сегодня многие провинциальные вузы, например в области физики, объективно не могут дать более того, что можно было бы назвать уровнем бакалавра, т. е. уровнем массовой базовой профессиональной подготовки. Тем не менее, выпускают «специалистов», равных по формальному статусу с выпускниками физфака МГУ (которые, кстати, обучаются 6 лет и фактически достигают уровня магистров, правда, теряя на этом долгом пути из-за отсева 20–25 % студентов, которые могли бы быть бакалаврами и, например, не самыми худшими учителями физики в школах). По-видимому, уже назрела необходимость градации вузов по их потенциалу: одни могут и должны готовить бакалавров, т. е. дипломников стандартного уровня по массовым профессиям, другие — преимущественно ориентироваться на более соответствующий их потенциалу уровень магистерской подготовки. Однако для этого нужен переход высшей школы на двухступенчатую систему обучения.

Несомненным преимуществом такой системы обучения является и то, что она лучше всего отвечает потребностям развития *междисциплинарности*, давая возможность студентам комбинировать знания из различных областей и готовить себя к профессиональной деятельности «на стыке» существующих специальностей: математик-экономист, юрист-экономист, химик-биолог и т. д. до бесконечности. Гибко реагируя на запросы времени, такая система позволила бы на базе существующего и все еще достаточно качественного естественно-научного образования в сжатые сроки развернуть подготовку кадров по нарождающимся направлениям, например в области биоинженерии, квантовой электроники, углеводородных материалов и др.

Еще один аргумент — проблема *качества образования*. Когда вуз готовит специалиста «в никуда», он не получает достаточно сигналов о необходимом профессиональном уровне со стороны работодателей и довольствуется собственными представлениями об этом уровне. Со временем качество профессиональной подготовки снижается, в масштабах же страны проблема качества сегодня необычайно остра.

Практика обучения по многоуровневой системе показывает и такое ее преимущество, как прирост *научных исследований*, в которые успешно вовлекаются магистры, а также рост квалификации профессорско-преподавательского состава, ибо участие в обучении по магистерским программам потребовало значительно более высокого уровня профессиональной подготовки самих преподавателей. В масштабах страны этот эффект может быть весьма ощутимым.

Еще одним аргументом в пользу многоуровневой системы образования станет возросшая *привлекательность его для работодателей*, а значит, и готовность материально поддержать профессиональную подготовку. Сегодня многие программы профессионального обучения находятся вне системы высшего образования, хотя могли бы быть его наиболее востребованными программами. Например, программы МБА сегодня квалифицируются как программы дополнительного образования, хотя это, скорее, уровень второй — магистерской — ступени образования.

Высшее образование в России станет более гибким, поскольку многоуровневая система более демократична. Так как степень бакалавра — это по-своему самодостаточный диплом, для определенного сегмента российских студентов по их желанию срок получения высшего образования сократится до трех-четырёх лет. *Выпускники-бакалавры станут быстрее включаться в активную жизнь, в российскую экономику.*

Выше мы уже говорили о том, что на начальных этапах реформ есть основания прогнозировать среднестатистический переход бакалавров в магистратуру на уровне 80 %. Но и 20 % бакалавров, которые могут не пойти в магистратуру, будет означать некоторое сокращение расходов государства на высшее образование.

Здесь следует сделать важное замечание. Введение трехлетнего или четырехлетнего бакалавриата как первого уровня высшего образования не является попыткой сэкономить на высшем образовании, о чем нередко сокрушаются критики болонской системы в России. Те бакалавры, что пожелают или в силу объективных причин будут вынуждены остановиться на этом уровне, сделают это по сугубо прагматическим соображениям. Если случится так, что чисто гипотетически 100 % бакалавров окажутся готовыми учиться дальше, на магистра, российская система высшего образования должна быть готова полностью финансировать их обучение.

Престижность высшего образования в стране будет расти, в частности, под влиянием возможности найти высокооплачиваемую работу в Европе по специальности — у молодежи появится дополнительный стимул для обучения в вузе. К тому же во время обучения в вузах Европы по программам мобильности российские студенты смогут воочию познакомиться с реальными условиями жизни и работы на Западе, что в большей степени позволит им избежать ошибок, принимая решение о поиске работы за рубежом.

Вступление России в Болонский процесс может благотворно сказаться и на состоянии *российской науки* — через усиление исследовательского потенциала вузов, через их плановое участие в совместных с европейскими университетами программах исследований.

Болонские реформы должны привести и к увеличению масштабов и подъему качества владения российскими преподавателями и студентами *иностранными языками*. Пребывание представителей российских вузов в языковой среде в ходе реализации программ академической мобильности, часто среди носителей языка, сделает их лингвистические навыки гораздо более прагматичными. Это в конечном счете окажет влияние и на методические системы преподавания иностранных языков в России, до сих пор, пусть и в имплицитной форме, испытывающие на себе влияние последствий семидесятилетней жизни за «железным занавесом». Студенты напрямую получают доступ к самому актуальному лексико-грамматическому пласту изучаемых иностранных языков.

Несомненной выгодой от Болонского процесса станет *пропаганда российской культуры* — большее число европейцев получат возможность изучить русский язык, познакомиться с российской культурой, с педагогическими традициями нашего высшего образования, которые будут органично распространяться среди иностранных студентов и преподавателей, прибывающих в Россию по программам академической мобильности.

Можно надеяться и на некоторое улучшение организации финансирования высшего образования — участие в Болонском процессе должно стимулировать переход на западные стандарты финансирования и выход российских вузов из нынешнего «режима выживания». Европейский опыт эффективного финансирования вузов, в том числе эффективной организации финансирования научных исследований в вузах должен получить большее распространение.

Писать об *экономических выгодах* России от вступления в Болонский процесс можно, фигурально говоря, только на полях данной работы — ясно, что Россия вступает в него не ради экономических выгод. Тем не менее стоит упомянуть некоторые очевидные дополнительные преимущества, которых можно ожидать на национальном уровне.

В соответствии с задачей, поставленной в Берлинском коммюнике, Россия вместе с «болонскими» партнерами будет стремиться сделать европейскую экономику «наиболее конкурентоспособной и динамичной, основанной на знаниях, экономикой в мире». В результате в европейских странах, в том числе и в России, можно ожидать создания большего числа рабочих мест, причем лучшего качества.

Такая система в силу своей гибкости окажется более эффективной и в *экономическом отношении*. Существующая сегодня невосребованность большого числа узких специалистов массовых профессий означает неэффективность затрат на их подготовку и сужение воспроизводства ресурсов для самой высшей школы, так как человеческий фактор работает на рост национального дохода в лучшем случае вполсилы (обученный какому-то делу человек не использует полученную компетенцию в этом деле, а в другом он заведомо менее эффективен). С переходом на новую образовательную систему изменится в результате и сам характер финансирования вузов, более разнообразными будут его источники.

Если говорить о косвенных экономических последствиях студенческой мобильности, можно предположить, что в период нахождения за рубежом та часть российских студентов, которая склонна к практическим занятиям бизнесом, установит горизон-

тальные связи со своими сверстниками, чтобы потом воспользоваться ими для осуществления экономического сотрудничества в различных формах — например, для создания совместных предприятий, для расширения международных торговых связей.

Обучаясь в европейских вузах по экономическим специальностям и бизнес-специальностям, российские студенты приобретут самые современные экономические знания, равно как и научные представления об особенностях современного бизнеса. Особенно важно, что в контексте вступления России в ВТО в стране появится заметное количество европейски образованных экономистов и бизнес-менеджеров.

Студенты из Европы и других стран мира, приезжающие в Россию, даже если само обучение непосредственно по программам мобильности в строгом соответствии с болонскими рекомендациями будет бесплатным, привезут в Россию финансовые средства (по аналогии с туризмом), которые используют на оплату проживания, на питание, медицинское обслуживание, досуг.

Хотя Болонский процесс и начинался как проект политической направленности, вскоре он приобрел в большей степени академическое, образовательное содержание. Тем не менее мы считаем возможным говорить и о *политических аспектах* участия России в европейском пространстве высшего образования.

Вряд ли пока можно утверждать, что с точки зрения ее восприятия в Европе, Россия полностью избавилась от политико-идеологического «шлейфа» бывшего Советского Союза.

Многие европейцы по-прежнему относятся к России настороженно, не воспринимая ее как стабильного и надежного партнера. Полноценное вхождение России в Болонский процесс может способствовать изменению в лучшую сторону ее восприятия европейцами.

Прозрачная и качественная система образования, построенная на «болонских» принципах, поможет России утвердить свой статус истинно европейской державы, снять долю настороженности в ее восприятии со стороны европейцев как страны непонятной и непредсказуемой. Укрепление авторитета страны через качественное высшее образование может представлять собой немало важный политический ресурс.

Участие России в Болонском процессе будет способствовать искоренению в умах европейцев складывавшегося долгими десятилетиями «образа врага». В Европе, в отличие от нынешних не слишком привлекательных русскоязычных «гастарбайтеров», на заметных ролях окажутся гораздо более интеллектуальные и образованные «народные послы» России — студенты, причем при

совместном обучении российские и иностранные студенты уже в вузовской аудитории смогут научиться лучше понимать друг друга.

Наконец, еще одно немаловажное соображение. Как полноценный член Болонского процесса Россия сможет в свою очередь активнее влиять и на высшее образование в Европе: голос более тысячи российских вузов не может не быть услышанным при принятии образовательных решений.

Разумеется, при этом не стоит питать и чрезмерных иллюзий. Болонья не является тем «золотым ключиком», который одним поворотом откроет желанную дверцу к национальному педагогическому благоденствию. Но в любом случае болонские реформы будут способствовать благоприятным переменам в отечественном высшем образовании.

Что выигрывает от Болонского процесса российский вуз?

Если в разговоре о вероятных выгодах для российской системы высшего образования от вступления в Болонский процесс перейти с национального уровня *на уровень отдельного вуза*, то и здесь можно также обнаружить целый ряд несомненных преимуществ.

Болонские документы, говоря о перспективах трансформации университета в условиях единого пространства высшего образования Европы, чаще всего упоминают два понятия: *привлекательность* и *конкурентоспособность*. Однако в числе существенных характеристик университета они первым делом упоминают его *автономность*. Предполагается, что, благодаря Болонскому процессу, европейский университет обретет автономность в новом, более широком понимании. Великая хартия университетов (1988 г.) утверждает, что «университет — это автономный институт, который составляет сердцевину общества».

Между тем для советской системы образования была характерна почти полная зависимость университета (вуза) от Министерства образования, которое определяло чуть ли не все параметры его жизни. Напротив, автономность, в болонском понимании, — минимальная зависимость вуза от чиновников, значительно большая степень доверия вузу, его преподавателям и студентам со стороны общества. Болонские документы постоянно указывают на обновленную роль университета в современном обществе. Университет рассматривается как центр культуры, знаний, научных исследований, и именно от него зависит культурное и научно-техническое развитие человечества в третьем тысячелетии.

Та же Великая хартия университетов утверждает: «Задача университетов по распространению знаний среди молодого поколения подразумевает, что в сегодняшнем мире они должны служить и обществу в целом; культурное, социальное и экономическое будущее общества требует, чтобы делались существенные капиталовложения в непрерывное образование». При этом отмечается, что *преподавание и научные исследования в университетах неразрывны*, иначе образовательный процесс будет отставать от меняющихся потребностей и запросов общества, от развития научного знания.

Фундаментальным принципом университетской жизни считается *свобода исследований и преподавания*. Университет — носитель европейской гуманистической традиции; он постоянно стремится к обретению универсальных знаний. Для выполнения своего предназначения университет перешагивает через географические и политические границы и удовлетворяет жизненную потребность различных культур взаимно познавать и взаимно влиять одна на другую.

Сорбоннская декларация (1998 г.) отводит университету в обществе стержневую роль. Болонская декларация (1999 г.) в свою очередь подчеркивает центральную роль университетов в развитии европейского культурного измерения. Съезд европейских ректоров в Саламанке (Испания, 2001 г.) так определил задачи университетов в контексте Болонского процесса:

- переосмыслить высшее образование и научные исследования в Европе;
- реформировать и обновить учебные планы, программы и высшее образование в целом;
- усилить исследовательский компонент высшего образования;
- разработать взаимоприемлемые механизмы для оценки, обеспечения и сертификации качества;
- опираться на «общие знаменатели» и обеспечить совместимость между различными вузами, их учебными программами и степенями;
- развивать мобильность студентов и преподавателей и обеспечивать трудоустройство выпускников вузов по всей Европе;
- поддерживать модернизацию университетов в тех странах, где вызовы европейскому пространству высшего образования наиболее сильны;
- обеспечить прозрачность, привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования во всем мире.

Пражское коммюнике (2001 г.) также подчеркивает, что Болонский процесс обеспечит европейским университетам большую

привлекательность и конкурентоспособность. Европейским университетам предстоит *определить общие рамки для квалификаций, совместно контролировать качество обучения студентов и разработать механизмы европейской аккредитации и сертификации.*

Берлинское коммюнике (2003 г.) призывает университеты уделять большее внимание *социальному измерению* Болонского процесса, устранять социальное и гендерное неравенство между студентами.

Какими же видятся на сегодняшний день *выгоды российских университетов от вступления в Болонский процесс?*

В самом общем плане это даст очень серьезный повод основательно *пересмотреть содержание образования применительно к современным международным требованиям.* Руководство вуза, его профессорско-преподавательский состав смогут глубже понять процессы, происходящие в сфере высшего образования европейских государств. Связи вуза с зарубежными коллегами будут крепнуть, он сможет гораздо активнее участвовать в европейских методических объединениях родственных учебных заведений.

В рамках Болонского процесса в настоящее время идут дискуссии о создании неких *рамочных стандартов содержания образования по профилям*, которые, разумеется, будут носить *рекомендательный характер.* В этой связи вуз сможет на добровольной основе гармонизировать свои учебные планы с европейскими рекомендациями. К примеру, появится возможность, как минимум, уточнить в рамках европейских предметных объединений вузов перечень направлений подготовки и специальностей, а также названия учебных дисциплин. В ходе взаимодействия с зарубежными партнерами вуз сможет более глубоко трансформировать содержание образования, например, по общественным дисциплинам применительно к условиям рыночной экономики ввести новые курсы, охватывающие европейскую тематику. В рамках совершенствования структуры вуз сможет, к примеру, открыть кафедры европейских исследований.

В большей степени может открыться доступ в вуз зарубежных ученых и специалистов, представителей деловых и академических кругов. Могут появиться и дополнительные возможности для прямого взаимодействия с зарубежными деловыми кругами, которые применительно к нуждам своего производства традиционно вкладывают в научные исследования значительные средства.

На основе интенсивных контактов с европейскими коллегами вуз сможет основательно познакомиться с современными зарубежными образовательными программами. Упрочение взаимодействия с вузами Европы позволит соединить традиционно сильную

в России теоретическую подготовку с зарубежной нацеленностью на потребности практики. Вуз получит возможность разрабатывать совместные с университетами-партнерами учебные модули по дисциплинам учебного плана.

В целях обеспечения необходимой для взаимодействия с зарубежными партнерами академической самостоятельности объем федерального компонента теоретического обучения по имеющимся планам Минобрнауки, скорее всего, придется сократить до 50 % от общей трудоемкости обучения; получают большее развитие элективные курсы.

Можно ожидать, что претерпит позитивные изменения *вузовская методическая система обучения* — при использовании, например, асинхронного обучения и нелинейных образовательных траекторий возрастет ответственность студентов за собственный выбор преподавателей и учебных курсов. Масштабнее начнут применяться интерактивные формы обучения.

Многоуровневая система высшего образования изменит лицо российского вуза. Привлекательность и конкурентоспособность вуза смогут возрасти, так как его дипломы бакалавра и магистра станут конвертируемыми практически во всем мире. Вводя *бакалавриат*, то есть, по болонским канонам, первый уровень высшего образования, вуз получает возможность сделать образовательный процесс более гибким. Трех-четырёхлетний первый период обучения в силу своей относительной автономности дает больше возможностей для обновления содержания образования в соответствии с меняющимися задачами.

При введении этого нового образовательного уровня вуз вынужден будет основательно проанализировать квалификационные характеристики выпускников-бакалавров, а потом и свои учебные планы. Процесс анализа учебных планов должен способствовать подъему творческой активности профессорско-преподавательского состава, побудит его взыскательно, по-новому взглянуть на содержание высшего образования.

Возможность получить образовательную степень первого уровня с продолжительностью обучения в три-четыре года может привлечь в вуз большее количество абитуриентов, для которых высшее образование станет доступнее и по срокам, и по оплате. Среди абитуриентов успешного вуза может появиться больше иностранных студентов, особенно из ближнего зарубежья.

Введение *магистратуры* как второго уровня высшего образования также должно усилить привлекательность и конкурентоспособность вуза — это даст ему дополнительные возможности обновлять состав студентов за счет бакалавров, закончивших дру-

гие учебные заведения. Откроется возможность обучать бакалавров из зарубежных вузов, поскольку бакалавриаты «болонских» стран (а таких в 2005 г. будет уже 46) станут совместимыми.

При преобладании в стране модели высшего образования 3 + 2, совместимой с европейскими вузовскими уровнями, расширятся возможности для межвузовского взаимодействия на международном уровне. Упростятся семестровые и годовые стажировки, студенты смогут полноценно учиться за рубежом без потери проведенных там периодов.

Введение в России степени европейского *доктора наук* (PhD) вместо нынешней российской степени кандидата наук будет способствовать повышению международного статуса значительной категории вузовских ученых и откроет перед ними новые перспективы. Возрастет привлекательность обучения иностранных соискателей ученых степеней в российских аспирантурах и докторантурах, и это в свою очередь повысит конкурентоспособность наших вузов.

Академические кредиты также откроют перед вузом новые возможности. Не вызывает сомнения, что даже работа по пересчету учебной нагрузки из часов в кредиты побудит вузы обратиться к опыту ведущих зарубежных вузов того же профиля, изучить их учебные планы, номенклатуру изучаемых дисциплин.

Благодаря кредитам, появляется возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории для каждого студента, что будет способствовать демократизации высшего образования. По мере освоения кредитов как единицы трудоемкости учебной работы вуз сможет в более полной мере реализовать их накопительный характер. Важный ресурс академических кредитов для вуза — перспектива более точно учитывать учебную нагрузку преподавателей и, соответственно, более адресно оплачивать их труд.

При реализации программ *академической мобильности* студентов, преподавателей и административного персонала вуз получит возможность значительно быстрее осваивать положительный зарубежный опыт организации образовательного процесса.

Говоря о *мобильности студентов, направляемых вузом за рубеж*, можно отметить, что такие программы должны повысить привлекательность вуза для абитуриентов, как и его конкурентоспособность. Если абитуриент будет знать, что в период учебы в данном вузе ему представится возможность учиться в течение семестра или учебного года в одной из европейских стран, он с большей охотой будет стремиться поступить именно в этот вуз. Нет сомнений, что престиж вуза, на регулярной основе направляющего своих студентов учиться на достаточно долгие сроки в европейские вузы-партнеры, вырастет.

Сама парадигма образования в вузе должна будет подвергнуться изменениям — появится *новое международное измерение*, шанс использовать возможности зарубежного вуза-партнера. Возрастет ценность диплома вуза, его узнаваемость по всему миру.

Поскольку в силу ограниченности материальных ресурсов вуз сможет поддерживать программы мобильности не всех, а только ограниченной части своих студентов, в руках деканатов окажется *дополнительное средство стимулирования учебы студентов* — только лучшие получают возможность поехать за рубеж бесплатно или со значительными скидками. Академические рейтинги студентов в тех вузах, где они используются, под влиянием такого дополнительного ресурса станут играть более существенную роль.

Вуз получит реальный стимул для организации эффективной системы обучения своих студентов *английскому языку как языку европейского образовательного пространства*. В учебном процессе в больших масштабах станет использоваться иноязычная специальная литература, что может дать дополнительный импульс для активизации научной работы.

Появятся дополнительные возможности для реализации программ совместных и двойных дипломов с зарубежными партнерами, что будет способствовать повышению привлекательности и конкурентоспособности российских вузов.

Мобильность российских преподавателей призвана стать существенным фактором в жизни вуза. Обмен преподавательским составом с иностранными вузами может принять более интенсивный характер, поскольку будут созданы более благоприятные условия для общения профессорско-преподавательского состава вуза с зарубежными коллегами, что, в свою очередь, повысит интерес к преподавательскому труду на общероссийском рынке труда. Рост преподавательской мобильности повлечет за собой рост конкуренции преподавателей за право читать лекции за рубежом по программам мобильности, что будет способствовать подъему научной активности на кафедрах. Отсюда европейские стандарты оплаты преподавательского труда смогут стать более весомым фактором в российских вузах. Направляя своих преподавателей в зарубежные вузы для преподавания модулей на семестр или учебный год, российский вуз получит также возможность осуществлять эффективное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. Помимо обновления специальных знаний, преподаватели в период зарубежной стажировки по программам мобильности смогут заниматься совершенствованием своего профессионального английского или другого используемого ими иностранного языка.

Благодаря *мобильности иностранных студентов*, приезжающих в вуз на семестр или на год, российский университет получит дополнительный источник внебюджетного финансирования. Экономика мобильности приезжающих студентов должна еще быть изучена, однако уже сейчас вырисовываются перспективы некоторого улучшения материального положения отдельного вуза. Оплата обучения иностранного студента при обеспечении должного качества образования должна быть на уровне европейских стандартов — здесь наше конкурентное преимущество заключается в использовании русского языка как языка обучения русскоязычных студентов из-за рубежа. Именно студенты из государств СНГ и прилегающих государств будут особенно заинтересованы в качественном российском образовании.

Если *диплом российских вузов станет европейским*, если российские степени бакалавра и магистра будут безоговорочно признаваться в Европе, студентам из СНГ будет целесообразно обучаться на платной основе в России, а уже потом трудоустроиваться в тех странах, где есть потребность в квалифицированных работниках. Что касается дополнительных источников средств для российских вузов, то помимо возможной платы за обучение, иностранные студенты будут оплачивать проживание, питание, медицинские услуги. (Разумеется, все это должно быть европейского качества).

Студенты из европейских вузов привезут в российский вуз опыт обучения в других методических системах, что может стать стимулом для позитивных преобразований в организации образовательного процесса. Многие западные студенты привыкли к индивидуализированным учебным планам, и если вуз в целях повышения своей конкурентоспособности захочет вводить нелинейные образовательные траектории, они послужат новым стимулом к его комплексному развитию.

Благодаря большому присутствию иностранных студентов, студенты российского вуза получают возможность глубже познакомиться с национальной культурой и обычаями разных народов. У вуза появятся и действенные стимулы для радикального совершенствования инфраструктуры, необходимой для приема иностранных студентов, что послужит причиной для общих благоприятных преобразований в данной сфере.

Мобильность иностранных преподавателей также расширяет образовательные возможности вуза. Как правило, эти преподаватели читают свои курсы на английском языке, поэтому, помимо нового взгляда на специальность, студенты в ходе занятий с ними повышают уровень владения иностранным языком. Зарубежные профессора привнесут в учебный процесс вуза свое видение

предмета, европейские методики преподавания, современные технические средства обучения; появится дополнительный стимул обновить применяемые учебники и учебные пособия.

Приглашение квалифицированных иностранных преподавателей будет способствовать росту уровня преподавания, создавая более конкурентную профессиональную среду. Дело при этом не только в англоговорящих профессорах и преподавателях — в вузе должен появиться новый библиотечный фонд специальной литературы на английском языке, необходимой, чтобы иностранные студенты могли успешно прорабатывать изучаемый материал самостоятельно.

Для повышения конкурентоспособности в сравнении с иностранными университетами российским вузам придется *обновлять образовательную инфраструктуру*, особенно технические средства обучения и производственно-лабораторную базу. Средства, полученные от иностранных студентов, вполне могут быть использованы и на эти цели.

Европейский контроль качества позволит российскому вузу более объективно оценить состояние своих дел, реально определить качественный уровень образования, которое получают его выпускники. Как уже отмечалось, контроль качества со стороны европейских агентств не будет носить принудительного характера, вуз сам будет принимать решение относительно того, нужна ли ему европейская аттестация; но если он получит такую аттестацию, его конкурентоспособность вырастет.

Несомненно, еще одной причиной для повышения качества образовательного процесса в вузе будет рост межвузовской конкуренции, поскольку конкурировать между собой как за российских, так и за иностранных абитуриентов будут не только отечественные, но и зарубежные вузы. Не последнюю роль в этом сыграет более высокая требовательность со стороны иностранных студентов.

Участие российского вуза в совместных *научных исследованиях* с европейскими университетами должно дать дополнительный стимул для развития научно-исследовательской работы. Можно ожидать, что это будет способствовать расширению научных контактов между вузами. Преподаватели сотрудничающих вузов смогут издавать совместные монографии, учебники и учебные пособия; вузовские публикации смогут выходить на нескольких языках.

Российский вуз сможет более осмысленно применять перспективные информационные и коммуникационные технологии, профессионально использовать дистанционное обучение и Интернет.

По примеру европейских вузов можно ожидать повышения статуса российского вузовского преподавателя, профессора, общей привлекательности преподавательского труда.

Что выигрывают студент и преподаватель как субъекты Болонского процесса?

Главным действующим лицом Болонского процесса, несомненно, является *студент*. Являясь членом европейских студенческих организаций, студент уже сегодня играет все более значимую роль, ощутимо влияет на ход новых процессов.

Пражское коммюнике (2001 г.) встречи европейских министров, ответственных за высшее образование, подчеркивает, что студенты — это «полноправные члены сообщества высшего образования». Впервые за историю болонского движения в этом документе студентам посвящен раздел, где, в частности, говорится, что «студенты являются компетентными, активными и конструктивными партнерами в деле создания и формирования европейского пространства высшего образования, и их участие необходимо и приветствуется». Там же, в Праге, министры образования подчеркнули, что «студенты должны участвовать и влиять на организацию и содержание образования в университетах и вузах других типов».

В Берлинском коммюнике (2003 г.) роли студентов уделяется еще больше внимания. В этом документе отмечается, что «студенческие организации конструктивно участвуют в Болонском процессе», и подчеркивается, что «существует необходимость постоянно вовлекать их в дальнейшие мероприятия на самых ранних этапах работы». Студентам отводится новая, более заметная роль в управлении вузами, где их участие должно стать более ощутимым.

Общая тенденция обновляющегося европейского образования — обеспечить студентам возможно большие свободы. В разделе Великой хартии университетов 1988 г., посвященном средствам, призванным обеспечить реализацию принципов, лежащих в основе деятельности университетов, один из пунктов гласит: «Каждый университет должен — с учетом конкретных обстоятельств — обеспечивать защиту свобод своих студентов и создание им таких условий, когда они могут обрести культуру и получить подготовку, которыми бы желали обладать». В Обращении европейских ректоров (Саламанка, Испания 2001 г.) говорится о том, что «студенты должны иметь свободу выбора».

После этих замечаний общего характера уместно перейти к рассмотрению *потенциальных выгод для студента российского вуза от вхождения России в Болонский процесс*.

Выгоды эти многоплановы. Рассматривая их, можно принимать во внимание, помимо непосредственно образовательного, еще и политический, социальный, экономический, культурный и другие аспекты.

Говоря об общих вопросах высшего образования в России, отметим, что для российского студента Болонский процесс делает учебу в вузе *более демократичной, более индивидуализированной*, предоставит студенту *больше выбора*, что создаст благоприятные условия для развития его личности.

Если с точки зрения студента, кратко остановиться на обновленном содержании высшего образования, можно отметить, что будет достигнуто большее соответствие высшего образования требованиям общеевропейского, в том числе и российского рынка труда.

Благодаря введению *многоуровневой системы высшего образования*, студенты в соответствии с болонскими документами получают возможность «вступать в мир высшего образования в любое время их профессиональной карьеры и при различных обстоятельствах».

Основные выгоды для студента от введения степени *бакалавра* вполне определены. Бакалавриат сделает высшее образование более доступным, так как через его введение снизится стоимость высшего образования для студента и сократятся сроки его нахождения в стенах вуза. Еще в ходе учебы он получит возможность, переходя с уровня на уровень, корректировать выбор специальности или профессии в соответствии со своими изменившимися под влиянием полученных в вузе знаний и иными факторами, представлениями, вновь возникшими личностно-профессиональными интересами.

В случае возникновения в ходе учебы материальных затруднений студент, получив диплом бакалавра, сможет пойти работать, а позже, улучшив свое материальное положение, продолжить обучение в магистратуре. При появлении иных обстоятельств личного характера, таких, например, как создание студенческой семьи, осознание дефицита способностей, ощущение ошибочности выбора профессии, студент сможет получить высшее образование за более короткий срок (степень бакалавра).

Как уже отмечалось выше, степень *магистра* дает студенту возможность более осознанно подойти к выбору направления профессиональной подготовки. По западному опыту студент может последовательно получить несколько магистерских степеней, например, для того, чтобы каждый раз изучить дополнительную, понадобившуюся ему специальность. Находясь в магистратуре, студент приобретет основательные навыки научной работы, особенно во время написания и защиты магистерской диссертации.

Говоря о третьем уровне высшего образования — докторантуре, можно выделить следующие преимущества. Если нынешний российский кандидат наук станет называться европейским *доктором*, то эта самая распространенная категория наших ученых при-

обретет заметно больший вес в европейском и мировом научном сообществе, что будет способствовать подъему ее престижа. В Европе да и во всем мире не останется сомнений относительно того, носителем какой квалификации является наш нынешний кандидат наук. В тарифных сетках зарубежных учреждений и компаний *российский «европейский» доктор* будет занимать законное место наряду с европейскими докторами наук.

Академические кредиты создают дополнительные организационные предпосылки для индивидуализации обучения студента за счет использования нелинейных образовательных траекторий, позволяющих ему выстраивать свое образование в более точном соответствии с собственными интересами и жизненными устремлениями. Кредиты как единица трудоемкости учебного труда будут зримо характеризовать полученное студентом образование, демонстрируя объем затраченных на изучение каждой дисциплины усилий.

Сегодня во многих европейских странах студент может накапливать кредиты в счет будущего диплома в течение сколь угодно длительного периода. Накопление кредитов позволит студенту повышать квалификацию в течение всей жизни, например, получать *дополнительное высшее образование*. Благодаря кредитам студент сможет делать продолжительные перерывы в учебе — заработанные ранее кредиты не пропадут. Даже в случае отчисления студента из вуза по каким-то причинам набранные им кредиты могут потом быть использованы при продолжении обучения в вузе, причем они будут засчитываться неоднократно, что заметно облегчит студенту получение второго высшего образования. При определенных условиях кредиты позволят учитывать опыт работы студента по специальности как компонент высшего образования.

Кредиты, начисленные студенту в иностранном вузе, при наличии соглашения между направляющим и принимающим вузами будут засчитываться автоматически, без необходимости для студента что-то досдавать или пересдавать после возвращения в свой базовый вуз.

Кредиты дадут также возможность выдавать студентам легко читаемое и объективное Европейское приложение к диплому.

Академическая мобильность откроет студентам новые возможности для учебы и профессиональной подготовки. В Пражском коммюнике (2001 г.) говорится, что для обеспечения беспрепятственной академической мобильности в Европе «будут устранены все препятствия свободному передвижению студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала».

Участвуя в этих программах, студент получит эмпирические данные для того, чтобы сравнить, какое образование лучше — российское или европейское. В зарубежном вузе он обретет возможность познакомиться с другими методическими системами обучения, пройти курс обучения у видных зарубежных ученых в тех вузах, где созданы крупные научные школы именно по избранной им специальности. Студент получит доступ к лучшим университетским библиотекам Европы. В ходе зарубежных стажировок предусматривается обучение студента использованию новых информационных технологий.

Болонский процесс даст студенту возможность получать *совместные и двойные дипломы*, которые значительно увеличат его шансы на трудоустройство по специальности.

Находясь за рубежом, он познакомится с *европейским рынком труда*, с возможными условиями трудоустройства. Студент сможет установить личностные горизонтальные связи с иностранными сверстниками, которыми потом воспользуется при ведении научно-исследовательской работы, в деловых контактах.

Готовя студента к участию в программах академической мобильности, вуз должен будет дать ему основательные навыки практического владения *иностраным языком*, что помимо прагматической цели подготовки к учебе в зарубежном вузе также предоставит ему дополнительную возможность читать в оригинале специальную литературу.

Если местом стажировки студента окажется не англоязычная страна, он сможет выучить местный язык, в чем ему, как правило, будет помогать принимающий университет. Берлинское коммюнике призывает «должным образом поддерживать языковое разнообразие и изучение иностранных языков, чтобы студенты могли полностью реализовать свой потенциал европейской идентичности, гражданственности и востребованности на рынке труда».

В период учебы за границей студент сможет приобщиться к духовной и материальной *культуре Европы*. Сохраняя национальное самосознание, он сможет стать носителем европейских идеалов гуманизма, ощущать себя гражданином единой Европы.

Европейское признание к диплому сделает его образовательные степени узнаваемыми и признаваемыми по всей Европе, что существенно увеличит его шансы трудоустройства по специальности. С дипломом бакалавра или магистра и Приложением европейского образца студент сможет участвовать в конкурсах на замещение вакансий за рубежом, возрастут его перспективы найти работу по профессии, что сократит масштабы так называемой внутренней утечки мозгов, когда выпускники вузов работают не по специальности.

Получив Европейское *приложение*, российский бакалавр или магистр сможет полноправно претендовать на продолжение обучения в зарубежном вузе на более высоком уровне высшего образования.

Для студента заметно упростится процедура международного взаимопризнания дипломов; со временем Приложение полностью снимет необходимость дополнительной верификации дипломов. Выпускники российских вузов станут полноценными конкурентами для иностранных бакалавров и магистров не только в совместных предприятиях на территории России и в представительствах иностранных компаний в Российской Федерации, но и за рубежом.

Введение единых *европейских оценок* сделает Европейское приложение студента более прозрачным и валидным, более «читаемым» в Европе. При последовательном их использовании российская система оценок со временем сольется с болонской, а академические рейтинги в тех вузах, где они используются, также смогут базироваться на шестибалльной системе.

Важным представляется вопрос об обеспечении *социальной справедливости* в высшем образовании. В терминах политкорректности оказание помощи студентам из менее обеспеченных слоев общества рассматривается в болонских документах в разделах, посвященных «социальному измерению», причем подчеркивается, что к этому аспекту образовательных реформ в Европе внимание руководящих деятелей болонского движения привлекли сами студенты.

С каждой новой встречей министров образования эти вопросы приобретают все большую актуальность. В 2003 г. в Берлине социальное измерение Болонского процесса упоминается уже в самом начале принятого документа, оно стало разделом преамбулы официального коммюнике. Политическая важность такого внимания к социальным аспектам определяется осознанным стремлением усиливать социальную сплоченность в европейских странах, устранять социальное и гендерное неравенство. В этих целях предлагается, например, в основу международного образования, обменов по программам мобильности ставить успехи в учебе, а не финансовые ресурсы, которыми обладает студент или его родители.

В Берлине министры образования призвали вузы создавать студентам достойные условия для учебы и соответствующие бытовые условия, чтобы они могли успешно завершить учебу в установленные сроки без помех со стороны социальных и экономических факторов. Там же было подчеркнуто, что существует необходимость накапливать более детальные сравнительные данные о социальном и экономическом положении студентов.

Болонские документы уделяют большое внимание расширению возможностей для трудоустройства выпускников европейских вузов. Заявлено, что барьеры на этом пути будут последовательно сниматься.

Могут расширяться возможности для получения студентами финансовой и других видов помощи. Европейским студентам и студентам из третьих стран могут предоставляться международные гранты на зарубежные образовательные поездки. В соответствии с болонскими документами для «мобильного» студента будут создаваться дополнительные условия для работы по совместительству. На встрече в Берлине министры образования подтвердили свою готовность продолжать разработку программ предоставления стипендий студентам из третьих стран.

Российский вузовский преподаватель наравне со студентом также получит как прямые, так и косвенные *выгоды*. Новые возможности, прежде всего, будут связаны с академической мобильностью. Как утверждается в болонских документах, гораздо больше преподавателей и исследователей станут работать в зарубежных европейских странах, что позволит преподавателю диверсифицировать свою профессиональную карьеру, искать и находить наилучшее применение своим способностям.

Болонский процесс выступает за обеспечение свободных условий для развития творческого потенциала всех членов академического сообщества, в том числе и преподавателей. Согласно Болонской декларации, «преподаватели, исследователи и административный персонал получают возможность признания периодов, проведенных в европейском контексте, где они занимались исследованиями, преподаванием, профессиональным обучением без ущерба для их профессионального статуса».

Одновременно повышение квалификации и профессиональная переподготовка преподавателя на протяжении всей жизни рассматривается как его профессиональный долг. Академическая мобильность преподавателя станет для него вариантом *непрерывного образования*, способом повышения квалификации, обмена педагогическим опытом. Преподаватель сможет изнутри познакомиться с организацией образовательного процесса в иностранных вузах, сопоставить системы образования разных стран, объективно определить их сильные и слабые стороны, актуализировать содержание преподаваемых им курсов. Он на практике научится использовать новые формы и методы обучения, применять иные методики, например, преподавать в условиях другого соотношения аудиторной и внеаудиторной учебной нагрузки.

Работая в зарубежных вузах, российский преподаватель, как правило, попадает в более современную технологическую среду, учится пользоваться мультимедийными технологиями, электронными учебниками, изучает возможности полноценного дистантного образования. В результате возрастет конкурентоспособность российского преподавателя на европейском рынке педагогического труда, в российских вузах станет утверждаться западная «статусность» преподавателя.

Преподаватель вуза будет стимулирован и к более активным занятиям научной работой, так как Великая хартия университетов требует, чтобы преподаватели «принимались на работу и продвигались по служебной лестнице с пониманием, что научные исследования неотделимы от преподавания».

Российский преподаватель может оказаться и в более плодотворной исследовательской среде. На встрече министров образования в Берлине отмечалось, что в рамках Болонского процесса преподаватели «получат расширенный доступ к базам данных о проводимых научных исследованиях и их результатах». Участвуя в программах академической мобильности, российский преподаватель сможет установить профессиональные контакты с зарубежными коллегами.

Преподаватель сможет в иноязычной среде совершенствовать свои знания и навыки владения *иностранными языками*, изучать новые для себя языки, что откроет перед ним дополнительные возможности. В результате он, как всякий образованный европеец, будет знать несколько языков: как правило, английский, а также языки стран, где он работал по программам академической мобильности. Владение иностранными языками российским преподавательским корпусом должно будет приобрести массовый характер. Это поднимет его общую культуру, поставит в этом смысле в равные условия с зарубежными учеными, позволит легче трудоустроиваться в зарубежных вузах и исследовательских центрах, полноценно участвовать в международных конкурсах на замещение преподавательских и исследовательских должностей.

Для наиболее профессионально компетентных и амбициозных российских преподавателей это будет означать возможность и значительного улучшения своего материального положения. Во-первых, при введении Болонской системы должно увеличиться число иностранных студентов в его родном вузе, в результате чего возрастут финансовые поступления, создадутся предпосылки для роста зарплаты. Во-вторых, со степенью европейского доктора он сможет при работе за рубежом занимать более высокие должности и получать адекватное вознаграждение. В-третьих, в случае увязки в российских вузах зарплаты с академическими кредита-

ми, его доходы вырастут в зависимости от того, сколько кредитов заработали обучаемые им студенты. В-четвертых, во время семестровых или годовичных стажировок в иностранных вузах он сможет получать зарплату европейского профессора.

«Подводные камни» Болонского процесса

Выступая за активное включение России в Болонский процесс, мы вместе с тем не можем обойти вопрос и о его возможной *оборотной стороне*. Применительно к российским условиям есть много «*подводных камней*», которые при неудачном стечении обстоятельств могут поставить под угрозу весь этот необходимый и жизнеспособный проект.

Первый из них — *отсутствие в России существенного государственного финансирования Болонского процесса*. На съездах Европейской ассоциации университетов звучала, например, такая цифра: на финансирование болонских реформ в переходный период странами-участниками Болонского процесса, как правило, расходуется до 60 % бюджета национальных министерств образования и отдельных вузов. Пока же не приходилось встречать сведений о том, что в России данные преобразования хоть в какой-то степени получают целевое финансирование. Да и в самих вузах эта работа чаще всего не оплачивается и выполняется в основном на привычных с советских времен «общественных началах». В условиях рыночной экономики это вовсе не способствует повышению эффективности перехода на болонскую систему.

Между тем переработка программ по уровням бакалавр/магистр, пересчет часов в кредиты, направление студентов базового вуза на семестр или на год за рубеж, консультирование иностранных студентов по вопросам обучения в российском вузе, разработка и массовое заполнение Приложений европейского образца к диплому применительно к специфике конкретного вуза — все эти и другие задачи требуют значительных усилий и затрат времени, причем некоторые из них придется затем осуществлять на регулярной основе во все расширяющихся масштабах. Например, по мере расширения академической мобильности задачи координаторов всех уровней будут возрастать многократно. Поэтому мы считаем, что *необходимо безотлагательно подвести под болонские преобразования в России соответствующую экономическую основу*.

Переход на многоуровневую систему высшего образования в том числе требует решения, порой безотлагательного, достаточно сложных проблем.

Централизованное введение степени *бакалавра* в российском высшем образовании ставит вопрос о *сроке обучения в бакалавриате*. Те вузы России, которые относительно давно используют эти степени, уже привыкли к тому, что обучение бакалавра длится четыре года; между тем классический европейский бакалавр болонского образца — трехгодичный. Конечно, четырехлетний бакалавриат, с точки зрения его узнаваемости, вполне допустим, и европейское сообщество безоговорочно готово признавать его; однако, сказав «А», надо бы сказать «Б», то есть, согласившись на четырехлетнего бакалавра, было бы логично согласиться и на одногодичного магистра, так как суммарный срок обучения магистра в Европе — все-таки чаще всего пять лет, а определенное для этого уровня количество академических кредитов — не меньше 300.

Опять же европейские болонские традиции не требуют строгого соблюдения и этой нормы (300 кредитов на магистра), однако, когда степень «специалиста» станет анахронизмом и основным носителем высшего образования станет магистр, выяснится, что срок получения высшего образования второго уровня в России увеличился на один год и составит шесть лет. Правильно ли и насколько это соответствует современной тенденции интенсификации образовательного процесса? Ибо необоснованное дополнительное время ложится в определенной степени бременем на родителей студентов (в варианте платного образования) и на государство (в варианте бюджетного образования), и таким образом срок полноценного включения студента в экономическую жизнь страны будет затягиваться.

Отнюдь не праздный вопрос: насколько государство в лице Министерства образования и науки РФ готово финансировать шестилетнее образование?

Существующие на сегодняшний день планы Минобрнауки РФ, насколько известно, предполагают оставить бесплатным четырехлетний бакалавриат и сделать платной двухлетнюю магистратуру. В этом случае степень бакалавра, скорее всего, начнет доминировать в стране, а на магистра, предположительно, будут продолжать учиться 20–30 % студентов. Но ведь именно эти планы — сделать бакалавриат четырехлетним — и толкают страну к такому повороту событий. Между тем, сохранив оплачиваемый государством пятилетний цикл — три года бакалавр (как во многих странах Европы — эта степень в таком виде уже десятки лет там «работает»!) и два года магистр, мы с высокой вероятностью повернем ситуацию к тому, чтобы не менее 80 % бакалавров учились на магистров. Если уж говорить о неблагоприятном повороте в судьбах российского высшего образования, то именно такой подход (четыре года — бесплатный бакалавриат, а дальше — только за деньги) ему способствует.

Еще одна связанная с этим проблема: при четырехлетнем бакалавриате будет *трудно обеспечивать мобильность* с теми европейскими вузами, где студенты этого уровня учатся три года. Какие семестры в этих университетах будут соответствовать уровню студентов седьмого и восьмого семестров в наших вузах? А если одновременно с ними поедут и студенты пятого и шестого семестров?

Достаточно актуальным является и вопрос о *повышении статуса степени бакалавра*. Нужно, наконец, определить номенклатуру должностей, которые разрешено занимать бакалаврам. В средствах массовой информации не должна прекращаться кампания по разъяснению общественности полноценности степени бакалавра. Табели о рангах должны предоставить бакалавру привилегии работника с высшим образованием.

Непростой и в меру болезненный вопрос: *в какой степени бакалавр по одной специальности может продолжать обучение в магистратуре по другой специальности?* Можно ли разрешить ему также менять и направление подготовки? Практический опыт показывает, что при смене специальности бакалавр должен, по меньшей мере, в полном объеме сдавать вступительный экзамен в магистратуру по профильным дисциплинам, даже если он поступает на платную форму обучения.

Проблемы существуют и применительно к *образовательному уровню «магистра»*. Если признать законность степени «интегрированного магистра», не захотят ли российские вузы в массовом порядке пойти по упрощенному пути, объявив свои нынешние пятилетние курсы обучения по программам специалиста «интегрированной магистратурой», и таким путем без лишних хлопот «вступить» в Болонский процесс?

Еще один существенный вопрос: в какой степени стоит регламентировать *соотношение аудиторной нагрузки и самостоятельной работы?* Ясно, что магистр должен работать самостоятельно гораздо больше учебного времени, чем бакалавр, не говоря уже о том периоде, когда он пишет магистерскую диссертацию. Различия в подходах представителей разных направлений подготовки и разных специальностей вызывают немало вопросов. Очевидно, до накопления достаточного опыта целесообразно не пускать данный процесс на самотек.

Есть проблемы и со степенью *доктора наук*, хотя они, несмотря на то что приобрели повышенный общественный резонанс, представляются не столь уж сложными. Как уже отмечалось выше, вполне возможно и, наверное, нужно в нынешних российских условиях *сохранить две степени доктора наук*. Первая док-

торская степень будет эквивалентна европейскому (и международному) статусу *PhD*. Вторая докторская степень в России, более высокая, которая будет иметь своего рода «надболонский» национальный статус, должна обеспечивать все те преимущества, которыми пользуется нынешний российский доктор наук, например право возглавлять кафедру или аттестовывать новых докторов.

В практическом использовании *академических кредитов* европейского образца (ECTS) таится также немало весьма серьезных проблем. Как уже указывалось выше, простой пересчет часов в кредиты через единый коэффициент оказывается неприемлемым. Если арифметически пересчитать часы в кредиты, приравняв один академический кредит к 36 часам общей нагрузки, картина российского высшего образования перед лицом образования европейского сильно искажается. Непропорционально высокое значение приобретают дисциплины циклов ГСЭ, и в то же время необоснованно недооцениваются специальные дисциплины.

Однако очень опасно просто добавлять академические кредиты специальным дисциплинам, не обеспечивая их увеличением учебной нагрузки. Кредит, как мы видели раньше, — это единица трудоемкости. Нам придется гораздо точнее контролировать эффективность самостоятельной работы студента и более объективно оценивать ее трудоемкость. Контроль качества в этом смысле — не допускать начисления кредитов просто за статусность дисциплин. Существует опасность вызвать инфляцию российских академических кредитов, как это бывает в экономике, когда необоснованно запускают печатный станок на монетных дворах.

Академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала, пожалуй, таит в себе наибольшее количество «подводных камней». Мобильность однозначно включается авторами болонской реформы в число основ Болонского процесса, однако на деле оказывается, что именно эта норма носит рекомендательный и, по сути дела, необязательный характер.

Мобильность в наших условиях требует значительных средств. Даже расстояния, которые придется преодолевать российским и иностранным студентам при их поездках из России и в Россию, не сравнимы с европейскими. Соответственно будут различия и транспортные расходы. Однако не транспортные расходы составляют большую часть финансовых потребностей — непросто решить сам вопрос о бесплатности академических обменов по программам мобильности.

Говоря о поездках наших студентов, можно констатировать, что достаточно большое количество европейских вузов уже сей-

час приглашают наших студентов на семестр или учебный год и при этом собираются брать с них плату за обучение. Наиболее простое с финансовой точки зрения решение — предложить самим студентам, вернее их родителям, нести финансовое бремя. Нельзя сказать, что таких желающих нет, однако подобная практика будет приводить к основательному социальному расслоению общества, закреплению неравенства, когда более обеспеченные студенты смогут получать и более качественное и конвертируемое образование.

Если теперь обратить взор на студентов из европейских стран, где высшее образование бесплатно, вряд ли они будут готовы платить за семестр или учебный год, проведенный в российском вузе. Ассоциация союзов студентов стран Европы вообще требует от правительств бесплатного высшего образования. На международной конференции по проблемам Болонского процесса в Казани (октябрь 2004 г.) возмущение иностранных гостей вызвало озвученное некоторыми российскими участниками стремление зарабатывать деньги за счет приглашения на учебу значительных контингентов европейских студентов. По мнению большинства теоретиков единого образовательного пространства, Болонский процесс ни в коем случае не должен становиться коммерческим предприятием, образовательным бизнесом. Однако для российских вузов, испытывающих существенные финансовые трудности, вопрос об оплате иностранными студентами своего обучения в их стенах может стать вопросом о выживании.

Этот вопрос мог бы быть снят естественным образом, если бы удалось обеспечить паритет («бартер») академических обменов между вузами-партнерами или на национальном уровне между странами-участниками Болонского процесса. Под паритетом имеется в виду, что количество студентов, поехавших по программам мобильности в европейский университет, будет равно количеству студентов, приехавших из этого университета учиться в Россию.

Однако такой паритет пока нереален. Как уже отмечалось, гораздо больше студентов стремится поехать в центральные районы Европы, в признанные европейские университеты, чем обратно. Не для того абитуриенты поступают в престижные европейские университеты, чтобы значительную часть своей учебы, в случае, если это будет учебный год из трехлетнего бакалавриата, провести в непрестижных, да еще и платить за это дополнительные деньги. Даже между Северной и Западной Европой наблюдается существенная асимметрия, что уж говорить о странах Восточной Европы и о России? При отсутствии равенства придет-

ся вести речь о платном обучении европейских студентов в наших вузах.

Вопрос о безоговорочном *признании академических кредитов*, полученных в зарубежных вузах, который постоянно декларируется в болонских документах, также окончательно не решен. Найдутся ли европейские или российские вузы, которые готовы засчитывать кредиты вернувшимся из-за рубежа своим студентам не по избранному направлению или не по избранной специальности? Ограничения придется вводить. Представляется, что кредиты будут автоматически признаваться, только если между студентом и направляющим вузом будет заключено соответствующее соглашение об обучении в зарубежном вузе единого европейского образца.

Вряд ли какой-нибудь российский вуз разрешит своему студенту в качестве вольного студента путешествовать по Европе, а потом приехать за своим дипломом. Юридически вопрос далеко не решен, и рано или поздно по этому поводу начнут возникать конфликты между студентами, ссылающимися на одни пункты болонской декларации, и вузами, борющимися за качество своего образования и ссылающимися на другие пункты болонских документов, например, на положения об автономности вузов или обеспечении качества. По крайней мере, эта ситуация должна быть прописана в уставах вузов.

Европейская ассоциация университетов и другие субъекты Болонского процесса постоянно указывают Министерству образования и вузам на необходимость брать расходы по мобильности на себя. В Европе имеются позитивные примеры практики подобного рода, в то время как в России ни у государства, ни у вузов на это пока не найдется денег, тем более если вести речь о стопроцентном направлении студентов по программам мобильности за рубеж.

Пока что мы можем ожидать, что не более 10 % российских студентов смогут поехать в европейские вузы за болонскими академическими кредитами за свой счет. Весьма незначительное количество из шести миллионов российских студентов получат гранты на такие поездки (примерно две-три тысячи), а остальные надолго окажутся за бортом программ мобильности.

Не менее остра и проблема глубокого *изучения иностранных языков*. Европейцы почти не замечают эту проблему, потому что в западной, да и в центральной части Европейского континента большинство образованного населения свободно говорит на двух-трех языках близлежащих стран. У нас же нет традиции поголовного владения иностранными языками, а средняя школа пока не способна решить эту задачу.

Опять возникает проблема и дополнительного *финансирования изучения иностранных языков*, прежде всего, английского. Уровень владения им еще до поездки в принимающий университет должен быть высоким (как правило, Upper Intermediate или Advanced). Российские вузы уже сегодня ставят вопрос о значительном увеличении в своих учебных планах количества часов на изучение иностранных языков. Однако даже такое увеличение не решит проблемы автоматически: потребуются, возможно, десятилетия на создание школ преподавания языков, особенно в региональных технических вузах. Речь идет об учебных нагрузках, сопоставимых с программами институтов иностранных языков, от шести до десяти часов в неделю на протяжении всего периода бакалаврской или магистерской подготовки (то есть от 1 200 до 1 600 аудиторных часов на уровне бакалавра). При этом иностранные вузы, принимающие наших студентов, не готовы, в основном, заниматься с нашими студентами подготовкой именно по языку обучения; чаще всего они, по сложившейся практике, берут на себя обязательства обеспечить курс преподавания языка страны пребывания, да и то нередко на платной основе.

Непроста проблема *визовой политики*. Сегодня даже для профессора российского вуза, приглашенного европейскими коллегами выступить с докладом на Болонскую международную конференцию, оформление визы занимает несколько недель, уходящих на сбор 20–30 необходимых для получения шенгенской визы справок и свидетельств, не говоря уже о суммах, взимаемых иностранными консульствами.

Предположительно, со временем возникнет и другая проблема: можно предвидеть, что появится категория так называемых *болонских туристов*, то есть недобросовестных «псевдостудентов», которые станут под болонским флагом почти бесплатно или со значительными льготами перемещаться по Европе, изначально не имея в виду получать европейское образование. Это еще один аргумент в пользу того, что, по меньшей мере, какое-то время мобильность из России целесообразно осуществлять на основе межвузовских соглашений.

В европейских академических кругах не скрывают, что мобильность будет приводить к *утечке мозгов* как студентов, так и преподавателей. В российских академических кругах высказываются опасения, что благодаря программам мобильности начнется массовый отток за рубеж наиболее квалифицированных преподавателей российских вузов, находящихся на самом пике научной творческой активности. При этом будут действовать несколько мощных факторов: несравнимо более высокий уровень оплаты

труда; возможность получить доступ к самой современной материальной инфраструктуре, к дорогостоящему оборудованию, шанс осуществить те эксперименты, которые невозможно выполнить на устаревшей и запущенной российской технике; гораздо более комфортные бытовые условия. Вследствие отъезда на длительные периоды или на постоянное место жительства наиболее квалифицированных вузовских преподавателей снизится качество подготовки российских студентов, упадет научно-теоретический уровень преподавания, сократятся масштабы и качество научно-исследовательской работы в вузах.

Конечно, в какой-то степени эти бреши могут быть восполнены приездом преподавателей из иностранных вузов. Однако, отправляя за рубеж лучших, мы, как правило, получаем преподавателей не самого высокого уровня, которые до сих пор считались в России успешными, в основном, по той причине, что они как носители языка попутно обучали наших студентов качественному иностранному языку профессии.

Чтобы поставить какой-то заслон на пути утечки преподавательских мозгов, надо будет очень существенно поднимать оплату их труда; ясно, что в итоге придется ориентироваться на средние зарплаты и условия жизни вузовских преподавателей в Европе. Эти деньги с неизбежностью придется изыскивать.

В области *контроля качества* «подводные камни» Болонского процесса столь же опасны. Думается, что собственно контроль качества в российском высшем образовании всегда находился на высоте. Министерство образования с его авторитарными полномочиями, замешанными на идеологической основе, строго контролировало качество высшего образования. Однако в связи с вхождением России в Болонский процесс появляются новые специфические области управления качеством. Даже их простое перечисление показывает, на наш взгляд, масштабы проблем.

Нужно на новых общеевропейских основаниях прописать квалификационные характеристики (или дескрипторы) для уровней бакалавра и магистра. Для определения качества болонского образования представители однородных европейских вузов, работающих по сходным направлениям образования, должны договориться о квалификационных характеристиках своих выпускников. Следует прежде всего контролировать качество бакалаврского образования, чтобы бакалавр даже с трехлетним сроком обучения был способен полноценно выполнять обязанности работника с высшим образованием, качественно отличаться от выпускника среднеспециального учебного заведения и иметь потенциал для наращивания своей научно-профессиональной подготов-

ки. Содержание образования магистра должно с очевидностью отличаться от содержания обучения бакалавра.

Академические кредиты должны объективно отражать трудоемкость образовательного процесса, реально требовать от студента учебных усилий. Нельзя допустить *инфляции академического кредита* в России, его обесценения. Необходимо контролировать качество кредитов, которые наши студенты будут привозить из-за рубежа по программам мобильности; нужна методика прогностического определения качества обучения в зарубежном вузе-партнере.

Европейское приложение к диплому — важнейший документ, который документально увенчает подготовку бакалавра или магистра и сделает его диплом свободно конвертируемым. «Подводные камни» тут — неквалифицированное или недобросовестное его заполнение, девальвация его как универсального европейского документа. Важно решить, от чьего имени будет выдаваться Приложение: от имени государства, то есть Министерства образования и науки, либо же от имени конкретного вуза. Представляется, что *государственный контроль за выдачей Европейских приложений* необходим в любом случае. Очевидно, что, в отличие от типовых образцов, в российский вариант Приложения следует вносить сведения об уровне владения иностранными языками, определенные по европейским критериям и сертифицированные едиными европейскими испытаниями.

Еще один «подводный камень» — *бесплатность Приложения*. С 2005 г. мы должны в соответствии с принятыми на себя в Берлине обязательствами бесплатно выдать каждому российскому выпускнику вуза Европейское приложение к диплому. Будут ли централизованно выпускаться бланки Приложения? Как будет финансироваться качественный перевод Приложения на английский язык и его массовое заполнение? На начало 2005 г. средства на это уже должны быть выделены.

Еще один «подводный камень» — выявившаяся *неготовность европейских вузов безоговорочно признавать наши Приложения*. При направлении российских студентов на обучение в магистратуры по программам двойных дипломов приходится сталкиваться с требованиями утверждать их бакалаврские дипломы в соответствии с ранее сложившейся практикой в консульствах стран, куда направляются студенты. Станет ли по-прежнему работник консульства, не всегда глубоко осведомленный в вопросах высшего образования, тем лицом, которое определит валидность Европейского приложения каждого конкретного студента? Все эти проблемы надо безотлагательно решать как на национальном, так и на европейском уровне.

Главный «подводный камень» единой европейской шестибальной системы оценок — *рекомендуемое процентное соотношение количества каждой из выставляемых оценок*. По европейским рекомендациям, в академической группе не могут быть только отличники; как бы ни старались и какие бы знания ни демонстрировали студенты группы, кто-то из них по процентной норме обязательно получит самую низкую оценку «Е», причем в слабой группе, как бы неважно подготовлены ни оказались ее студенты к очередному испытанию, кто-то с такой же обязательностью несправедливо получит высшую оценку «А» («отлично»). Преподаватель, работающий, скажем, на разных факультетах, при педантичном соблюдении европейских рекомендаций будет вынужден ставить студентам за одинаковые по качеству ответы по своей дисциплине совершенно разные оценки, которые будут иметь некоторый относительный вес; их абсолютная ценность окажется условной.

Как нам представляется, для устранения этих и многих других «подводных камней» необходимо уже сейчас принимать соответствующие организационные меры. Нужны *национальный и региональные координаторы*, которые будут проводить в вопросах болонских преобразований согласованную политику. Встает вопрос о целенаправленном формировании у российской педагогической общественности так называемой культуры Болонского процесса, которая будет предписывать неукоснительное соблюдение вузами, их преподавателями и студентами определенных принципов. Необходимо централизованное периодическое издание, где будут, прежде всего, освещаться вновь возникающие проблемы и предлагаться способы их решения.

Иными словами, если до конца придерживаться образа «подводных камней», для российского болонского корабля нужна надежная лоща.

РАЗДЕЛ 3

УЧАСТИЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ ШАГИ

Переход на многоуровневую систему высшего образования

Одним из направлений реформирования европейской системы образования, провозглашенных министрами европейских стран в 1999 г. в Болонье, является переход к описанной выше многоуровневой образовательной системе (бакалавр — магистр — доктор).

На первый взгляд, реализация данного принципа в российской системе образования кажется нецелесообразной, т. к. противоречит действовавшему до недавнего прошлого единственному принципу подготовки кадров в системе высшего образования по узким специальностям. В действительности, с начала 90-х гг. (после принятия Федерального Закона «Об образовании» в 1992 г., задолго до принятия Болонской декларации) в российской системе образования регламентирована возможность реализации многоуровневой подготовки. Причем первоначально предполагалось, что многоуровневая система «бакалавр — магистр» и система подготовки дипломированных специалистов могут и должны существовать параллельно, но именно *параллельно*, т. к. эти две системы имеют изначально *разную идеологию* подготовки. Многоуровневая система подготовки, предусматривает движение от общего к частному, т. е. сначала человек должен получить широкое образование по какому-либо направлению, а затем постепенно переходить к более узкой подготовке через программы и специализации. Подготовка по специальности сразу предполагает ориентацию на узкую конкретную сферу профессиональной деятельности.

На практике ситуация, как всегда, складывалась иначе. Предложенные Министерством общего и профессионального образования Методические рекомендации по разработке проекта Перечня направлений подготовки (специальностей), макеты Государственных образовательных стандартов высшего профессионального об-

разования (образцов 1992–93 гг. и 2000 г.) в части требований к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров, магистров, дипломированных специалистов воспроизвели так называемый *метод «матрешки»*. Разработанный Классификатор направлений подготовки (специальностей) не только не дал четкого объективного критерия определения, в чем состоят различия между направлениями, между направлениями и специальностями, а также между различными специальностями, но и «уравнял» понятия «специализация» и «магистерская программа», отнеся их к одному структурному подразделению. Разработанные Государственные образовательные стандарты, как первого, так и второго поколений, не смогли определить, чем отличаются друг от друга бакалавры, магистры и дипломированные специалисты, с точки зрения получаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков. Соответственно и вузы при разработке учебных планов стали использовать все тот же метод «матрешки», т. е. механическое, арифметическое соединение в одно целое двух принципиально разных подходов к подготовке бакалавров, магистров и дипломированных специалистов: 4+1+2.

Для того чтобы не повторить уже сделанных ошибок, целесообразно еще раз вспомнить о тех возможностях, которые мы получаем при переходе к многоуровневой системе образования, и в дальнейшем попытаться максимально использовать их в нашей повседневной деятельности.

Такая система, с точки зрения методики и идеологии обучения, позволяет на студенческой скамье развивать у студента способности и навыки к *обучению на протяжении всей жизни*, приобретать навыки межличностного общения. Она обеспечивает достаточно четкое эшелонирование получаемых знаний, способствует диверсификации методологии и методики обучения на разных уровнях подготовки кадров.

Многоуровневая система *соответствует характеру именно университетского образования*, основная цель которого состоит в подготовке широкообразованных людей, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности, умеющих отойти от стереотипов и предложить новые идеи и решения. Легче решается и проблема подготовки специалистов *на стыке наук*, позволяя комбинировать общее и специализированное образование различного профиля (например, бакалаврская подготовка экономиста может сочетаться с магистерской подготовкой юриста или журналиста, или бакалаврская подготовка математика может сочетаться с магистерской подготовкой экономиста и т.д.).

Это, в свою очередь, обеспечивает селекцию студентов, давая за сравнительно короткий срок тем, кто не желает продолжения образования и хотел бы поскорее применить свои знания на практике, достаточный уровень подготовки, который позволяет осуществлять полноценную профессиональную деятельность. Дополнительное преимущество — возможность *индивидуализации* обучения, расширение возможности студентов в самостоятельном и ответственном определении своего жизненного пути.

При практическом переходе на многоуровневую систему в российских вузах необходимо, прежде всего, четко сформулировать в терминах получаемых знаний, умений и навыков *основные задачи подготовки бакалавров, магистров и кандидатов наук*. Если основная цель подготовки бакалавров состоит в получении определенного объема знаний по широкому профилю подготовки и приобретении минимальных навыков их использования на практике, то обучение в магистратуре в большей степени ориентировано на получение специализированных знаний, максимально возможных навыков и определенных умений профессиональной деятельности. Соответственно, кандидат наук наряду с глубокими специализированными знаниями должен обладать умениями не только трансформировать уже имеющиеся, созданные до него знания, но и генерировать, формулировать и реализовывать новые идеи и знания.

Вторая достаточно сложная задача, которая требует решения, — это *проблема эшелонирования получаемых знаний*. Не секрет, что каждый преподаватель, с одной стороны, считает преподаваемую им дисциплину самой важной и необходимой в подготовке специалиста, с другой стороны, пытается довести до студента все знания, которыми владеет сам на данный момент по данной дисциплине, в-третьих, создает новые курсы. Естественно, что в условиях ограниченности времени, способности усвоения одним студентом всего многообразия материала, разной заинтересованности студентов в конкретной дисциплине, эти задачи даже чисто теоретически не могут быть достижимы. Следовательно, необходимо использовать методику преподавания, которая предполагает *постепенное, многоступенчатое погружение в изучаемую область или дисциплину*.

Поэтому в учебных планах подготовки бакалавров и магистров встречаются курсы с одинаковыми названиями, но указанием сложности, глубины изучения. Например, микроэкономика 1, микроэкономика 2, микроэкономика 3 или макроэкономика 1, макроэкономика 2, макроэкономика 3. Нередко курсы могут иметь разные названия, но по содержанию также обеспечивают

взаимосвязанную систему. Например, подготовка бакалавров по направлению «Экономика» предусматривает обязательное изучение курса «Мировая экономика», в учебном плане подготовки магистров по программе «Мировая экономика» обязательными являются два курса — «Теория международной торговли» и «Международные валютно-финансовые отношения».

Достаточно сложным и в определенной степени спорным является вопрос об *уровне специализации* бакалаврской образовательной программы и магистерской образовательной программы. Минимальная специализация подготовки бакалавров естественно обеспечивается написанием курсовых работ и подготовкой выпускной квалификационной работы, а также наличием курсов по выбору студентов. Нельзя забывать о том, что обладатель степени бакалавра должен обладать и определенной квалификацией.

Магистерская программа изначально представляет собой подготовку не по широкому направлению, а по более узкому сегменту в рамках широкого направления. Причем, перечень магистерских программ, реализуемых вузом, может меняться достаточно часто. В рамках магистерских программ существует возможность выделения еще более узких областей специализации. Однако здесь также возникает опасность превратить магистерские программы в программы обучения конкретному ремеслу.

Принципы формирования магистерских программ по различным направлениям подготовки могут быть различными.

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

В основе формирования магистерских программ по направлению «Менеджмент» может быть заложен либо принцип соответствия определенным, конкретным профессиональным видам деятельности, например, «Бухгалтерский учет и аудит», «Маркетинг», «Управление проектом» и т.п., либо более обобщенный подход, предполагающий выделение 3 видов управленческой де-

тельности: деловое администрирование, государственное управление, международный бизнес. В последнем случае конкретные профессиональные виды деятельности могли бы рассматриваться как области специализации.

При формировании перечня магистерских программ нельзя ориентироваться только на существующую кафедральную структуру факультета, т. к. это может привести к развитию отрицательных сторон специализации — местничества, ведомственности, снижения качества. Кафедры будут стараться только своими силами реализовать программу, что в условиях объективной ограниченности (штатное расписание, квалификация профессорско-преподавательского состава) трудовых ресурсов, а также при постоянном появлении новых междисциплинарных сфер научных исследований является тупиковым вариантом для развития факультета в целом.

В системе многоуровневой подготовки магистратура занимает золотую серединку между бакалавриатом и аспирантурой. Исходя из этого, в подготовке магистров целесообразно выделять две равноценные составляющие: *теоретическое обучение и научно-исследовательская работа*. Причем на долю последней, согласно действующим Государственным образовательным стандартам, отводится 50 % времени обучения. Кроме того, госстандарт определяет и основные организационные формы научно-исследовательской работы студентов в магистратуре:

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

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

Так, например, Государственный образовательный стандарт подготовки магистров по направлению «Менеджмент» формулирует следующие основные требования к содержанию научно-исследовательской работы студентов магистратуры: «Научно-исследовательская практика осуществляется в форме проведения реального исследовательского проекта, который может быть связан как с разработкой теоретического направления (метода, методики, модели и пр.), так и с изучением реальных организаций (например, в рамках консультационного проекта, проекта по разработке стратегии и т.д.). Результаты научно-исследовательской практики должны быть оформлены в письменном виде. В случае, если

проект выполняется группой, в отчете о практике должен быть указан конкретный вклад каждого из участников проекта.

Педагогическая практика должна предусматривать разработку учебных материалов и проведение занятий по дисциплинам направления «Менеджмент» в рамках программ подготовки бакалавров или магистров.

Госстандарт подготовки магистров по направлению «Экономика» в части требований к организации практик определяет следующие возможные формы организации практик: «Научная работа или педагогическая стажировка на выпускающих кафедрах вуза, стажировка в научно-исследовательских учреждениях соответствующего профиля, стажировка в министерствах или иных государственных органах, стажировка в общественных и коммерческих учреждениях и организациях и на предприятиях, педагогическая практика в иных вузах (факультетах) на соответствующей кафедре».

Необходимо продумать вопрос и об *итоговой оценке результатов прохождения практики*. Она может быть более гласной и не ограничиваться оценкой только научного руководителя, возможно создание специальной комиссии в составе представителей как факультета, так и организаций, где студенты проходили практику. Кроме того, результаты прохождения практики на 1-м году обучения и преддипломной практики могут быть обязательной составной частью соответственно курсовой работы и магистерской диссертации.

Решить эти проблемы силами только руководителей программ и специализаций невозможно, т. к. здесь необходимо продумать вопросы не только мотивации (моральной и материальной) профессорско-преподавательского состава, но и потенциальных организаций-партнеров.

В связи со специфическим «промежуточным» положением магистратуры в рамках многоуровневой системы подготовки естественно возникают вопросы о *взаимосвязи магистратуры с бакалавриатом и магистратуры с аспирантурой*. Взаимосвязь следует рассматривать как с точки зрения содержания программ обучения, так и условий и правил приема в магистратуру и аспирантуру.

Содержание:

а) критерии определения различных уровней изучения основных базовых фундаментальных курсов, которые изучают в бакалавриате и магистратуре;

б) взаимосвязь специализаций бакалавриата и магистерских программ с точки зрения предлагаемых курсов (могут встречаться повторы);

в) взаимосвязь магистерских программ/специализаций и специальностей подготовки аспирантов;

г) магистерская диссертация как итог научно-исследовательской работы магистра и научно-исследовательская работа в аспирантуре;

д) возможность сдачи экзаменов кандидатского минимума.

Условия и правила приема:

а) при приеме в магистратуру основное внимание следует уделять успеваемости, поэтому основной критерий отбора — это итоги конкурсных вступительных экзаменов. Программы вступительных экзаменов требуют постоянного совершенствования, т. к. они должны отражать все изменения программы подготовки бакалавров по соответствующим направлениям;

б) при приеме в аспирантуру больше внимания целесообразно уделять оценке научного потенциала абитуриента, следовательно, одним из основных критериев рекомендации в аспирантуру должны стать итоги научно-исследовательской работы студентов в магистратуре, поэтому необходимо разрабатывать критерии рекомендации.

Особого внимания заслуживает и *определение места и роли аспирантуры в системе многоуровневой подготовки*. В настоящее время подготовка кандидатов наук относится к системе послевузовского профессионального образования. В связи с этим, если подготовку бакалавров и магистров хотя бы пытаются каким-то образом координировать как по содержанию, так и по направлениям подготовки, то аспирантура до сегодняшнего дня находится в определенном обособлении. Прежде всего, это относится к перечню направлений подготовки бакалавров и магистров и перечню научных специальностей, особенно в отношении такой области, как экономика и управление.

Мировой опыт показывает, что магистратура рассматривается как часть, причем обязательная, при обучении на докторских программах, поэтому ни у кого не возникает вопрос о возможности получения докторской степени сразу после получения степени бакалавра. Правда, существуют разные варианты: либо сначала поступать и обучаться по магистерской программе, а затем поступать на докторскую программу, либо сразу поступать на докторскую программу, но с обязательным обучением по магистерской программе.

В отечественной практике, однако, существуют прецеденты защиты кандидатских диссертаций на основе квалификационной степени бакалавра.

При переходе на многоуровневую систему подготовки острыми и злободневными становятся *вопросы методики и технологии обучения на каждой ступени*. Методика преподавания и обучения является одним из основных факторов, определяющих качество как бакалаврских, так и магистерских образовательных программ. Разработка учебных планов и даже программ учебных дисциплин составляет не более половины успеха преподавательской деятельности. Самое главное и сложное заключается в том, насколько умело, квалифицированно, профессионально преподаватель сможет обеспечить изучение данной дисциплины *не только в аудитории, но и в рамках самостоятельной работы студентов*. Магистерская подготовка не только предполагает, но и требует перехода к активным формам обучения, переноса акцентов на самостоятельную работу студентов.

Одно из основных отличий магистерской подготовки от подготовки бакалавров заключается в том, что в магистратуре обучение в большей степени должно быть ориентировано на удовлетворение индивидуальных учебных и научных интересов студентов. Обучение проходит в малых группах, что, естественно, предполагает более тесные контакты преподавателя с каждым студентом и предоставляет студентам возможность открыто выражать свои требования к преподавателю. В магистратуре студенты, как правило, уже более мотивированы, в большинстве случаев они уже связаны с практической (коммерческой или некоммерческой) или научно-исследовательской деятельностью. Учитывая вышесказанное и исходя из той миссии (обеспечить студентам *получение* специальных знаний и *овладение* определенными навыками и умениями для осуществления аналитических исследований и разработок), которая выпала на долю магистратуры в рамках многоуровневой подготовки, необходимо предъявлять повышенные требования к профессорско-преподавательскому составу — как с точки зрения их знаний, так и умений.

Преподаватели должны постоянно не только *обновлять свои курсы*, но и *разрабатывать новые*, для этого должна существовать четко продуманная *система (финансовая и организационная) повышения квалификации*, которая позволяла бы участвовать и проводить научные исследования в конкретных областях науки и практики.

Кроме того, актуальной является и организация системы повышения квалификации преподавательского мастерства, где преподаватели могли бы обмениваться опытом, осваивать новые методики и технологии обучения.

Внедрение многоуровневой системы подготовки предполагает переход на *программно-целевой принцип организации и управления*

учебным процессом в вузе, что, в свою очередь, приводит к появлению новых организационно-институциональных форм — магистерских программ — и изменению роли и места уже существующих кафедр. Эти изменения целесообразно фиксировать в соответствующих учредительных документах: Уставе высшего учебного заведения, Положении о факультете.

Магистерская программа должна стать новым институциональным образованием, статус которой необходимо четко регламентировать соответствующим Положением. В Положении о магистерской программе целесообразно закрепить:

- основные принципы формирования магистерских программ;
- порядок открытия и ликвидации магистерской программы;
- права и обязанности руководителя магистерской программы;
- требования и порядок назначения и снятия руководителя программы;
- статус специализаций в рамках магистерской программы;
- права и обязанности руководителей специализаций;
- требования и порядок назначения и снятия руководителей специализаций.

Актуальным является вопрос кадрового обеспечения управленческого звена магистерских программ. Прежде всего, это относится к взаимоотношениям между руководителями программ и специализаций и заведующими кафедрами. Причем здесь следует выделять проблемы «внутреннего», кафедрального взаимодействия и проблемы «внешнего» взаимодействия, т. е. когда руководители программ, выполняя свои обязанности кадрового обеспечения учебных планов магистерских программ, не всегда находят общий язык с руководителями кафедр.

Практика показывает, что нередко заведующие кафедрами строят свои взаимоотношения с руководителями магистерских программ на принципах прямого подчинения и обязательного выполнения всех указаний. Такой подход является попыткой превратить магистерскую программу из межкафедральной в кафедральную, сужает возможность использования высококвалифицированных специалистов различных кафедр и организаций.

В вузе встает вопрос об *эффективности менеджмента*, т. е. об эффективном общественном разделении труда между кафедрами и появляющимися новыми организационными формами и структурами. В определенной степени монопольное положение кафедр, сложившееся в высших учебных заведениях, может стать тормозом для дальнейшего развития.

При этом не следует рассматривать переход на программно-целевой метод управления как угрозу для кафедр, необходимо говорить об изменении и усложнении функциональной роли кафедр, т. к. их деятельность должна стать более диверсифицированной.

Организация учебного процесса с использованием системы ECTS

Переход на многоуровневую систему подготовки кадров предполагает существенные изменения в технологии и методике обучения, а также более эффективное использование времени, предусмотренного на освоение образовательной программы.

Если обратиться к отечественной практике разработки Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в части требований к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров, магистров, дипломированных специалистов, то одним из задаваемых и контролируемых параметров в них выступала *общая трудоемкость изучения дисциплины*, а также *максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю*, включая все виды его аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы. При этом учебные планы, а, значит, и реальная организация учебного процесса осуществлялась, как правило, *с учетом только аудиторной нагрузки*. Часы, отводимые на самостоятельную работу, практически оставались вне поля зрения. Кафедры «сражались» и «отвоевывали» строчки для своих дисциплин на лицевой стороне учебного плана и максимально возможный объем аудиторных занятий в виде лекций и семинаров. В результате студенты постепенно превращались в пассивных участников учебного процесса, в рамках которого в основном осуществлялась простая передача знаний от преподавателя к студенту и сводилась на нет возможность получения студентом определенных навыков и умений.

Изменить сложившуюся ситуацию определенным образом позволяет использование *системы кредитов*. При этом следует учитывать, что в мировой практике существуют различные модели, каждая из которых имеет свои положительные и отрицательные стороны.

Министерство образования РФ, взяв за основу опыт ряда европейских стран, разработало методику пересчета, перевода объема общей трудоемкости изучения дисциплины в зачетные единицы, или кредиты (о чем выше уже шла речь).

Следует обратить внимание, что переход на кредитную систему оценки общей трудоемкости имеет три составляющие:

- 1) разработка учебных планов с использованием «нового языка»;
- 2) изменение методики и технологии обучения, переход к балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студента;
- 3) изменение организации учебного процесса.

Остановимся более подробно на характеристике каждого выделенного элемента.

Ошибочно считать, что этот процесс может быть сведен только к чисто арифметическому пересчету действующих учебных планов. Практика показывает, что, в первую очередь, необходимо очень четко структурировать изучаемые студентом курсы. Принципы *объединения дисциплин в блоки* могут быть различные, в том числе и реализуемые в действующих образовательных стандартах. Например, блок социально-гуманитарных дисциплин, блок естественно-научных дисциплин, блок общепрофессиональных дисциплин. Другим вариантом выбора принципа группировки курсов может быть степень обязательности и последовательности освоения: дисциплины, изучаемые обязательно и строго последовательно во времени; дисциплины, изучаемые обязательно, но, возможно, не последовательно; дисциплины, изучаемые студентом по выбору; факультативные дисциплины. Далее целесообразно оценить относительную трудоемкость изучения каждого блока дисциплин.

Естественно, необходимо помнить, что подготовка и бакалавров, и в большей степени магистров, не ограничивается только теоретическим обучением, а предусматривает и так называемую научно-исследовательскую составляющую, и итоговую аттестацию. Эти виды работы также должны быть определенным образом ранжированы.

Например¹, структура учебного плана подготовки магистров по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова имеет следующий вид: теоретическое обучение: 1-й блок — дисциплины направления — базовые общеобразовательные и экономические (управленческие) дисциплины, обязательные для всех обучающихся на магистерских программах направления «Экономика» («Менеджмент»);

¹ Здесь и в дальнейшем изложение материала базируется на реальном опыте экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, в том числе разработанных и принятых Ученым советом факультета Положениях о самостоятельной работе студентов, об организации учебного процесса и его регламентации, о порядке организации оплаты труда работников экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, производимой за счет внебюджетных средств.

2-й блок — дисциплины программы — обязательные и элективные фундаментальные дисциплины каждой программы; 3-й блок — дисциплины специализации: (а) обязательные, (б) по выбору; научно-исследовательская работа: научно-исследовательская работа в семестре, научно-исследовательская и педагогическая практика, подготовка магистерской диссертации, итоговая аттестация. На языке кредитов эта структура имеет следующий вид:

Теоретическое обучение: 1–4 триместра — 60 кредитов, в том числе

— дисциплины направления — базовые общеобразовательные и экономические (управленческие) дисциплины, обязательные для всех обучающихся на магистерских программах направления «Экономика» («Менеджмент») — 24 (6 дисциплин по 4 кредита);

— дисциплины программы — обязательные и элективные фундаментальные дисциплины каждой программы — 24 кредита (8 дисциплин по 3 кредита);

— дисциплины специализации: (а) обязательные, (б) по выбору — 12 кредитов (6 дисциплин по 2 кредита).

Научно-исследовательская работа: 2–6 триместров — 60 кредитов, в том числе

— научные семинары — 25;

— курсовая работа — 2;

— научно-педагогическая практика — 2;

— преддипломная практика — 19;

— подготовка магистерской диссертации — 6;

— госэкзамен и защита диссертации — 6 кредитов.

Проблема заключается в том, что наличие большого количества обязательных курсов, действующая сетка учебного процесса с жестким и не всегда обоснованным делением на семестры, выделением фиксированного и достаточно значительного объема времени для сдачи экзаменов и зачетов не позволяют сформировать сбалансированный учебный план.

Кроме того, как уже говорилось ранее, макеты действующих учебных планов предполагают распределение только аудиторной нагрузки по времени и формам. Перенос акцента в процессе обучения в высшей школе на *самостоятельную работу*, несомненно, должен найти отражение и в таком формализованном документе, как учебный план, и учитываться при его разработке.

В рамках учебного процесса необходимо выделять три взаимосвязанных вида учебной нагрузки, которые и входят в понятие общей трудоемкости изучения дисциплины:

— *аудиторная работа* в виде традиционных форм: лекции, семинары, практические занятия и т.п.;

— *самостоятельная работа* студентов, которая включает в себя как подготовку к текущим аудиторным занятиям: изучение обязательной и дополнительной литературы, текстов лекций, электронных материалов по теме лекций и семинаров, решение заданных на дом задач и упражнений, подготовка докладов по теме семинара, подготовка к контрольным работам, коллоквиумам и другим формам текущего контроля успеваемости и т. п., так и выполнение дополнительных заданий: поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме курса, написание реферата, эссе по заданной проблеме, аналитический разбор научных публикаций по определенной проблеме, анализ статистических и фактических материалов по заданной теме, проведение расчетов, составление схем и моделей на основе статистических материалов, анализ конкретной ситуации и подготовка аналитической записки (case study), практикум по учебной дисциплине с использованием компьютерных, дистанционных технологий и т. п.;

— *контактные часы*, в рамках которых преподаватель, с одной стороны, оказывает студенту индивидуальные консультации по ходу выполнения самостоятельных заданий, а с другой стороны, осуществляет контроль и оценивает результаты этих индивидуальных заданий.

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

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

Специальные формы самостоятельной работы могут подразделяться:

— на формы, включенные в план самостоятельной работы каждого студента в обязательном порядке;

— на формы, включаемые в план самостоятельной работы по выбору студента.

Студент, приступающий к изучению учебной дисциплины, получает информацию о всех формах самостоятельной работы по курсу с выделением обязательных форм и специальных, в том числе по выбору.

По каждой учебной дисциплине устанавливается *максимальный уровень баллов*, который может быть набран по специальным формам самостоятельной работы. Ориентируясь на этот показатель, студент осуществляет набор форм самостоятельной работы из предлагаемого ему на выбор перечня по данной дисциплине.

Например, по дисциплине *А* максимально по результатам всех видов контроля можно набрать 300 баллов, в том числе по результатам текущей успеваемости 100 баллов, самостоятельной работы студента — 100 баллов и экзамена — 100 баллов.

Результаты по обязательным формам самостоятельной работы формируют *баллы по текущей успеваемости* студента.

Результаты по специальным формам самостоятельной работы формируют *баллы по самостоятельной работе*. По данной дисциплине в перечень специальных форм самостоятельной работы включена одна обязательная форма: анализ конкретной ситуации с подготовкой аналитической записки. Кроме этого, в рассматриваемом примере самостоятельная работа включает следующие виды по выбору:

- участие в научных студенческих конференциях и семинарах — 25;
- практикум по учебной дисциплине с использованием программного обеспечения — 25;
- написание реферата (эссе) по заданной проблеме — 15;
- анализ статистических и фактических материалов по заданной теме, проведение расчетов, составление схем и моделей на основе статистических материалов — 15;
- поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме курса — 10;
- аналитический разбор научной публикации — 10.

Для получения максимального результата по самостоятельной работе — 100 баллов с учетом 25 баллов по специальной обязательной форме студент должен выбрать и включить в *План самостоятельной работы* набор, обеспечивающий ему получение недостающих 75 баллов. В данном примере получение необходимых 75 баллов может быть достигнуто выбором следующих форм:

- Поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме курса — от 0 до 10.

- Написание реферата (эссе) по заданной проблеме — от 0 до 15.
- Практикум по учебной дисциплине с использованием программного обеспечения — от 0 до 25.
- Участие в научных студенческих конференциях и семинарах — от 0 до 25.

В итоге студент получает максимальную оценку — 100 баллов при условии качественного и своевременного выполнения всех видов самостоятельной работы.

Данная система позволяет и предполагает широкое использование в учебном процессе *компьютерных учебников и дистанционных технологий обучений*.

Во время учебного процесса рассмотренные виды учебной нагрузки преподавателя и студента не всегда совпадают по содержанию, объему и времени выполнения:

Виды учебной нагрузки преподавателя	Виды учебной нагрузки студента
Подготовка лекционного курса, методических материалов для семинарских и практических занятий	Подготовка к семинарским и практическим занятиям, лекциям
Аудиторная работа	Аудиторная работа
Разработка заданий и методических материалов для самостоятельной работы студентов	Самостоятельная работа
Проверка выполнения самостоятельной работы	
Контактные часы	Контактные часы

Следует отметить, что действующие нормативы и методики расчета и учета нагрузки профессорско-преподавательского состава, а также существующие требования для присуждения ученых званий доцента, профессора и предпринимаемые, в связи с переходом к учету учебной нагрузки в зачетных единицах, изменения в технологии и методике обучения находятся в определенном противоречии друг с другом.

С одной стороны, перенося центр тяжести на самостоятельную работу, мы сокращаем аудиторную нагрузку не только для студентов, но и для преподавателей. Следовательно, для того чтобы получить заветное ученое звание, преподаватель вынужден будет читать, вести занятия не по одному, а, например по двум курсам. Но у нас существуют объективно

заданные ограничения по аудиторной нагрузке со стороны студентов.

С другой стороны, учет только аудиторной нагрузки никоим образом не стимулирует качественное выполнение всех остальных видов учебно-методической, организационной деятельности профессорско-преподавательского состава.

С введением такого вида учебной нагрузки как контактные часы, закономерно возникает вопрос и об их количественном измерении, доле в общей трудоемкости изучения дисциплины. При выполнении соотношения между аудиторной и самостоятельной работой на уровне 1 к 2 при подготовке бакалавров и 1 к 3 при подготовке магистров удельный вес нагрузки в виде контактных часов также может быть приравнен к соответствующей единице.

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

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

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

Во-первых, по каждому изучаемому курсу помимо традиционной программы преподаватель должен разрабатывать *календарно-тематический план*. Вариант такого плана представлен в Приложении 1.

Во-вторых, студент должен уметь планировать и организовывать свою самостоятельную работу. В этом ему может помочь *учебная карта самостоятельной работы*, вариант которой приведен в Приложении 2.

В-третьих, переход на балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости должен быть обеспечен четким и прозрачным учетом выполнения студентом всех видов работ, что позволяет заполнение *ведомости успеваемости студентов* (Приложение 3).

В-четвертых, в связи с тем, что процесс обучения все больше и больше становится ориентированным на индивидуальное обучение (особенно это касается магистерского уровня подготовки), целесообразно каждым студентом разрабатывать *индивидуальный план обучения* (Приложение 4).

В-пятых, рабочие учебные планы наряду с календарно-тематическими планами и индивидуальными планами студентов являются основой для составления *расписания занятий*, поэтому необходимо обеспечить четкую координацию деятельности всех участников этого процесса. Рабочий учебный план дает информацию о включении той или иной дисциплины в учебный процесс и о сроках ее изучения. Разработанный календарно-тематический план предоставляет информацию о содержании и графике изучения этой дисциплины. Индивидуальный учебный план студента информирует о выбранных курсах. Следовательно, необходимо регламентировать последовательное прохождение всех этих этапов по срокам. Кроме того, в расписании занятий должно быть четко указаны место и время контактных часов.

Особого внимания заслуживает вопрос об учете нагрузки преподавателей при использовании *дистанционных технологий обучения*. В этом случае также необходимо определить основную единицу измерения.

Таким образом, не претендуя на полный и всеобъемлющий охват вопросов, связанных с изменениями в организации учебного процесса при переходе на кредитную систему, следует отметить, что она предполагает более эффективное использование имеющихся в системе высшего образования ресурсов, обеспечивает более четкую и прозрачную организацию учебного процесса, в большей степени позволяет не только учитывать, но и удовлетворять индивидуальные предпочтения обучающихся и в конечном итоге получать студентами не только большого багажа знаний, но и определенных умений и навыков.

Приложение 1

Календарно-тематический план

Дисциплина _____ Курс _____

Общая трудоемкость (кредиты/часы) _____

Аудиторная работа (часы) _____, в т.ч. лекции _____,
семинары _____

Самостоятельная работа (часы) _____

Контактные часы _____

Аудиторная работа

Дата	Тема для изучения	Форма проведения занятий	Количество часов

Самостоятельная работа

Сроки выполнения	Тема для изучения	Форма выполнения	Количество часов

Контактные часы

Дата	Тема для изучения	Форма проведения занятий	Количество часов

Приложение 2

Учебная карта

самостоятельной работы студента _____

_____ курса _____ гр. _____ отделения

Учебная дисциплина _____

Преподаватель _____

Раздел	Формы самостоятельной работы	Плановые сроки выполнения	Форма отчетности	Фактические сроки выполнения	Сумма баллов
I	Обязательные:				
	1.1.				
	1.2.				
	1.3.				
	и т.д.				
II	Специальные:				
	в т.ч. включаемые:				
	2.1. в обязательном порядке				
	2.2. по выбору студента				
	Итого: по специальным формам				

1) План составлен:

Дата

Подпись преподавателя:

Подпись студента:

2) Сумма баллов по СРС, включаемая в итоговую оценку по дисциплине:

Подпись преподавателя:

Дата

Ведомость успеваемости студентов

Курс _____

Группа _____

Дисциплина _____

ФИО	Текущая успеваемость (баллы)			Специальные формы самостоятельной работы (баллы)		Экзамен (баллы)	Итого (баллы)	Оценка
	Работа на семинаре	Формы промежуточно-контроля	Всего	Обязательные	По выбору			
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Подпись преподавателя:

Дата

Индивидуальный учебный план студента магистратуры

Срок действия «__» 200__ г. — «__» _____ 200__ г.

Фамилия, имя, отчество студента _____

Направление _____

Программа _____

Специализация _____

Год обучения _____

п/п	Наименование дисциплины	Количество часов в неделю		
		I триместр	II триместр	III триместр
1				
2				
3				
4				
5				
	Итого			
	Количество часов в неделю			
	Количество зачетных единиц			

Подпись студента:

Дата

**Практические шаги по участию российских вузов
в академической мобильности**

Российские вузы участвуют в процессах академической мобильности в Европе, хотя ее масштабы, а также значимость, которую придают ей в вузах, гораздо *скромнее*, чем предполагается потребностями интернационализации высшего образования в мире в целом, и Болонского процесса, в частности.

Из-за недостатка информации трудно в полной мере судить о цельной картине академической мобильности в российских вузах.

В настоящее время сохранилась, хотя и в незначительных размерах, поддержка мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в рамках договоров о межгосударственном сотрудничестве. Заметна роль президентской стипендии, которая предоставляется 1000 лучшим российским выпускникам для обучения в зарубежных университетах на программах последиplomного обучения. Все большую роль в вопросах мобильности играют договоры о сотрудничестве между самими университетами, хотя они далеко не всегда обеспечены финансами.

Одной из новых тенденций стала *поддержка российскими фондами и бизнесом мобильности студентов и преподавателей*. В частности, развитию мобильности российских преподавателей содействовало осуществление Инновационного проекта развития образования (ИПРО), реализованного Национальным фондом подготовки кадров (НФПК) в рамках займа Международного банка реконструкции и развития (МБРР). Итоги данного проекта, с точки зрения его влияния на международную мобильность российских вузов, требуют специального обобщения.

Однако, как представляется, основной объем сегодняшней академической мобильности студентов, преподавателей, администраторов вузов на индивидуальной и коллективной основе осуществляется в рамках *программ Европейского сообщества*, при поддержке фондов и программ зарубежных стран, как европейских, так и за ее пределами, государственных и частных источников¹.

Можно выделить несколько программ Европейского сообщества в сфере высшего образования, направленных на содействие развитию кооперации между университетами Восточной Европы (включая Россию) и странами-членами Сообщества. Это, прежде всего, продолжение начатой в 1990 г. программы Темпус, новый, третий этап которой охватывает период 2000–2006 гг. Она направлена на поддержку *индивидуальной университетской мобильности* (причем не только между университетами разных стран, но и внутри России) и *«целевой» мобильности*. Целевая мобильность осуществляется в рамках проектов на основе университетских партнерств, связанных с институциональным строительством в российских вузах (модернизация структур управления, совместная разработка с европейскими университетами учебных планов).

Примечательно, что эти проекты (часть которых уже осуществляется в российских вузах) могут включать совместную дея-

¹ Например, только на государственной основе США предлагает более 10 программ академических обменов, включая стипендии и гранты студентам, выпускникам, молодым преподавателям, профессорам и исследователям.

тельность университетов, связанную с усилением академического и управленческого потенциала вуза для осуществления мобильности. В последнем случае речь идет о создании служб и международных отделов, механизма кураторства и наставничества для работы по обмену учащимися, переподготовке персонала университета и т.д.

В рамках реализации европейского плана академической мобильности Европейский Союз учредил в 2004 г. программу Erasmus Mundus для обеспечения обмена студентов и преподавателей стран Европейского сообщества с третьими странами, включая Россию¹. Она направлена на поддержку мобильности на уровне и в связи с созданием *европейских магистерских программ*.

По условиям программы, как минимум два университета из Европейского Союза создают консорциум с третьим университетом вне Европейского Союза по вопросам создания магистерской программы или программ. Студенты различных университетов получают возможность обучаться в университетах консорциума и получить два или даже три диплома. Планируется, что за период действия программы до 2008 г. будет создано около 100 новых магистерских программ и порядка 1000 человек станут участниками обменов. Программа имеет целью повысить качество и привлекательность европейского образования в целом через содействие налаживанию связей университетов разных стран и сотрудничество по развитию программ совместных и двойных дипломов, в частности.

В связи с тем, что одним из составных элементов европейского образовательного пространства (и образовательного процесса в целом) является *научно-исследовательская деятельность*, Европейское сообщество осуществляет целый ряд программ, имеющих целью поддержку мобильности исследователей стран-членов сообщества и третьих стран, включая Россию. Среди таких программ, например «Marie Curie Actions», которая направлена на поддержку обмена исследователями на индивидуальной и коллективной основе, INTAS² — поддержка различных программ на самых разных уровнях и в различных формах.

Наряду с программами Европейского сообщества поддержку мобильности российских студентов и преподавателей осуществляют программы и фонды ряда европейских стран: в Германии —

¹ Эта программа фактически распространяет действие известной программы Erasmus (European Community Action Scheme for Mobility of University Students) на другие страны.

² Программа открыта в 1993 г. для содействия сотрудничеству ученых из Европейского сообщества с учеными из бывшего СССР.

ДААД, Фонд им. К. Адэнауэра, в Великобритании — Британский совет. Приведенный перечень можно продолжить, прежде всего, за счет программ, стипендий и грантов разных фондов.

Предпринимаемые шаги по развитию мобильности студентов и преподавателей преследуют две задачи. Во-первых, *общие* задачи, существующие сегодня для всех университетов Европы, во-вторых, *специфические* задачи, порожденные национально-историческим контекстом.

Необходимость *преодоления последствий замкнутости и изолированности российской системы высшего образования от европейской* — одна из главных задач последнего времени. Это касается различий в процедурах приема в университеты (различный возрастной ценз), устойчивой традиции «опоры на собственные университетские силы», когда в условиях добротного российского высшего образования обучение студентов в университетах других стран было достаточно скромным. Несинхронность системы степеней с европейской, отсутствие процедур признания в своих университетах результатов обучения студентов в зарубежных университетах, сложная процедура признания зарубежных дипломов — все это характеризует *невысокую степень интеграции высшего образования страны в европейское образовательное сообщество*, существование фактически двух систем как «систем со слабо общающимися сосудами».

Конечно, в разных университетах и различных предметных областях ситуация не одинаковая. Ведущие инженерные вузы рассматривают на практике вопросы по возможному экспорту образовательных услуг. Например, Томский политехнический университет не только обучает иностранных студентов у себя в кампусе, но и открыл свои представительства за рубежом — в Германии, Чехии, Кипре. Ведущие классические университеты, прежде всего в естественных областях знаний, успешно решают проблемы «утечки мозгов», отъезда в зарубежные университеты своих лучших преподавателей. Нередко можно встретить ситуацию, когда преподаватель российского вуза часть года работает в своем университете, а часть года — в зарубежном. Вузы социально-экономического профиля используют возможности, создаваемые академической мобильностью, для преодоления определенной изолированности от профессионального сообщества в предшествующие периоды и развития собственного конкурентоспособного образования в настоящее время.

В целом стартовые позиции для российских вузов в рамках Болонского процесса в вопросах мобильности сложнее, чем у европейских университетов. Для того чтобы решать задачи, про-

возглашенные болонскими документами, российским вузам необходимо делать значительно больше шагов и предпринимать *больше усилий*, чем европейским университетам, несмотря на отечественные традиции высококачественного образования. Ситуация осложняется *отсутствием четкой стратегии в отношении академической мобильности на уровне Российской Федерации*, единой системы ее поддержки и главное — ее финансирования. К этому списку можно добавить и определенную *инерционность многих российских университетов* в вопросах менеджмента в области интернационализации международных связей.

Для развития процессов международной мобильности и более полного включения России в европейское образовательное пространство в настоящее время необходима как государственная поддержка этого процесса (законодательная, нормативная, финансовая и т.д.), так и усилия самих российских университетов. Последнее касается их нацеленности на осуществление политики открытости в международных связях, включения академической мобильности в приоритеты своей стратегии развития, создания внутри университета процедур и среды, содействующих развитию мобильности студентов и преподавателей. Причем следует иметь в виду, что программы совместных и двойных дипломов в Европе, отражая назревшие потребности, развились в первую очередь благодаря сотрудничеству самих университетов и лишь позднее, будучи оцененными в качестве прообраза будущего европейского пространства высшего образования, эти инициативные действия университетов получили значительную государственную поддержку в Европе.

В России для развития международной академической мобильности нужно предпринять целый ряд действий. Крайне полезным в обеспечении информацией и содействии был бы, в частности, *единый национальный контактный центр по академической мобильности*.

Любые программы и фонды могут лишь облегчить университетам начальный период развертывания мобильности и действий по интеграции в европейское образовательно-исследовательское пространство. Основная роль принадлежит самим университетам, деятельность которых, безусловно, должна поддерживаться системой финансовых и законодательных мер со стороны государства.

Обобщение лучшего опыта развития международной мобильности европейских и российских вузов позволяет выделить *несколько типичных правил и процедур*, которые целесообразно учитывать при разработке и осуществлении планов международной мобильности в российских вузах.

1. Все вузы, имеющие разнообразную и интенсивную академическую мобильность, разрабатывают *концепции и стратегии интернационализации* вуза, где выделяются главные задачи, меры по их осуществлению и ресурсы. Как показывает опыт, концепция академической мобильности для каждого вуза специфична. Она должна быть реалистичной, отражающей долгосрочные цели интеграции в европейское образовательное пространство и ограничения, связанные с имеющимися предпосылками и ресурсами. Хорошо разработанный план постепенных и последовательных преобразований в разных сферах внутривузовской жизни (в частности, в управлении международной деятельностью), не требуя немедленно значительных ресурсов, способен серьезно повлиять на привлекательность и конкурентоспособность вуза. При разработке стратегии развития международной деятельности вуза полезно использовать возможность ее *внешней экспертизы* силами российских более опытных вузов или силами международных экспертов Европейского сообщества. Такая практика получает в последнее время определенное распространение.

2. *Информационное сопровождение* международной деятельности вуза остается для большинства российских вузов актуальной задачей. Улучшение ее касается как собственно организации самой мобильности (исчерпывающая информация о возможностях и условиях мобильности как для своих, так и для иностранных студентов; наличие форумов на сайтах для обсуждения опыта участия в обменных программах), так и академической стороны образовательно-исследовательской деятельности университета и программ (наличие принятых в Европе и мире студенческих руководств, описаний программ учебных курсов и учебных планов, технологий обучения и оценки, академического календаря). Актуальность последних вопросов возрастает в связи с внедрением Приложения к диплому, где предполагается наличие сжатой информации об академической стороне программы университета, выдавшего степень в унифицированном для Европы формате.

Вопросы *недостаточной сопоставимости* учебных планов, программ и технологий обучения в российских и европейских вузах могут стать в ряде случаев определенной проблемой для расширения мобильности и интернационального сотрудничества в форме программ совместных и двойных степеней. Полезна в этой связи совместная деятельность с зарубежным партнерским университетом по развитию сопоставимости учебных планов и технологий обучения. Для решения подобных задач можно обратиться за поддержкой в программу Темпус, среди приоритетов которой — поддержка институциональных партнерств по развитию

международной сопоставимости обучения и учебных планов в ряде предметных областей высшего образования России.

3. Наличие адекватных постоянных и разнообразных *партнеров* по широкому спектру университетского сотрудничества — залог результативной международной деятельности вообще и развития академической мобильности, в частности. Опыт показывает, что взаимные действия университетов, начавшиеся организацией студенческих обменов, часто переходят на новые области сотрудничества, включая институциональное научно-образовательное. Хорошие возможности для установления долговременных партнерств дают совместные проекты по широкому спектру институционального вузовского сотрудничества, которые поддерживаются и Темпусом, и Британским советом (программа Bridge), и программой Эразмус Мундус. В то же время целесообразна *дифференциация* круга университетов при выборе партнеров для различных сторон сотрудничества из числа разных научных направлений и университетских моделей (англосаксонской и континентальной Европы, из Америки и Азии). Как правило, синтез различных образовательных и управленческих культур дает заметный эффект синергии, что отчетливо проявляется в ходе создания совместных программ и, в частности, программ совместных и двойных дипломов.

Расширение институционального сотрудничества университетов, создавая возможности для отработки всех инструментов Болонского процесса (сопоставимые учебные планы, процедуры признания результатов зарубежного обучения, использование кредитов, разработка совместных программ и т.д.), создает новую базу для расширения качественно иной — более адресной и эффективной — академической мобильности студентов и преподавателей.

4. Сотрудники, участвующие в организации мобильности, также требуют *дополнительной подготовки*. Последняя касается не только языковой составляющей, но и профессиональной стороны деятельности вузовского управления в области международных связей. Эта деятельность становится все более профессиональной, и по мере роста плотности контактов с Европой эта тенденция будет укрепляться. Подготовка подобных управленцев пока не ведется широко в российских вузах. Однако в Санкт-Петербургском политехническом университете, в Институте международных учебных программ эта деятельность уже началась. Крайне эффективными являются и короткие программы повышения квалификации, взаимных рабочих визитов администраторов партнерских университетов; программы переподготовки университетских администраторов в Европейском сообществе.

5. Подготовка участников обменов предполагает *развитие достаточных языковых навыков*. Профессиональное владение иностранным языком стало необходимым элементом освоения студентом программы международного уровня и получения соответствующего диплома, а для преподавателей — достижения международного уровня квалификации. Строго говоря, учебные программы бакалавра в части языковой подготовки должны завершаться уровнем владения им, позволяющим сдачу экзаменов по иностранному языку в соответствии с требованиями международных экзаменов. Для студентов открываются дополнительные возможности мобильности виртуальной, в рамках дистанционных программ обучения.

6. Формы мобильности могут быть различными — от простых обменов студентами и преподавателями, участия в международных конференциях и проектах до совместных научных и образовательных программ на долговременной основе, требующих координации и управления институциональным сотрудничеством. Многочисленный опыт показывает эффективность формирования в рамках вуза *точек роста и центров качества* развития международной мобильности и сотрудничества, опыт которых распространяется на все остальные подразделения вуза. В их качестве часто выступают совместные программы, вовлекающие в международное сотрудничество и мобильность широкий круг студентов, преподавателей и администраторов вуза.

7. Результативность и мотивированность участников международной мобильности зависит от многих факторов, значительная часть которых определяется *позицией самого вуза*. Несмотря на отсутствие полноценного решения на уровне страны вопроса об упрощении или даже автоматическом признании результатов обучения в зарубежном университете, от конструктивной позиции вуза многое зависит — в частности, в каких условиях оказывается студент-участник программ международной мобильности после своего европейского периода обучения. Полезны экзаменационные или программные комитеты, состоящие из представителей различных кафедр и дающие рекомендации по тем или иным программам зарубежных университетов и процедуре признания результатов. Для повышения эффективности профессиональной мобильности преподавателей, исследователей, администраторов вузов важно соблюдать правило регулярного информирования о результатах мобильности широкого состава вузовского сообщества, осуществлять его мониторинг.

8. Нахождение достаточных и соответствующих *источников и форм финансирования мобильности* (наряду с вопросом признания результатов обучения и дипломов) — ключевой пункт для интег-

рации российского высшего образования в европейское образовательное пространство. Без создания государственной системы поддержки он вряд ли может быть решен. Однако, как показывает опыт успешных вузов, комбинирование внешних для вуза стратегических партнерств, поддерживающих международную деятельность (представителей бизнеса, зарубежных и российских фондов и т.д.) с возможностями европейских программ, внебюджетных фондов самих университетов и бюджетов семей студентов дает значительный эффект. Комбинированные, дифференцированные формы финансирования мобильности сегодня наиболее реалистичны, как показывает опыт ряда вузов.

Запуск механизма академической мобильности сегодня, рассчитанной вначале даже на небольшое число студентов и преподавателей, может позволить распространить ее постепенно на более широкий круг участников. Главное, чтобы студенту и преподавателю была предоставлена академическая и организационно-административная возможность участия в академической мобильности, а результаты ее оценивались и признавались, исходя из долговременных государственных целей, а не с ведомственных позиций. Современный этап реализации мер по развитию академической мобильности и ускорению интеграции в европейское пространство высшего образования требует совершенствования нормативной базы осуществления признания дипломов и квалификаций в России.

Прежний стиль всеобъемлющей централизации наложил свой отпечаток на правовое регулирование такого важного для развития международного сотрудничества в сфере образования направления, как *признание зарубежных дипломов и квалификаций*. Законодательство России в данной его части закрепило централизацию в осуществлении признания зарубежных документов об образовании. На определенном этапе реформирования системы высшего образования страны это сыграло даже положительную роль.

Однако в настоящее время становится все более очевидным следующее:

- разделы законодательства России по вопросам признания (установления эквивалентности) документов об образовании, по существу, остались на позициях прошлого;
- их содержание не вполне удовлетворяет нормам международного права, зафиксированным, в частности, в Лиссабонской конвенции, к которой Россия присоединилась в соответствии с Федеральным законом от 4 мая 2000 г. № 65–ФЗ, и не соответствует требованиям Болонского процесса;

- сохраняется отстраненность вузов от выполнения их природной университетской функции: самостоятельного осуществления всех процедур приема новых студентов из-за рубежа, включая признание документов об образовании;
- не в полной мере используются возможности международной сети по признанию документов об образовании, созданной в рамках Лиссабонской конвенции по признанию, в которую по представлению Министерства образования России с 1999 г. включено ГУ «Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности».

Переход к *децентрализации функции признания* должен быть осмысленным, на основе хорошо продуманной концепции, с проведением подготовительной работы, в том числе кадровой.

Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности совместно с Нидерландским центром по признанию и сертификации организовал первый учебно-практический семинар по подготовке специалистов по оценке и признанию зарубежных квалификаций, объемом 22 учебных часа. 30 представителей ведущих университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа и различных министерств изъявили желание пройти подготовку, которая им была предоставлена в рамках семинара, проведенного в октябре 2004 г. Центр намерен использовать накопленный опыт для организации и проведения последующих учебно-практических семинаров с привлечением зарубежных партнеров и самостоятельно. Центр также берет на себя обязательство дальнейшего сопровождения работы выпускников семинаров консультациями и практическими советами. Такая работа позволит решить проблему кадров по осуществлению признания.

Роль Министерства образования и науки РФ с переходом на децентрализованную модель признания документов об образовании несколько меняется в данном вопросе. Оно призвано разрабатывать *нормативную базу*, адаптируя ее к современным тенденциям, осуществлять контроль использования законодательства в данной части и применять санкции к нарушителям. При этом следует учесть давно назревшую необходимость создания условий для реализации права индивидов на апелляцию в случаях несогласия с принятым решением о признании.

Большая работа предстоит в плане осмысления и практического применения принципа признания на основе оценки компетенций и результатов обучения. Представляется, что подход, демонстрируемый формулировками требований к уровню подготовки выпускника в государственном образовательном стандарте, может стать мостом к такому переходу.

Другой важнейшей функцией министерства является организация и проведение систематического *количественного учета* приема, обучения и выпуска иностранных студентов, всего финансового оборота в этой сфере, реализация политики приема иностранных граждан на обучение за счет госбюджетного финансирования. Министерства образования в большинстве стран мира сохраняют за собой также функцию *профессионального признания* по достаточно широкому перечню так называемых *регулируемых профессий*: они рассматривают и принимают решения по признанию зарубежных дипломов учителей, педагогов, т. е. тех специалистов, которые приехали работать в системе образования данной страны после обучения за рубежом.

У российской системы образования есть все основания и возможности осуществить переход к современной модели осуществления признания иностранных документов об образовании с учетом тенденций Болонского процесса и сделать еще один важный шаг по интеграции в европейское и мировое образовательное пространство.

Болонский процесс и проблема Государственных образовательных стандартов

В отечественной системе, как известно, ключевая роль в определении содержания образования принадлежит Государственным стандартам высшего профессионального образования (ГОС ВПО). Болонские принципы не оперируют понятием «стандарта» в «нашем» смысле этого термина. Более того можно сказать, что такое понимание стандартов *чуждо «духу Болоньи»* и чаще всего воспринимается как *нарушение принципа автономии вузов*. Можно сказать также, что принципы Болонского процесса предполагают максимальную *формальную* стандартизацию (одинаковую методику подсчета кредитов, о чем упоминалось выше, универсальное Приложение к диплому и т.п.) при поощрении *содержательного* разнообразия.

На последнем стоит остановиться несколько подробнее. Как соотносится российская концепция государственного стандарта ВПО с поощрением содержательного разнообразия образовательных программ? Начать нужно с самого понятия «стандарта». Стандарт в БСЭ определяется как «нормативно-технический документ по *стандартизации*, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным органом». Там же приводится определение «стандартизации», при-

надлежащее ISO, которое гласит: «Стандартизация — установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области на пользу и при участии всех заинтересованных сторон, в частности, для достижения всеобщей максимальной экономики при соблюдении функциональных условий и требований техники безопасности». Хотя эти две статьи скоррелированы перекрестными ссылками, нетрудно видеть, что понятие стандарта толкуется *советским* автором, а стандартизации — его *западным* коллегой. При толковании *стандарта* виден упор на контроль, требования, а при толковании *стандартизации* — упор на пользу всех заинтересованных сторон, содействие им и т.п.

На что больше ориентированы наши российские образовательные стандарты? Отвлекаясь от специфики образовательной сферы, где, конечно, само понятие «стандарта» с неизбежностью претерпевает определенные изменения, можно сказать, что в них — в используемых нами ГОС ВПО — представлены оба акцента: здесь есть и установка на контроль, требования и, по крайней мере в принципе, на «участие всех заинтересованных сторон», — поскольку стандарты в значительной степени представляют собой плод творчества УМО, а УМО есть профессиональная корпорация, пекущаяся о соблюдении пользы своих членов.

Многое зависит от того, как понимается роль УМО — этого, без преувеличений, важнейшего звена системы (пусть и преимущественно в идеале). В типовом положении об УМО, которое явно нуждается в обновлении, УМО трактуется как «государственно-общественная организация». Все юристы утверждают, что *такой гибрид*, не представленный, кстати, за пределами образовательных нормативных актов, *нежизнеспособен*, точнее, просто невозможен: организации бывают либо государственные, либо общественные. Межеумочность статуса УМО ведет к тому, что, с одной стороны, это некий прообраз профессиональной корпорации, цеховой гильдии, а с другой — это административный приводной ремень от Министерства к вузам (УМО утверждается приказом Министерства, оно же дает поручения УМО и спрашивает за их невыполнение и т.д. и т.п.).

Но даже если мы «очистим» УМО от не вполне органичных для него административных функций (в связях как с «верхами», так и с «низами»), его роль по отношению к образовательным стандартам не будет абсолютно ясной. Можно стать на точку зрения, согласно которой потребная модель специалиста (в широком смысле слова) формируется вообще вне вуза и вузовских организаций — она определяется другой профессиональной корпорацией, другой гильдией, — той, что отражает интересы потребителей,

работодателей. Именно они лучше всех знают, какие специалисты им нужны, и диктуют свои условия. Но это, вероятно, тоже крайность.

Будучи хранителем *фундаментальных ценностей*, вуз, с одной стороны, поддерживает традиции, жизненно важные для общества, а, с другой, ученые вуза владеют знанием и пониманием тенденций развития науки, общества. Это дает им возможность видеть перспективу, понимать, какие специалисты, возможно, еще не нужны сегодня, но будут нужны завтра. Поэтому оптимальное решение вопроса об общих очертаниях стандарта — это, вероятно, обращение к *сотрудничеству УМО с работодателями*. Совместными усилиями эти две корпорации (хотя, конечно, *все* работодатели не представляют собой *одной* корпорации) способны определить модель выпускника, который востребован на рынке труда и одновременно способен воспроизводить и развивать жизненно важные для общества традиции.

Сегодняшние промышленные корпорации в ряде случаев уже берут дело подготовки специалистов в свои руки, создавая «собственные» корпоративные университеты, как, например, Университет корпорации «Моторола». Но, вероятно, самые дальновидные из них избирают уже существующие университеты с традицией, с репутацией в качестве своей базы и объединяют тем самым плюсы «обычных» и корпоративных университетов.

Но что — зададим следующий вопрос — определяет *содержание стандарта*? Существующий сегодня перечень дидактических единиц, наполняющий стандарт, в определенной степени «засушивает» стандарт, делает его чересчур жестким. И здесь, при решении более конкретного вопроса, нужно идти, как представляется, *от модели выпускника*. Его функция — быть «решателем» проблем определенного типа и круга. Система таких проблем и должна определять содержание стандарта. Здесь уместен определенный *минимализм*, упор на долговременное, мало меняющееся, *стабильное, фундаментальное*. Все остальное должно быть отдано «на откуп» вузу, а точнее — преподавателю и студенту.

Иными словами, сейчас реальное содержание ГОС ВПО — это очень подробное (не всегда хорошо структурированное) изложение того, *чему* нужно учить специалиста (дидактические единицы), но весьма скудные сведения о поставленных задачах, о том, что должно быть «на выходе», какими знаниями, умениями, навыками должен обладать выпускник. Еще меньше в ГОС ВПО информации о том, каким образом можно узнать, насколько запланированные задачи выполнены. Здесь мы опять вступаем в область, связанную с проблемой обеспечения качества.

Полагаем, что *акценты в содержании ГОС ВПО должны быть радикально смещены*: именно потребная модель специалиста и способы оценки уровня подготовки должны доминировать в ГОС ВПО. Кроме того, стандарты должны включать в себя *ресурсные условия*, необходимые для реализации должного уровня качества. Поэтому нужна новая концепция ГОС ВПО. Соответственно, мы предложили бы *не спешить с переходом к разработке стандартов третьего поколения и обязательно коррелировать его с нормами и принципами Болонского процесса*.

Новая концепция ГОС ВПО необходима еще и потому, что образовательные стандарты должны быть приведены в соответствие с пониманием стандартов, которое положено в основу Федерального Закона о техническом регулировании, принятого Государственной думой два года тому назад. Этот закон фактически ликвидирует трактовку ГОСТов, нарушение которых приравнивалось к нарушению закона. Вместо этого выделяются *регламенты*, главным образом связанные со сферой обеспечения безопасности жизнедеятельности, государственной безопасности, и *стандарты*, которые производители *добровольно* устанавливают для себя и гарантируют их соблюдение.

Укрепившись в таком понимании стандарта, мы могли бы, возможно, предложить некоторый позитивный опыт нашим западным коллегам (мы говорим о позитивном опыте, поскольку полагаем, что далеко не всё в существующей практике работы со стандартами и по стандартам нужно отвергнуть — речь должна идти, скорее, о новой расстановке акцентов). В Западной Европе, как уже говорилось, нет стандартов в нашем понимании. Подход, в сущности, очень прост и основан на общих принципах рыночной экономики: если вы «недодали» своему студенту, он будет неконкурентоспособным, а из этого следует, что очень скоро неконкурентоспособными окажетесь вы сами. Но ведь это метод проб и ошибок, он ломает судьбы, и если можно смягчить эти процессы за счет разумного регулирования, то почему это не сделать?

Именно эти социальные функции могут выполнять реформированные образовательные стандарты. Если сильным, ведущим вузам они, возможно, вообще не нужны (такие вузы сами для себя могут устанавливать стандарты и следить за их реализацией), то для «средних» вузов стандарты будут служить внешним стимулом, индикатором того, чего они должны достичь, чтобы получить аккредитацию. Наиболее эффективной аккредитацией, заметим, со временем должна стать *аккредитация профессиональными корпорациями*, их ассоциациями и агентствами или, во всяком случае, при самом активном участии объединений профессионалов.

В этой же связи заслуживает внимания и вопрос о *соотношении общего и специального в учебных программах*. Российское высшее образование, в отличие от того, что принято в абсолютном большинстве других стран, именуется «профессиональным». Однако более 20 % учебного времени в вузах приходится на *общие* (главным образом, гуманитарные и социально-экономические) дисциплины. С одной стороны, широкая подготовка с включением мировоззренческих курсов — ценнейшая отечественная традиция, от нее нельзя отказываться. Более того, повсеместное введение бакалавриата это, по замыслу своему, *переход к такому типу высшего образования, в котором, среди прочего, повышен удельный вес общего образования*. А общее образование представлено, прежде всего, именно блоком дисциплин ГСЭ. Данные дисциплины, если они адекватно поставлены, будят творческую энергию, предупреждают однобокость подготовки специалистов. Если статистика говорит, что лишь в 30–50 % случаев выпускники работают по специальности, полученной в вузе, то, может быть, это и есть свидетельство достаточно хорошей *общей* подготовки, которая позволяет легко переквалифицироваться?

С другой стороны, из-за большого объема дисциплин ГСЭ страдают дисциплины специализации, возникает перегрузка студентов, уменьшается возможность реализовать совместные программы с западными вузами в силу значительной разницы в учебных планах.

Вероятно, необходимо более тщательно разработать вопрос об *объеме и содержании, прежде всего, цикла ГСЭ*. Во-первых, в перспективе следует рассчитывать на перемещение центра тяжести изучения иностранного языка в школу (с высвобождением соответствующего объема часов в вузе). Это могло бы касаться не только школы. Имеющийся международный опыт дает примеры достаточно глубокого освоения общих дисциплин *до* вуза. Так, во Франции ученики выпускного класса гимназии, ориентирующиеся на гуманитарную подготовку, 8 часов в неделю изучают философию. Во-вторых, вряд ли есть необходимость фактически дублировать такие преподающиеся в школе курсы, как «отечественная история». В-третьих, для повышения эффективности курсов ГСЭ, возможно, следовало бы ввести практику, когда определенный объем программы в терминах кредитов, выделяемый на цикл ГСЭ, «выставлялся бы на тендер»: кафедры, отвечающие за ГСЭ, в рамках такого объема предлагали бы основной программе (факультету) свои курсы, а руководство основной программы (или факультета) отбирало бы наиболее подходящий, с точки зрения содержания и объема, набор ГСЭ-курсов.

Необходимо также более смело идти на *повышение удельного веса самостоятельной работы студентов*. Уже сейчас можно представить себе такую ситуацию, когда до сведения студентов доводятся требования, касающиеся, например, уровня владения иностранным языком по завершении соответствующей программы. *Как* студент добьется достижения заданного уровня — это, собственно, его дело. Дело вуза — обеспечить возможность занятий иностранным языком отчасти в рамках учебного расписания, отчасти — за его рамками, в виде факультатива. Но студент волен приобретать необходимые навыки и умения на курсах, самостоятельно и т.д.

Еще один резерв, способствующий перераспределению содержания блока ГСЭ между разными формами обучения, — это широкое *распространение сети подготовительных отделений* (во всяком случае, при крупных вузах). Сейчас, к сожалению, наблюдается прямо противоположная тенденция — свертывание работы подготовительных отделений. На самом же деле они могли бы внести значительный вклад в «разгрузку» программы первых курсов, отчасти за счет перенесения в программу подготовительных отделений определенных модулей из цикла ГСЭ.

Вместе взятые, все эти меры позволили бы, сохранив ядро блока ГСЭ, вводить соответствующие дисциплины в подготовку специалиста более экономно и одновременно, думается, более эффективно.

Развитие совместных образовательных программ как средство интеграции российских вузов в европейское пространство высшего образования

Выше мы уже говорили о том, что *совместные образовательные программы* в целом и *совместные программы двойных дипломов*, в частности, возникают в мире как закономерный этап развития сотрудничества университетов. Среди необходимых предпосылок их возникновения — достигнутый высокий уровень сопоставимости качества образовательных программ, ориентация на международные образовательные стандарты. Соответствие всем основным целям Болонского процесса (сопоставимые степени и программы, многоуровневая система обучения, академическая мобильность, качество, признание дипломов, конкурентоспособность и привлекательность образования) выдвинуло создание совместных программ в один из *первостепенных приоритетов* европейской образовательной политики, дало заметный толчок их развитию в Европе в последние годы.

Общие тенденции создания и развития совместных образовательных программ пробивают дорогу и в высшем образовании России, хотя в достаточно скромных масштабах и специфических формах. Современные совместные программы российских вузов с зарубежными партнерами *не являются до сих пор элементом долгосрочной государственной образовательной политики*. Они создаются *по инициативе отдельных университетов* в результате установления ими прямых контактов с зарубежными партнерами.

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

Другая проблема связана с определением и классификацией подобных программ. В условиях, когда даже европейские совместные программы имеют достаточно короткую историю, в отличие от сотрудничества по линии учебных планов или академической мобильности, а характеристики таких программ достаточно размыты и находятся в процессе развития, в России довольно часто под совместными программами понимают любое международное сотрудничество между университетами. Для иллюстрации этого можно сослаться на два проведенных исследования. Одно из них было осуществлено Институтом социологии РАН и охватывало 50 университетов, другое было реализовано в рамках проекта «Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы» и включало 25 вузов. В обоих случаях большая часть опрошенных университетов подтвердила наличие совместных программ с зарубежными университетами, которые при более внимательном рассмотрении часто оказывались программами обменов или сотрудничества в других, менее комплексных, чем совместные программы, формах.

В 1998 г. в Ульяновском университете состоялась конференция «Международные образовательные структуры: опыт, проблемы, перспективы». В ее рекомендациях отмечалось, что «совместные образовательные программы, создаваемые на демократической основе по инициативе образовательных заведений России и зарубежных партнеров, способствуют укреплению долгосрочных институциональных связей российских вузов с зарубежными университетами и создают возможность осуществлять эффективные образовательные проекты в сфере высшего образования». В этой конференции участвовал ряд вузов, предоставляющих студентам возможности обучения на совместных международных программах. В этот список вошли: Международный университет (г. Москва); Международный колледж МГУ (МГУ им. М.В. Ломоносова и

Университет Колорадо в Денвере (США); Российско-американский колледж УлГУ (Ульяновский государственный университет и Университет г. Оклахома-Сити (США); Российско-голландский факультет маркетинга (Государственная академия управления им. С. Орджоникидзе и Высшая школа г. Энсхеде (Нидерланды) и многие другие.

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

Сайты университетов дают информацию о функционировании совместных программ с зарубежными вузами в МГИМО, РУДН, Академии Плеханова, Финансовой Академии, Международном университете, Санкт-Петербургском государственном и политехническом университетах, Иркутском университете, Магаданском университете и других.

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

В настоящее время в совместных программах наиболее часто встречаются следующие предметные области: *бизнес-образование, менеджмент, экономика, право, языковая подготовка*. Нетрудно заметить, что в большей мере эти образовательные области роднит

сравнительно недавнее их возникновение на российском образовательном пространстве и отсутствие содержательных корней с предыдущим периодом.

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

Среди совместных программ можно выделить разные типы и формы:

- *валидированные программы* (МШСЭН);
- *франчайзинг* (программы Томского университета нефтяного машиностроения);
- *программы совместного или двух дипломов* в распространенном пока в России переходном формате, когда ряд ключевых характеристик таких программ еще отсутствует (АНХ, МИЭФ и экономический факультет ГУ-ВШЭ, факультет менеджмента СПбГУ и др.).

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

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

Специфика подобных совместных программ хорошо видна при сравнении с ключевыми характеристиками более развитых евро-

пейских программ, сформулированными, в частности, на семинарах в г. Стокгольме (2002 г.) и в г. Мантуе (2003 г.).

Такие программы в большинстве случаев осуществляются *в рамках межвузовских соглашений на базе совместно разработанных и реализуемых интегрированных учебных планов*. Последние представляют собой совокупность сегментов, модулей, предлагаемых студентам вузами-участниками совместной программы. Распространен формат программы, при котором студенты (как правило, часть из них) после завершения российской части обучения или, что реже, наряду с ней получают возможность дополнительного обучения для получения дипломов зарубежного университета-партнера. При этом результаты экзаменов (частично или полностью) засчитываются вузами-партнерами. Существует ряд успешно развивающихся программ, где академическая мобильность выступает в *виртуальной форме*: зарубежные преподаватели приезжают к российским студентам, а последние пользуются возможностями дистанционного обучения.

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

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

конечно, условий существования. Серьезное противодействие оказывает сложная, оставшаяся во многом от прошлого *процедура взаимного признания дипломов*.

В отношении преподавательской мобильности дело обстоит сложнее. В областях знаний с высокой международной конкурентоспособностью вместо мобильности в рамках совместных программ налицо, скорее, «утечка мозгов», когда российские преподаватели становятся частью постоянного профессорско-преподавательского состава зарубежного вуза. Что же касается областей, где еще стоит задача достичь международного уровня или он не очень очевиден, российских преподавателей не торопятся приглашать читать лекции в зарубежный вуз. Да и сам российский вуз далеко не всегда готов отпустить наиболее «продвинутых» преподавателей, найдя им соответствующую замену.

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

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

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

- выпускники совместной магистерской программы по экономике экономического факультета ГУ-ВШЭ с университетом Роттердам получают диплом ГУ-ВШЭ и совместный диплом, подписанный ректорами двух университетов; а с Университетом Сорбонна — два диплома — ГУ-ВШЭ и Сорбонны;

- выпускники МШСЭН, наряду с российским дипломом, получают диплом Манчестерского университета, где указывается, что обучение проводилось в Москве и на русском языке;
- выпускники МИЭФ ГУ-ВШЭ на уровне бакалавра получают два полноценных диплома национальных университетов — бакалавра Лондонского университета и ГУ-ВШЭ.

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

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

Для российских вузов одним из первых приоритетов создания совместных с европейскими университетами программ является возможность осуществления *де-факто международного признания своих дипломов*, укрепления своего академического потенциала благодаря взаимодействию с европейским университетом, повышения качества и конкурентоспособности своей программы, создание новых больших возможностей развития своего академического персонала и обучения студентов. Студенты получают дополнительные возможности в овладении своей будущей профессией, приобретении богатого социально-культурного опыта, большие гарантии будущей профессиональной востребованности в Европе и мире. Для российской высшей школы это один из каналов вхождения в сети европейских университетов и регулярного вузовского сотрудничества, обеспечивающего реальную интеграцию российских вузов в европейское пространство высшего образования.

Для лучшего понимания содержания и практических шагов по развитию совместных программ российских и зарубежных вузов полезно использовать опыт уже функционирующих программ. В свете этого представляет интерес обследование, проведенное в рамках проекта Британского совета (Bridge), функционирования ряда успешных российско-английских совместных программ.

Это исследование говорит о **мотивах создания совместных программ** (см. Вставку 1).

В с т а в к а 1. Выдержки из интервью с российскими участниками о мотивах создания совместных программ

1. Создание партнерства может способствовать развитию как британского, так и российского образования. Есть инженерные области, где наше образование может дать толчок развитию британского образования. А там, где мы были отвержены долгое время от профессионального мира, такое партнерство может дать нам толчок для интеграции в профессиональное сообщество.

2. Мы хотим стать такими же, как все, то есть действительно участвовать в широком международном сотрудничестве, и поэтому, конечно, главным мотивом для нас было открыть для себя дорогу в международное сотрудничество, — если хотите, «прорубить окно» в Европу и в Америку одновременно.

3. У наших преподавателей невероятное стремление, даже жадность какая-то получить как можно больше от своего партнера, чтобы использовать потом это на своих занятиях. За счет постоянных связей идет обмен статьями, переводами...

4. Серьезным мотивом создания программы было поддержание высокого уровня образования через науку. Мы фокусировались на социальных науках, и поскольку мы начинали в 1994—1995 гг., когда в России социальным наукам действительно не уделялось, прямо скажем, никакого внимания, для нас был крайне важен серьезный научный элемент, который способствует и профессиональному, и образовательному росту и преподавателей, и студентов, и который двигает вперед науку.

5. Для нас международные программы — это ресурс для обогащения собственных программ, а ни в коем случае не продажа чужих продуктов. В материальном плане они не дают нам ничего, но позиционно они нам очень выгодны.

6. Естественно, что мы одним своим присутствием здесь развиваем российскую программу экономики потому, что, хотим мы или нет, у нас работают вместе люди — носители знаний.

7. Это зарубежные дипломы, это априорно высокое качество, это иные методы, это возможность поработать в другом формате. Это тяжело, но чем выше квалификация преподавателя, тем больше ему хочется работать в таком навигационно-консультационном режиме. Поэтому многие структуры (знаю это по себе) создают это для того, чтобы придать себе, в том числе и рыночный вес, чтобы показать, что мы можем еще и это делать, значит, мы можем делать все.

Разброс личностных мотивов участников опроса крайне велик. Он варьируется от предельно прагматичного подхода получения финансовых выгод до почти мессианского видения своей роли в проводимых в России реформах. Важно подчеркнуть, что в целом среди российских участников *роль финансового стимула незначительна*. Представители всех опрашиваемых учебных заведений подчеркивали, что с самого начала они не ожидали никаких серьезных финансовых выгод от работы с зарубежными партнерами. При этом признавалось значение получения грантов, спонсорских взносов, увеличения зарплаты преподавателям и администраторам совместных программ. Российские партнеры отдавали себе отчет в том, что для развития совместной программы необходимо будет изыскивать средства для ее финансирования и лучшее, на что они могут рассчитывать, — постепенно выйти на самоокупаемость.

Анализируя все высказанные в ходе интервью соображения участников относительно причин создания совместных образовательных проектов, можно сделать следующие выводы. Было высказано множество соображений в континууме от чисто экономических до личностных и эмоциональных. В основе всех мотивов российских участников лежит стремление объединить имеющиеся ресурсы и компетенции с зарубежным партнером для создания нового для российского образования интеллектуального продукта.

По мнению респондентов, в основе интересов западной стороны находятся:

- возможность открытия новых рынков образовательных услуг со стороны, прежде всего, «молодых университетов»;
- повышение международного авторитета западных университетов и бизнес-школ как на национальном, так и на мировом рынке;
- обучение преподавателей и администраторов;
- совместные научные исследования;
- определенные финансовые выгоды.

Таким образом, создание совместных программ между российскими и британскими образовательными учреждениями имеет своей целью получение доступа к новым рынкам, знаниям и технологиям, росту международного авторитета и в конечном счете усилению конкурентоспособных позиций каждой из сторон. Российским участникам совместные образовательные проекты дают уникальную возможность решить целый ряд задач, связанных со стратегическими целями организации, повышением конкурентоспособности и авторитета, приобщением к международным стандартам качества и соответствия мировым стандартам в области образования. Отличия в изначальном наборе ключевых компетен-

ций западных и российских участников партнерства лежат в основе различия целей и мотивации сторон при создании совместных образовательных проектов. Сотрудничество *становится возможным*, когда определенные области интересов партнеров пересекаются или дополняют друг друга.

Опрос дает представление и *о цене создания совместных программ* (см. Вставку 2).

Вставка 2. Российские участники о затратах, связанных с созданием совместных программ

1. В 1998 г., когда город открылся, мы сознательно пошли на огромные дополнительные расходы, стали развивать языковую подготовку, это же стандартами не предусмотрено. Сейчас мы построили 14 языковых центров с компьютерными классами и современной техникой, стали покупать литературу, переподготавливать преподавателей. Мы посчитали, что если мы хотим быть узнаваемыми в мире, надо начинать именно так.

2. Если делать так, как требуется для совместного российско-британского проекта, то это очень затратное, очень дорогостоящее мероприятие. Должна быть хорошая библиотека, хорошие технические средства обучения, разветвленная структура административной и технической поддержки.

3. Мы пришли к тому, что нам требуется до 30 % внешнего финансирования, а по текущим затратам мы вышли на самоокупаемость. Для этого потребовалось 6–7 лет.

4. Затраты нашего времени и эмоций — это полностью поглощение в это дело, потому что это оперативно действующий механизм, здесь каждый вопрос не имеет прецедента, здесь нельзя сделать так, как это делается в обычном госучреждении. Молодые сотрудники жалуются, что им приходится все время делать разные дела и невозможно предсказать, что еще придется делать.

5. Если люди не готовы к тому, чтобы воспринимать менталитет и подходы партнеров, наверно, не стоит и браться за проект. Потому что в этом случае все, что транслируют нам наши партнеры, будет восприниматься как «штучки», как навороты, как «пускай сами себе это делают». А если подойти к чему-то как к нечто новому, что работает на качество учебного процесса, на развитие самой учебной программы, тогда да, это работает в плюс.

Проведенное исследование ожиданий отдачи российских участников позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на то что издержки российской стороны по созданию совместных образовательных программ весьма высоки, они оцениваются ею не выше, чем приобретаемые в процессе осуществления программы выгоды (см. Вставку 3).

Российские участники отмечают, что финансовые вложения на создание партнерства велики. На подготовительном этапе — это, прежде всего, расходы, связанные с большим количеством необходимых командировок, организацией переговоров, преодолением языкового барьера.

В целом ряде учебных заведений приходится заново организовывать изучение иностранных языков, поскольку, как правило, знание английского языка у российских участников оказывается недостаточным для профессионального общения между партнерами. Серьезные финансовые вложения требуются для создания необходимой инфраструктуры совместного проекта, привлечения и оплаты квалифицированных преподавателей со знанием языка. Не всегда даже блестящие российские преподаватели соглашаются нести издержки «собственного обучения» в совместном проекте, приспосабливаться к правилам и нормам, существующим в западной системе образования.

Для российских участников совместных проектов было очевидно, что для успешного сотрудничества необходимы серьезные усилия по преодолению межкультурных различий. Эти усилия требуют значительных затрат времени, внимания, психической энергии. «Цена» работы с зарубежным партнером, по мнению респондентов, высока. Сам факт, что люди разговаривают на разных языках и иначе думают, представляет определенную сложность для общения. Российские участники столкнулись с *двумя типами межкультурных проблем*.

Во-первых, речь идет о понимании участниками специфики деловой культуры обеих стран, что связано с повседневной работой, выполнением ежедневных заданий и решением ежеминутных ситуаций. Медленная реакция партнера на запросы другой стороны, разные способы приведения аргументов, умение слышать и слушать друг друга — это и многое другое доставляло партнерам немало хлопот и головной боли. Нужно сказать, что российские респонденты высказывают критические замечания и в свой адрес, и в адрес западных партнеров.

Во-вторых, участники партнерства сталкиваются с различным пониманием международного проекта, его дизайна, механизма функционирования, распределения ролей участников, выработки

норм поведения заинтересованных групп. По мнению сторон, для выработки некоего согласованного понимания и алгоритма действий необходимо приложить немало усилий.

Опрос дает представление *о соотношении затрат и потенциальных выгод совместных программ* (см. Вставку 3).

Вставка 3. Российские участники о затратах и выгодах совместных программ

Потенциальные выгоды	Затраты, связанные с созданием совместных программ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Новые знания и навыки, передаваемые студентам и слушателям 2. Подготовка преподавателей 3. Развитие новых управленческих навыков у сотрудников российских учебных заведений 4. Внедрение новых образовательных технологий в учебный процесс 5. Повышение репутации российских образовательных учреждений и их конкурентоспособности 6. Увеличение рынка собственных программ 7. Интеллектуальный и профессиональный рост преподавателей и администраторов российских вузов 8. Получение финансовых выгод 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Финансовые затраты 2. Затраты, связанные с обучением персонала 3. Затраты личного времени преподавателей и администраторов совместных образовательных проектов 4. Затраты, связанные с преодолением межкультурных различий

Опрос говорит и об *основных факторах успеха сотрудничества*.

Наибольшую сложность при реализации совместных программ представляет создание организационного механизма реализации

программы и системы управления взаимоотношениями партнеров. Именно здесь и лежат ключевые факторы успеха сотрудничества.

Обязательными для эффективного сотрудничества, по мнению российских участников, являются: *наличие разделяемых партнерами целей сотрудничества и общность экономических интересов* в тех областях, которые партнеры намерены и стремятся освоить посредством совместных программ.

Российские участники подчеркивают, что цели сотрудничества должны быть во всех случаях согласованы на основе общих интересов, хотя согласованные цели могут и не совпадать полностью с индивидуальными целями партнеров.

Для того чтобы совместная программа работала эффективно, каждой стороне необходимо быть достаточно уверенной в желании и способности партнера эффективно и честно сотрудничать. В этой связи следует иметь в виду, что сотрудничество сторон всегда представляет собой, по сути дела, своеобразный *компромисс*: каждый участник руководствуется в первую очередь своими собственными интересами, но ему приходится их не «выпячивать», чтобы проект успешно работал.

Успешное развитие совместных программ представляется как согласование краткосрочных целей и интересов различных групп и отдельных индивидов в составе партнерства с долгосрочными целями, определяемыми требованиями внутреннего развития соответствующих образовательных организаций и их взаимодействия с внешней средой.

Готовность и способность к эффективной организации сотрудничества.

По мнению российских участников, помимо *соглашения*, заключаемого сторонами, должны быть разработаны четкие и понятные правила и процедуры совместной работы, требования к контролю качества учебного процесса.

Выстраивание системы отношений между партнерами.

Формирование единых механизмов деятельности при реализации совместных программ невозможно, по мнению российских участников, без *выстраивания системы отношений между партнерами*. Интересно, что все без исключения респонденты, оценивая результаты своей работы с зарубежным партнером, говорили исключительно о «мягкой настройке» деятельности, касающейся взаимных отношений. Как показывает исследование, следующие

составляющие необходимы для успешного развития совместных программ:

- *Доверие между участниками совместной программы.*
- *Взаимопонимание и гибкость сторон.*
- *Преданность делу.*
- *Энтузиазм участников, высокая мотивация.*
- *Развитость коммуникации, доступность и прозрачность информации.*
- *Готовность участников проекта к тяжелой работе.*
- *Развитие неформальных отношений, персональная совместимость людей.*
- *Поддержка руководства обоих учебных заведений.*
- *Наличие лидера партнерства и создание команды.*
- *Понимание обеими сторонами необходимости постоянного обучения организаторов и участников совместной программы.*

Существующие между партнерами различия: культурные (нормы и ценности), технологические (методики преподавания и процедуры оценки качества) и социальные (принципы мышления, работы, взаимодействия друг с другом), по мнению российских участников, при всей сложности их решения, не играют определяющей роли в успехе или неуспехе совместной программы.

Создание системы взаимного обучения.

Российские участники указывают, что не столкновение культур, а недостаток взаимопонимания, гибкости, отсутствие стремления понять и преодолеть культурные различия мешают партнерам по совместным программам извлекать из нее такую серьезную выгоду, как *взаимное обучение*. Различия неизбежны, но они не должны пугать партнеров, их следует рассматривать как объект управления, особенно с точки зрения совместимости культур, доверия и преданности общему делу, которому призвана служить каждая совместная программа.

Становление новой организационной культуры.

В ее рамках должна быть создана *некая общая культура* (набор интеллектуальных ценностей и норм поведения), учитывающая культурные особенности каждого из партнеров и отвечающая их совместным, согласованным интересам. Становление новой организационной культуры, по словам всех российских респондентов, требует от всех участников упорства, терпения и воли. В то же время, повседневная работа невозможна без деликатного отношения партнеров друг к другу и готовности идти на компромиссы.

Таким образом, в успешных совместных программах складываются такие отношения между партнерами, которые характеризуются установлением определенных норм взаимодействия, взаимным признанием выработанных правил поведения и соблюдением разделяемых обеими сторонами этических принципов. Эта сеть отношений между партнерами превращается в гибкую и достаточно надежную систему социального контроля за соблюдением взаимных интересов и правил. Сетевая структура совместной программы предполагает выстраивание отношений на разных уровнях и имеет свою собственную иерархию и логику развития.

Роль руководства университетов.

Много внимания российские респонденты уделили *роли руководства учебных заведений*. По их мнению, судьба совместных программ в большой степени зависит от отношения к ним руководителей вузов. Понимание ректором, проректорами значения совместных программ, их открытость инициативам, поддержка усилий партнеров, включая инвестирование необходимых финансовых и людских ресурсов, делегирование прав принятия решений и распределения ресурсов на уровень управления совместной программой способствует созданию серьезного синергетического эффекта международного партнерства. И, наоборот, нежелание руководства университета понять суть сотрудничества, стремление делать все по «раз и навсегда» установленным правилам, пытаться закрыть глаза на специфику программы, реализуемой двумя университетами, вынуждает лидеров международных партнерств пересмотреть возможности организации совместных программ в этом вузе.

Вовлеченность преподавателей и среднего звена администраторов в процесс становления и реализации совместной программы.

Если от руководства университетов зависит «быть совместной программе или не быть», то ее успех или провал определяется, прежде всего, на уровне преподавателей и среднего менеджмента. Именно здесь закладывается основа прочных взаимоотношений людей (преподавателей, администраторов, библиотекарей, руководителей технических отделов и т. д.) из разных стран, проводящих ежедневную совместную работу по реализации программы. О необходимости создания *команды людей*, способных работать в межкультурной среде, говорили все российские участники.

Образ партнера по взаимодействию (являющийся, по существу, фиксацией оценки складывающихся отношений), в представлении российских участников, связан с такими чертами партнера, как:

- порядочность — честность, ответственность, верность своему слову;
- компетентность — обладание знаниями, умениями и навыками межличностного общения, необходимыми для выполнения обязательств;
- последовательность — надежность и предсказуемость;
- лояльность — доброжелательность, готовность подбодрить партнера;
- открытость — готовность делиться идеями и информацией, психологическая доступность.

Ключевым принципом работы в команде, по мнению российских участников, становится принцип выгоды для обоих участников («win-win») — ориентация на кооперацию, заботу не только о собственной выгоде, но и выгоде партнера. Снисходительное отношение одного из партнеров к другому, подозрительность, неискренность чреватые серьезными последствиями.

Доверие было одним из самых обсуждаемых аспектов сотрудничества, что само по себе свидетельствует о его важности. Российские участники подчеркивали особую роль доверия в формировании устойчивых, долгосрочных отношений между партнерами в совместных программах. Доверие безусловно необходимо в партнерстве, поскольку стороны зависят друг от друга в ходе реализации их общих целей. Кроме того, доверие — важный инструмент решения текущих, подчас непредсказуемых проблем, возникающих при выполнении альянсом своих функций. Предусмотреть договором или соглашением все детали работы невозможно.

Правда, хотя российские респонденты всегда знают, существует доверие в отношениях между партнерами или нет, определить и измерить его крайне трудно.

Наиболее используемым среди участников определением доверия было *выполнение партнерами своих обязательств*.

Доверие строится на выполнении обязательств, а не на их обещании. Примечательно, что в исследуемых программах в целом ряде случаев именно выполнение обязательств в тяжелых, подчас критических ситуациях становится основой доверия, фундаментом прочного сотрудничества сторон.

Российские участники различают два типа доверия:

Межличностное доверие, которое устанавливается между представителями сторон, совместно работающих над выполнением согласованных задач: «*Одной из слагаемых успеха является личный контакт*». Один из респондентов назвал личные контакты основой «*работы по безбумажным технологиям*».

Доверие между организациями, которое пронизывает все уровни сотрудничества, — от высших менеджеров до низшего звена исполнителей. По мнению российских участников, такое доверие необходимо для получения и максимизации потенциального синергетического эффекта.

Межличностное доверие и доверие между организациями тесно взаимосвязаны. Как правило, в начале сотрудничества личные контакты будущих участников совместных программ ложатся в основу межличностного доверия и компенсируют неопределенность и риски работы с незнакомой организацией. По мере развития контактов, выстраивания каналов коммуникации на всех уровнях организации, а, главное, выполнения обязательств сторон закладываются основы доверия между организациями.

Таким образом, доверие — это необходимое условие сотрудничества, формирующее оптимистические ожидания относительно поведения партнеров и способствующее взаимовыгодному сотрудничеству сторон.

По мнению российских участников, факторами, определяющими формирование доверия между партнерами, являются следующие:

а) до формирования совместной программы:

- степень уже существующего доверия и предыдущий опыт сотрудничества между партнерами;
- демонстрация честности намерений;
- хорошая репутация;
- степень открытости между партнерами.

б) в процессе реализации совместной программы:

- утверждение внутренних и внешних правил функционирования совместной программы;
- систематический обмен информацией;
- равноценное несение рисков и выгод обеими сторонами;
- заинтересованность и степень включенности преподавателей и среднего управленческого звена в деятельность партнерства.

Опрос позволяет судить и о *факторах успешности совместных образовательных программ* (см. Вставку 4).

В с т а в к а 4. Мнения российских участников о факторах успешности совместных образовательных программ

Осязаемые факторы	Неосязаемые факторы
Соглашение о сотрудничестве	Репутация партнеров
Создание системы внутренних и внешних правил функционирования	Доверие между участниками совместной программы
Равномерное несение рисков и выгод сторон	Энтузиазм участников, высокая мотивация и преданность делу
Вовлеченность топ-менеджмента образовательных организаций	Взаимопонимание и гибкость сторон
Наличие лидера (менеджера), умеющего работать в мультикультурной среде	Коммуникации, доступность и прозрачность информации
Создание команды	Неформальные отношения, персональная совместимость людей
Вовлеченность преподавателей и среднего менеджмента в функционирование совместной программы	Понимание обеими сторонами необходимости обучения

Можно заметить, что успешность совместной программы оценивается российскими участниками с позиции создания организации, построенной на принципах разделяемых партнерами общих целей, систематического обмена информацией, несения сторонами одинаковых рисков и выгод, создания системы внутренних и внешних правил функционирования партнерства, управления взаимоотношениями.

Сложность управления отношениями между партнерами заключается в том, что они практически «неуловимы» — их нельзя потрогать, разложить на составляющие, подвергнуть анализу с помощью формализованных инструментов, нельзя вывести единственно верный алгоритм работы с ними. Отношения надо строить долго, терпеливо, а главное честно. Наличие совместной истории, доверия и сотрудничества между конкретными людьми, принимающими участие в создании совместной программы, значительно влияет на степень доверия партнеров и, как следствие, на успех совместной программы.

Важно и то, что, как показало исследование, совместная программа способна, как правило, удовлетворить интересы *каждой*

заинтересованной группы¹ с российской стороны, то есть администрацию, преподавателей, студентов.

Руководство вузов, администрация университетов, отмечая значение совместной программы, указало на следующие моменты:

- рост престижа и рейтинга учебного заведения;
- улучшение его репутации;
- повышение качества образовательных программ;
- обновление портфеля образовательных программ;
- диверсификация источников финансирования образовательного процесса.

Преподаватели видят свои выгоды в приобретении новых знаний и навыков; участии в совместных исследованиях с зарубежными коллегами; повышении своей «конкурентоспособности» и «цены» на образовательном рынке. *Студенты* высоко ценят приобретение качественных образовательных услуг, профессионального знания английского языка; повышение мобильности; получение преимуществ карьерного роста; приобретение хорошей репутации.

* * *

Как показывает обобщение практики создания и функционирования совместных программ в России, они представляют для вузов наиболее короткий путь интеграции в европейское пространство высшего образования.

Российская сторона при развитии этих программ, безусловно, должна учитывать опыт и рекомендации европейских программ и ассоциаций, не забывая при этом о своих реальных возможностях и интересах.

Схожими во многом являются и проблемы, с которыми сталкиваются российские и зарубежные университеты при организации совместных программ. Это: поиск дополнительных источников финансирования, а зачастую и поддержки центральных органов управления университетом и образованием в стране, обеспечение качества управления и программ, в которые вовлечены университеты разных стран, взаимного признания степеней по итогам программы (а для России часто также и взаимного признания результатов обучения студентов в зарубежных университетах-партнерах).

Дополнительного обсуждения требует и такой специфический для России вопрос, как роль и степень совместимости государ-

¹ В исследовании рассматривались основные заинтересованные группы (stakeholders), включающие руководство вузов, администрацию российских и зарубежных университетов, преподавателей и студентов.

ственных образовательных стандартов по мере расширения практики участия российских вузов в совместных программах с европейскими университетами.

Внедрение инструментов Болонского процесса (образовательных кредитов, Приложений к диплому и т.д.), очевидно, послужит импульсом для роста числа совместных программ, но может при этом обострить многие нерешенные сегодня вопросы международного сотрудничества университетов на институциональном уровне.

Несмотря на многие трудности и проблемы, связанные с такого рода сотрудничеством, нужно, не дожидаясь решения этих вопросов на уровне государств, пытаться *развивать такое сотрудничество на уровне университетов*, в любых доступных сегодня формах, понимая всю ограниченность и часто переходный характер таких форм.

РАЗДЕЛ 4

ВСТУПЛЕНИЕ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Опыт экономического факультета МГУ

им. М. В. Ломоносова по вступлению в Болонский процесс

Последнее десятилетие XX века в истории экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова ознаменовалось проведением достаточно радикальных изменений в организации и содержании подготовки экономистов и управленцев. Это стало определенным ответом на вызовы и потребности практики в специалистах-экономистах нового типа. Необходимо было кардинальным образом изменить содержание экономического образования. Сделать это в рамках трех специальностей — «Политическая экономия», «Экономическая кибернетика», «Планирование народного хозяйства», по которым осуществлялась подготовка дипломированных специалистов на протяжении 50 лет, нам представлялось невозможным. Поэтому в конце 80-х гг. на факультете были начаты активные поиски путей обновления не только содержания экономического образования, но и организационных форм его реализации. В результате в 1990 г. Ученый совет факультета обсудил и принял новую концепцию экономического и управленческого образования, основная идея которой заключалась в переходе к многоуровневой системе подготовки кадров: «бакалавр — магистр — кандидат наук».

В 1991 г. экономический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова одним из первых в России, отказавшись полностью от подготовки дипломированных специалистов, осуществил одновременно прием на образовательную программу подготовки бакалавров по направлению «Экономика» и магистерскую программу «Международный бизнес». Остановимся более подробно на анализе специфики реализации каждой образовательной программы.

В настоящее время на образовательную программу подготовки бакалавров ежегодно принимается более 500 человек, в том числе на направление «Экономика» — около 400 человек, на направление «Менеджмент» — более 100 человек.

Требования по обновлению содержательной подготовки современных экономистов и менеджеров прежде всего могли быть реализованы на основе новой концепции формирования учебных планов:

В-первых, использовался блоковый принцип изучения взаимосвязанных между собой, с точки зрения конечных целей обучения, дисциплин. Было сформулировано четыре основных блока для обоих направлений: фундаментальный, составляющий ядро, основу знаний будущего специалиста (микро- и макроэкономика, эконометрика, история экономических учений и др.); конкретно-экономический (большинство прикладных дисциплин: экономика отраслевых рынков, экономика общественного сектора, экономика труда, экономика природопользования, экономика фирмы, финансовые дисциплины, различные управленческие курсы для менеджмента); инструментальный (математический анализ, линейная алгебра, теория вероятности, статистика) и общеобразовательный (правоведение, культурология, социология, политология, русский язык и культура речи, социальная психология).

В-вторых, последовательное возвращение к изучаемым курсам — от вводных через промежуточные к продвинутым — на более глубоком уровне преподавания с усложнением инструментального аппарата.

В-третьих, требование постоянного введения в учебный план новых курсов и обновления содержания уже сложившихся, традиционных дисциплин.

В настоящее время на факультете действует уже четвертая редакция учебного плана подготовки бакалавров по направлению «Экономика» и третья — по направлению «Менеджмент».

Один из основных вопросов, который требует принципиального решения, это степень специализации бакалаврской подготовки. За прошедший период у нас были реализованы различные варианты. Первоначально в рамках подготовки бакалавров по направлению «Экономика» мы выделяли два направления — общая экономика и математическая экономика. Затем мы пошли по пути увеличения областей специализации и попытались увязать их с реализуемыми на тот момент магистерскими программами. В результате студентам предлагалось 6 областей специализации — экономическая теория, математические методы анализа экономики, финансовая экономика, международная экономика, экономика фирмы и отраслевых рынков, экономическая и социальная политика. При этом, как в первом, так и во втором случае, специализация реализовывалась в рамках курсов по выбору студентов. Во втором случае студенты выбирали не отдельные курсы, а соответствующий определенной специализации пакет, в формировании которого принимали участие

разные кафедры. Иными словами, в рамках подготовки бакалавров реализовывался принцип межкафедральной специализации. В действующем учебном плане подготовки бакалавров по направлению «Экономика» предусмотрена возможность специализации опять в рамках только двух областей, которые даже не имеют формального названия. Условно одна из них носит более теоретический, а вторая — конкретно-прикладной характер.

Следует также отметить, что никакой формальной записи в Приложении к диплому о полученной специализации не производится, данная информация может быть получена только из перечня дисциплин.

В рамках обновления содержания экономического и управленческого образования решался целый ряд вопросов и проблем:

1) создание совершенно новых для российского экономического образования курсов: микро- и макроэкономика, экономика отраслевых рынков, экономика развития, международная экономика, институциональная экономика, теория финансов, экономика труда и т. п.;

2) изменение содержания ряда конкретно-экономических курсов, главным предметом которых стал анализ теоретических закономерностей, а не простая констатация существующего положения или изучение нормативных актов;

3) организация переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, которая осложнялась как незнанием многими иностранных языков, так и финансовыми ограничениями;

4) полное отсутствие на первых порах учебников и учебных пособий по вводимым курсам потребовало сначала перевода и издания классических западных учебников, а затем и создания собственных;

5) инвентаризация довольно запущенного программного хозяйства, создание заново программ практически всех изучаемых дисциплин. В настоящее время каждые два года издаются полные каталоги учебных программ подготовки бакалавров по направлениям «Экономика» и «Менеджмент»;

6) усиление экономико-математической компоненты подготовки будущих экономистов и управленцев;

7) изменение схемы и содержания преподавания иностранных языков: увеличены сроки и объемы часов, английский язык является обязательным для всех студентов, преподавание языков разделено на два уровня — базовый и профессиональный;

8) увеличена свобода студентов в выборе дисциплин. Первые элективные курсы появились почти 10 лет назад, и с тех пор их число постоянно растет;

9) постепенно сокращается аудиторная нагрузка студентов. Ныне аудиторная нагрузка на направлении «Экономика» колеблется по семестрам от 27 до 34 часов. Соответственно, остается недостаточно времени на самостоятельную работу студентов, которая признается в мире одним из наиболее существенных элементов подготовки экономистов;

10) проведение итогового государственного экзамена в письменной форме. Программы этих экзаменов охватывают широкий круг наиболее фундаментальных вопросов по базовым курсам, изученным за все годы учебы, и носят комплексный, междисциплинарный характер;

11) изменение технологий обучения: перевод всех экзаменов и зачетов в письменную форму, что делает итоги более прозрачными и объективными; введение обязательного промежуточного контроля знаний, результаты которого учитываются при выставлении итоговой оценки.

В сентябре 1991 г. первые 12 студентов были зачислены на первую магистерскую программу — «Международный бизнес». В 2004/2005 учебном году в рамках магистерской подготовки студентам предоставлена возможность обучения по двум направлениям — «Экономика» и «Менеджмент» и по 16 магистерским программам: «Экономическая теория», «Математические методы анализа экономики», «Мировая экономика», «Государственная политика и регулирование», «Финансовая экономика», «Экономика предпринимательства», «Экономика социальной сферы, труда и народонаселения» (направление «Экономика»), «Бухгалтерский учет и аудит», «Общий и стратегический менеджмент», «Управление проектом», «Маркетинг», «Международный бизнес», «Управление персоналом», «Управление рисками и страхование», «Финансовый менеджмент», «Экономическая информатика» (направление «Менеджмент»). Общая численность учащихся на магистерских программах в этом учебном году составила 592 человека, из них 324 человека обучаются на программах по направлению «Экономика» и 268 человек — по направлению «Менеджмент». Среди обучающихся удельный вес лиц, имеющих базовое высшее экономическое образование, составляет 70–75 %, на долю лиц, имеющих базовое высшее неэкономическое образование, приходится 25–30 %. За десятилетний период существования магистратуры дипломы магистров получили 1626 человек.

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

— осуществлять специализированную фундаментальную подготовку научно-педагогических кадров в области экономики и управления;

— осуществлять специализированную конкретно-прикладную подготовку кадров в области экономики и управления.

Соответственно мы различаем два вида магистерских программ:

— теоретического, научно-исследовательского характера;

— прикладного, практического характера.

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

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

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

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

Учебный план каждой магистерской программы состоит из трех основных блоков дисциплин (соответственно 25 %, 25 %, 50 % учебного времени):

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

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

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

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

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

кое программирование, управление предприятием с использованием информационных технологий, теория фирмы или механизмы межфирменных взаимодействий и их оптимизация, теория финансовых рынков, современная социология и экономико-математические методы, производственные функции, перспективные технологии информационных систем, теория игр и методы прогнозирования в экономике; эконометрические модели с распределенными лагами или институциональные изменения и переходная экономика; теория отраслевых рынков или экономическая теория труда; экономический анализ информационных технологий.

Для программы «Мировая экономика» — теория международной торговли, международные валютно-финансовые отношения, национальные модели экономического развития, международная статистика, международные финансовые рынки, иностранные инвестиции в мировой экономике, экономическая компаративистика, международные экономические организации, глобализация мировой экономики, рыночная трансформация экономики постсоциалистических стран: общие черты и национальные особенности, международное страхование, конъюнктура мировых товарных рынков, экономическое развитие, международный бухгалтерский учет, международная миграция и глобализация экономического развития. Для программы «Экономика предпринимательства» — управление рисками, проектный анализ, предприятие в инновационной среде, конкурентная политика на товарных рынках, государственное регулирование предпринимательства, экономика персонала.

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

Одним из направлений совершенствования системы образования является модернизация технологий обучения. В первую очередь, это связано с переходом на кредитную систему или зачетную систему оценки трудоемкости, которая предусматривает учет общей трудоемкости: традиционная аудиторная работа плюс самостоятельная. При этом удельный вес первой существенно сокращается: соотношение аудиторной и самостоятельной работы составляет 1 : 3.

Для учета трудоемкости используется единый для всех учебных дисциплин и видов обучения норматив: 1 зачетная единица = 36 академическим часам, 1 учебная неделя = 1,5 зачетных единицы. Общая трудоемкость магистерской программы равна 120 зачетным единицам, из которых 60 зачетных единиц прихо-

дится на 1-й год обучения и 60 зачетных единиц — на 2-й год обучения.

В соответствии с требованиями государственного стандарта подготовки магистров по направлению «Экономика» на образовательную подготовку магистров отводится 60 зачетных единиц. Трудоемкость каждой дисциплины 1 блока — фундаментальные общеэкономические дисциплины — составляет 4 зачетные единицы, или 144 академических часа, из которых 36 часов — аудиторные занятия и 108 часов — самостоятельная работа студентов. Трудоемкость каждой дисциплины 2 блока — фундаментальные дисциплины программы — составляет 3 зачетные единицы, или 108 академических часов, из которых 28 часов — аудиторные занятия и 80 часов — самостоятельная работа студентов. Трудоемкость каждой дисциплины 3 блока — дисциплины специализации — составляет 2 зачетные единицы, или 72 академических часа, из которых 18 часов — аудиторные занятия и 54 часа — самостоятельная работа студентов.

На научно-исследовательскую работу студентов приходится 54 зачетных единицы. Одной из основных форм обучения являются научные семинары, где ведущие ученые, специалисты, преподаватели и студенты обсуждают как актуальные проблемы науки и практики в соответствующих областях специализации, так и проблематику, методику и результаты научных исследований, проводимых студентами в рамках подготовки магистерской диссертации. Общая трудоемкость данного вида работы составляет 25 зачетных единиц. Трудоемкость подготовки курсовой работы — 2 зачетные единицы, магистерской диссертации — 6 зачетных единиц, научно-педагогической практики — 2 зачетные единицы, преддипломной практики — 19 зачетных единиц.

Итогом обучения в магистратуре является защита магистерской диссертации и сдача государственного квалификационного экзамена, общая трудоемкость которых составляет 6 зачетных единиц.

Организация учебного процесса в магистратуре имеет определенную специфику. Во-первых, обучение осуществляется в «малых» группах с количеством студентов 25–30 человек. Во-вторых, учебный год разделен на 3 триместра, продолжительностью 16 недель, 12 недель и 12 недель соответственно. Между триместрами студентам предоставляются каникулы в течение 7–15 дней. В-третьих, обучение организовано по модульному принципу, отсутствуют специальные экзаменационные сессии. В каждом триместре изучается в среднем 4–6 дисциплин. Продолжительность каждого курса не более одного триместра. В-четвертых, итогом обуче-

ния по дисциплине является дифференцированная (с оценкой) аттестация, которая проходит на последнем занятии. Результирующая балльно-рейтинговая оценка студента по курсу формируется из оценки его текущей успеваемости, оценки самостоятельной работы, оценки экзаменационной работы. По сумме набранных баллов выставляется итоговая оценка по учебной дисциплине. В-пятых, отсутствует традиционное административное деление аудиторных часов на лекционные и семинарские занятия. Преподаватели имеют право самостоятельно решать вопрос о формах обучения и контроля в зависимости от конкретного курса, наличия учебно-методической литературы, уровня подготовки студентов и т. п. В магистратуре студент должен быть активным участником учебного процесса, поэтому основными формами обучения здесь являются деловые игры, разработка проектов, анализ ситуаций, подготовка рефератов и эссе и т. п. Более активно в учебном процессе используются Интернет-ресурсы, компьютерные технологии, дистанционные формы обучения.

Во время обучения студенты проходят практику, вид которой — научно-исследовательская, производственная, педагогическая — должен определяться содержанием программы и желанием студента. Тематика курсовой и дипломной работ также не только взаимосвязаны между собой, но и определяют задание студенту во время прохождения практики.

Определенного внимания заслуживают вопросы, связанные с условиями и правилами приема на магистерские программы. Десятилетний опыт работы экономического факультета подтверждает, что на магистерских программах, как направления «Экономика», так и направления «Менеджмент», могут обучаться лица, имеющие любое высшее образование. При этом отбор на обучение должен проводиться на конкурсной основе. Так, например, в 2004 г. подано заявлений — 412, в т. ч. на направление «Экономика» — 292, направление «Менеджмент» — 120. Среди абитуриентов выпускники экономического факультета — 286 человек, выпускников других факультетов МГУ — 30 человек, других вузов — 96 человек. Зачислено на 1 год обучения — 314 человек, в том числе на направление «Экономика» — 174 человека, на направление «Менеджмент» — 140 человек. Среди студентов 1 года обучения выпускников экономического факультета — 226 человек, выпускников других факультетов МГУ — 11 человек, других вузов — 87 человек, в т. ч. 31 иностранец. Всего на договорной основе зачислено 132 человека, в т. ч. на направление «Экономика» — 23 человека, на направление «Менеджмент» — 140 человек.

В подготовке магистров ежегодно принимают участие 230 преподавателей, из них 54 % составляет штатный профессорско-преподавательский и научный состав экономического факультета, 11 % — совместители экономического факультета, 10 % — профессорско-преподавательский состав других факультетов университета, 25 % — профессорско-преподавательский состав других вузов, сотрудники различных фирм и организаций.

Основной груз ответственности за обеспечение эффективности и качества магистерских программ возложен на руководителей программ и специализаций.

Магистратура является весьма динамичной, постоянно развивающейся структурой. Ярким примером является введение таких новых организационных форм работы со студентами, как научные семинары в рамках магистерских программ направления «Экономика» и практические семинары в рамках магистерских программ направления «Менеджмент». Определенная новизна, «нетрадиционность» как научных, так и практических семинаров, на наш взгляд, в первую очередь состоит в том, что они являются авторскими. По решению учебно-методического совета содержание и формы проведения семинаров определяют каждая программа и даже специализация самостоятельно. При этом, несмотря на имеющееся разнообразие, сегодня практически во всех научных семинарах можно выделить две основные проблемные составляющие: 1) методика, методология и организация научных исследований; 2) актуальные проблемы той или иной области экономической (управленческой) науки и практики. В проведении научных семинаров принимают активное участие как ведущие профессора и преподаватели экономического факультета, так и представители бизнеса. Заслуживающими внимания формами проведения научных семинаров, на наш взгляд, являются следующие: обсуждение научных работ студентов по форме, максимально приближенной к процедуре обсуждения кандидатских диссертаций; обсуждение актуальных проблем экономической науки и новинок научной литературы; обсуждение докладов с коллективной оценкой качества; приглашение специалистов из различных научно-исследовательских организаций, министерств, ведомств, организаций (Министерство экономики, ВТО, Всемирный банк и т.п.); проведение занятий в различных организациях (ВНИИВС Министерства торговли, Демографическая секция Дома ученых); участие студентов в научно-практических конференциях, «круглых столах» и т.п.

Для студентов магистерских программ направления «Менеджмент» в рамках сотрудничества экономического факультета МГУ и Клуба 2015, объединяющего менеджеров и предпринимателей,

организован практический семинар на тему «Динамика развития и стратегическое планирование в различных индустриях. Практика бизнеса в России». Основная цель данного семинара — продемонстрировать важнейшие стратегические концепции на примере корпоративных стратегий ведущих в своих областях компаний, действующих в России.

О постоянном развитии и стремлении повысить качество магистерской подготовки свидетельствует и организация в 1999 году подготовительных курсов для лиц, имеющих высшее неэкономическое образование. Ежегодно в течение 4 месяцев на подготовительных курсах проходят обучение в среднем 50–60 человек, которые, как правило, не только успешно сдают вступительные экзамены, но и в процессе обучения занимают лидирующие позиции.

Этапным, значимым в развитии многоуровневой системы подготовки на экономическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова, несомненно, стал 2003/2004 учебный год. В целях повышения эффективности организации учебного процесса и качества подготовки студентов были разработаны и утверждены Ученым советом три документа: Положение о самостоятельной работе студентов, Положение об организации учебного процесса и его регламентации, Положение о порядке организации оплаты труда работников экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, производимой за счет внебюджетных средств.

Положение о самостоятельной работе студентов определяет основные формы самостоятельной работы студента, описывает процесс планирования самостоятельной работы студента и оценку ее результатов, основные требования к организационному и методическому обеспечению самостоятельной работы студентов. Положение об организации учебного процесса и его регламентации фиксирует общие принципы организации учебного процесса, структуру учебного года, описывает процедуру планирования и организации учебного процесса, разработку расписания учебных занятий. Положение о порядке организации оплаты труда работников экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, производимой за счет внебюджетных средств, призвано создать условия для материального стимулирования деятельности всех участников (штатный профессорско-преподавательский состав, научные сотрудники, учебно-вспомогательный персонал, совместители, почасовики, административно-управленческий персонал), обеспечивающих учебный процесс на экономическом факультете МГУ, и регламентировать объем и процедуру оплаты.

Однако не следует считать, что развитие многоуровневой системы подготовки связано только с успехами и достижениями.

Как и любое новое дело, оно порождает и новые вопросы и проблемы. Не претендуя на их всеобъемлющий охват, попытаемся сформулировать основные концептуальные болевые точки, которые возникают сегодня при реализации магистерских программ:

Десятилетний опыт реализации магистерской подготовки в российских вузах, а также зарубежный опыт свидетельствуют о том, что магистратура — это самостоятельная ступень в системе высшего профессионального образования, которая позволяет, во-первых, подготовить высококвалифицированные кадры в конкретных областях науки и практики, во-вторых, более эффективно удовлетворять индивидуальные потребности личности, предоставляя возможность получать образование на стыке направлений и специальностей. Министерство образования рассматривает магистратуру как одну из основных образовательных программ в структуре высшего профессионального образования, состоящую из 4-летней образовательной программы подготовки бакалавра и 2-летней программы специализированной подготовки магистра. Предлагаемая формулировка, на наш взгляд, сужает возможности магистерской подготовки и превращает ее в систему подготовки по специальности с удлинённым сроком обучения с 5 до 6 лет.

Подготовку магистров целесообразно ориентировать не только на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, как это сегодня зафиксировано в нормативных документах, но и на высококвалифицированную практическую работу. В российской системе образования подготовка магистров делового администрирования осуществляется в рамках дополнительного профессионального образования и предполагает присвоение квалификации «мастер», подготовка же магистров государственного управления вообще не предусмотрена.

По нашему мнению, требуют совершенствования образцы государственных документов о высшем профессиональном образовании. В Дипломе магистра важно указывать не просто направление подготовки, а наименование конкретной программы, в приложении к Диплому должна быть указана специализация. Кроме того, целесообразно указывать факультет, где проходил обучение студент.

В настоящее время мы не можем говорить о сложившейся системе непрерывного образования, т. к. отсутствует соответствие между магистратурой и аспирантурой как по перечню магистерских программ и кандидатских специальностей, так и по срокам и содержанию обучения в аспирантуре выпускников магистратуры.

По-прежнему остается актуальным вопрос о финансировании магистерской подготовки. Целесообразно предусматривать, с одной стороны, многоканальную систему финансирования магистерской подготовки: госбюджет, возмещение затрат за обучение как физическими, так и юридическими лицами, спонсорская помощь и т. д. С другой стороны, необходимо специально продумать вопрос о таких формах бюджетного целевого финансирования студентов-магистрантов, как стипендии, гранты, а также о возможности предоставления и получения специальных кредитов на оплату за обучение.

К сожалению, иногда возникают формальные вопросы, связанные с трудоустройством людей, имеющих диплом магистра, т. к. в действующем квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих в разделе «требования к квалификации» до сих пор не предусмотрено наличие квалификации «магистр».

Существуют определенные проблемы и с институциональным (организационным) оформлением магистерской подготовки в рамках факультета и университета. Переход на многоуровневую систему образования предполагает изменение принципов организации и управления учебным процессом. Неизбежно встают вопросы, связанные с определением места и роли кафедр в реализации магистерских программ. Как правило, магистерские программы носят междисциплинарный характер, поэтому не существует понятия «выпускающей кафедры» и жесткого соответствия между конкретной кафедрой и программой. Кафедры на равных правах вносят посильный вклад в различные магистерские программы. В связи с этим возникает необходимость определения статуса руководителя магистерской программы, его функциональных прав и обязанностей.

Достаточно острыми и злободневными остаются вопросы методики преподавания и обучения в магистратуре. Магистерская подготовка не только предполагает, но и требует перехода к активным формам обучения, переноса акцентов на самостоятельную работу студентов, что, в свою очередь, связано с изменением деятельности профессорско-преподавательского состава, разработкой и внедрением новых методик, а также изменением учета нагрузки профессорско-преподавательского состава.

Перечисленные проблемы и вопросы, на наш взгляд, еще раз являются подтверждением того факта, что магистратура прошла первый нулевой цикл становления, и перешла в следующую фазу развития, где постепенно и будет в рамках указанных направлений совершенствовать свою деятельность.

Приложение 1

Год	Кол-во программ	Название программ	Прием	Выпуск
1991	1	Международный бизнес	12	—
1992	2	Международный бизнес Государственное управление (Регулирование занятости и трудовых отношений)	26	—
1993	2	Международный бизнес Государственное управление (Регулирование занятости и трудовых отношений)	23	9
1994	2	Международный бизнес Государственное управление (Регулирование занятости и трудовых отношений, Бухгалтерский учет и аудит)	66	25
1995	6	Международный бизнес Государственное управление (Регулирование занятости и трудовых отношений, Бухгалтерский учет и аудит) Экономическая теория Математические методы анализа экономики Государственная политика и управление Международная экономика и управление	161	39
1996	6	Международный бизнес Государственное управление (Бухгалтерский учет и аудит) Математические методы анализа экономики Государственная политика и управление Международная экономика и управление Деловое администрирование	194	33
1997	6	Международный бизнес (Международный бизнес, Инвестиционное проектирование) Государственное управление (Бухгалтерский учет и аудит, Финансы и кредит) Экономическая теория и математические методы анализа экономики (Переходная экономика, Институ-	267	134

Год	Кол-во программ	Название программ	Прием	Выпуск
		<p>циональная экономика, Исследование операций, Эконометрика)</p> <p>Государственная политика и управление (Экономическая политика, Бухгалтерский учет и аудит, Инвестиционное проектирование, Управление рисками и страхование)</p> <p>Международная экономика и управление (Международные экономические отношения, Международный банковский бизнес, Маркетинг)</p> <p>Деловое администрирование</p>		
1998	9	<p>Международный бизнес (Международный бизнес, Страховой бизнес)</p> <p>Государственное управление (Бухгалтерский учет и аудит, Финансы и кредит, Инвестиционное проектирование, Правовое обеспечение хозяйственной деятельности)</p> <p>Деловое администрирование</p> <p>Экономическая теория (Переходная экономика, Институциональная экономика, Финансы и цены)</p> <p>Математические методы анализа экономики (Эконометрика, Исследование операций, Макроэкономическое моделирование)</p> <p>Экономическая и социальная политика (Экономическая политика, Трудовые отношения и социальная политика, Демография, Экономика социальной сферы и услуг)</p> <p>Международная экономика (Международная торговля и маркетинг, Международные валютно-финансовые отношения)</p> <p>Финансовая экономика (Бухгалтерский учет и аудит, Инвестиционное проектирование, Финансы и банковский бизнес, Страхование)</p> <p>Экономика фирмы и отраслевых рынков</p>	303	153
1999	15	<p><i>Направление «Экономика»:</i></p> <p>– Экономическая теория</p> <p>– Математические методы анализа экономики</p>	335	208

Год	Кол-во программ	Название программ	Прием	Выпуск
		<ul style="list-style-type: none"> – Экономическая и социальная политика – Международная экономика – Финансовая экономика – Экономика фирмы и отраслевых рынков 		
		<p><i>Направление «Менеджмент»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Бухгалтерский учет и аудит – Деловое администрирование – Инвестиционное проектирование – Маркетинг – Международный бизнес – Правовое обеспечение хозяйственной деятельности – Управление персоналом – Управление рисками и страхование – Финансовый менеджмент 		
2000	16	<p><i>Направление «Экономика»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Экономическая теория – Математические методы анализа экономики – Экономическая и социальная политика – Международная экономика – Финансовая экономика – Экономика фирмы и отраслевых рынков <p><i>Направление «Менеджмент»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Бухгалтерский учет и аудит – Деловое администрирование – Инвестиционное проектирование – Маркетинг – Международный бизнес – Правовое обеспечение хозяйственной деятельности – Управление персоналом – Управление рисками и страхование – Финансовый менеджмент – Экономическая информатика 	294	265
2001	16	<p><i>Направление «Экономика»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Экономическая теория – Математические методы анализа экономики – Экономическая и социальная политика 	280	286

Год	Кол-во программ	Название программ	Прием	Выпуск
		<ul style="list-style-type: none"> – Международная экономика – Финансовая экономика – Экономика фирмы и отраслевых рынков 		
		<p><i>Направление «Менеджмент»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Бухгалтерский учет и аудит – Деловое администрирование – Инвестиционное проектирование – Маркетинг – Международный бизнес – Правовое обеспечение хозяйственной деятельности – Управление рисками и страхование – Финансовый менеджмент – Экономическая информатика 		
2002	16	<p><i>Направление «Экономика»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Экономическая теория – Математические методы анализа экономики – Экономическая и социальная политика – Международная экономика – Финансовая экономика – Экономика фирмы и отраслевых рынков 	173	124
		<p><i>Направление «Менеджмент»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Бухгалтерский учет и аудит – Деловое администрирование – Инвестиционное проектирование – Маркетинг – Международный бизнес – Правовое обеспечение хозяйственной деятельности – Управление персоналом – Управление рисками и страхование – Финансовый менеджмент – Экономическая информатика 	125	121
2003	16	<p><i>Направление «Экономика»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Экономическая теория – Математические методы анализа экономики – Экономическая и социальная политика – Международная экономика 	162	140

Год	Кол-во программ	Название программ	Прием	Выпуск
		<ul style="list-style-type: none"> – Финансовая экономика – Экономика фирмы и отраслевых рынков <p><i>Направление «Менеджмент»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Бухгалтерский учет и аудит – Общий и стратегический менеджмент – Инвестиционное проектирование – Маркетинг – Международный бизнес – Правовое обеспечение хозяйственной деятельности – Управление персоналом – Управление рисками и страхование – Финансовый менеджмент 	76	89
2004	16	<p><i>Направление «Экономика»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Экономическая теория – Математические методы анализа экономики – Государственная политика и регулирование – Международная экономика – Финансовая экономика – Экономика предпринимательства – Экономика социальной сферы, труда и народонаселения <p><i>Направление «Менеджмент»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Бухгалтерский учет и аудит – Деловое администрирование – Инвестиционное проектирование – Маркетинг – Международный бизнес – Управление персоналом – Управление рисками и страхование – Финансовый менеджмент – Экономическая информатика 	174	140
		Итого	2811	1626

Макет учебного плана

		1 год обучения			2 год обучения		
		1 триместр (16 недель)	2 триместр (12 недель)	3 триместр (12 недель)	4 триместр (16 недель)	5 триместр (12 недель)	6 триместр (12 недель)
1.	Микроэкономика -3	4/144 (36+108)					
2.	Макроэкономика-3	4/144 (36+108)					
3.	Эконометрика	4/144 (36+108)					
4.	Информационные технологии	4/144 (36+108)					
5.	Философия*	4/144 (36+108)	X	X			
6.	Иностранный язык*	4/144 (36+108)	X	X			
7.	Дисциплина 1		3/108 (28+80)				
8.	Дисциплина 2		3/108 (28+80)				
9.	Дисциплина 3		3/108 (28+80)				
10.	Дисциплина 4		3/108 (28+80)				
11.	Дисциплина 5	3/108 (28+80)					

		1 год обучения			2 год обучения		
		1 триместр (16 недель)	2 триместр (12 недель)	3 триместр (12 недель)	4 триместр (16 недель)	5 триместр (12 недель)	6 триместр (12 недель)
12.	Дисциплина 6			3/108 (28+80)			
13.	Дисциплина 7			3/108 (28+80)			
14.	Дисциплина 8			3/108 (28+80)			
15.	Дисциплина 9				2/72(18+54)		
16.	Дисциплина 10				2/72(18+54)		
17.	Дисциплина 11				2/72(18+54)		
18.	Дисциплина 12				2/72(18+54)		
19.	Дисциплина 13				2/72(18+54)		
20.	Дисциплина 14				2/72(18+54)		
21.	Научный семинар		4/144 (36+108)	4/144 (36+108)	12/432(108+324)	5/180(45+135)	
22.	Курсовая работа		1/36(10+26)	1/36(10+26)			
23.	Научно-педагогическая практика		1/36(10+26)	1/36(10+26)			
24.	Преддипломная практика					10	9

		1 год обучения			2 год обучения		
		1 триместр (16 недель)	2 триместр (12 недель)	3 триместр (12 недель)	4 триместр (16 недель)	5 триместр (12 недель)	6 триместр (12 недель)
25.	Подготовка магистерской диссертации					3	3
26.	Госэкзамен и защита диссертации						6
	Итого	24/864 (216+648)	18/648 (168+480)	18/648 (168+480)	24/864 (216+648)	18648(168+480)	8648(168+480)
	Аудиторная нагрузка в неделю	14	14	14	14	14	14
	Количество экзаменов	6	4+1	4+1	6+1	1	

П р и м е ч а н и я:

Всего за 2 года: 120 з.е., в т.ч. 1 год — 60 з.е.

Теоретическое обучение: 1–4 триместры — 60 з.е.

Научно-исследовательская работа: 2–6 триместры — 60 з.е., в т.ч.

– научные семинары — 25 з.е.

– курсовая работа — 2 з.е.

– научно-педагогическая практика — 2 з.е.

– преддипломная практика — 19 з.е.

– подготовка магистерской диссертации — 6 з.е.

– госэкзамен и защита диссертации — 6 з.е.

Мировая экономика

		1 год обучения			2 год обучения		
		1 триместр (16 недель)	2 триместр (12 недель)	3 триместр (12 недель)	4 триместр (16 недель)	5 триместр (12 недель)	6 триместр (12 недель)
1.	Микроэкономика 3	4/144 (36+108)					
2.	Макроэкономика 3	4/144 (36+108)					
3.	Эконометрика	4/144 (36+108)					
4.	Информационные технологии	4/144 (36+108)					
5.	Философия	4/144 (36+108)	X	X			
6.	Иностранный язык	4/144 (36+108)	X	X			
7.	Теория международной торговли		3/108 (28+80)				
8.	Международные валютно-финансовые отношения		3/108 (28+80)				
9.	Национальные модели экономического развития		3/108 (28+80)				

		1 год обучения			2 год обучения		
		1 триместр (16 недель)	2 триместр (12 недель)	3 триместр (12 недель)	4 триместр (16 недель)	5 триместр (12 недель)	6 триместр (12 недель)
10.	Международная статистика		3/108 (28+80)				
11.	Международные финансовые рынки, Иностраннные инвестиции в мировой экономике, Экономическая компаративистика		3/108 (28+80)				
12.	Международные экономические организации, Глобализация мировой экономики, Рыночная трансформация экономики постсоциалистических стран: общие черты и национальные особенности		3/108 (28+80)				
13.	Международное страхование, Конъюнктура мировых товарных рынков, Экономическое развитие		3/108 (28+80)				

		1 год обучения			2 год обучения		
		1 триместр (16 недель)	2 триместр (12 недель)	3 триместр (12 недель)	4 триместр (16 недель)	5 триместр (12 недель)	6 триместр (12 недель)
14.	Международный бухгалтерский учет, Международная миграция и глобализация экономического развития			3/108 (28+80)			
15.	Дисциплины специализаций				12/432(108+324)		
16.	Научный семинар		4/144 (36+108)	4/144 (36+108)	12/432(108+324)	5/180(45+135)	
17.	Курсовая работа		1/36(10+26)	1/36(10+26)			
18.	Научно-педагогическая практика		1/36(10+26)	1/36(10+26)			
19.	Преддипломная практика					10	9
20.	Подготовка магистерской диссертации					3	3
21.	Госэкзамен и защита диссертации						6
22.	Итого	24/864 (216+648)	18/648 (168+480)	18/648(168+480)	24/864 (216+648)	18648(168+480)	18648(168+480)

П р и м е ч а н и я:

1. Дисциплины специализаций указаны в Приложении 1.1

Приложение 1.1

Международные валютно-финансовые отношения	Международные экономические отношения	Национальные модели экономического развития	Глобализация мирового хозяйства и национальная экономическая безопасность
1. Теоретический анализ и модели функционирования финансового сектора	1. Ценообразование во внешнеэкономической деятельности	1. Теория и практика малого бизнеса в развитых странах	1. Глобальные проблемы и устойчивое развитие мирового хозяйства
2. Валютное регулирование	2. Международная логистика	2. Программы макроэкономической стабилизации: сравнительный анализ	2. «Новая экономика» в системе мирового хозяйства
3. Государственная внешняя задолженность России: проблемы урегулирования в контексте мирового опыта	3. Проектный анализ	3. Национальные модели социальной политики	3. Теневая экономика в России и за рубежом
4. Роль иностранного капитала в развитии национальных банковских систем: мировой опыт	4. Стратегическое управление	4. Структурная перестройка национальных экономик: формирование глобальных отраслей	4. Информационное общество: теоретические аспекты и практика формирования
5. Фондовый рынок в системе рынков	5. ВТО и современные тенденции развития международной торговли	5. Государственное регулирование экономики и национальное развитие	5. Малый бизнес в условиях глобализации
6. Международные источники финансирования инвестиций	6. Маркетинг: общая теория и международная практика	6. Американская модель экономического развития	6. Структурные изменения мировой экономики: формирование глобальных отраслей

Международные валютно-финансовые отношения	Международные экономические отношения	Национальные модели экономического развития	Глобализация мирового хозяйства и национальная экономическая безопасность
7. Налоговое регулирование рыночной экономики: мировой опыт	7. Международные научно-технические связи и торговля услугами	7. Латиноамериканская модель экономического развития	7. Занятость в условиях глобализации
8. Глобализации мировой экономики и гендерные проблемы	8. Финансовое право	8. Этика бизнеса: международный опыт и российская практика	8. Китайская модель экономического развития
9. Транснациональные компании в условиях глобализации мировой экономики	9. Финансовый механизм государственного регулирования национальной экономики	9. Региональная интеграция в условиях глобализации мировой экономики	9. Британское содружество наций: модель экономического развития
10. Многофакторный анализ мировой экономики	10. Управление портфелем ценных бумаг	10. Международная стратегия корпорации	10. Германская модель экономического развития
11. Глобальная демографическая проблема в современном мире	11. Глобализация финансовых рынков	11. Экономика международного туризма и гостиничного комплекса	11. Евросоюз: модель экономического развития
12. Экономика международного туризма в условиях глобализации	12. Проектный анализ	12. Эконометрический анализ мировой экономики	12. Национальные модели развития стран Центральной и Восточной Европы
13. Мировая, региональные и национальные денежные системы		13. Национальные модели рынка труда	

Как функционирует система зачетных кредитов в классическом университете (на примере РУДН)

Третий год в более чем тридцати российских вузах проводится эксперимент по введению в учебный процесс так называемых кредитов. На базе РУДН прошли три всероссийских семинара, посвященных этой проблеме, и перед академической общественностью поставлена задача по переходу высшего профессионального образования в ближайшее 5–10 лет на новую систему исчисления трудоемкости освоения студентом образовательной программы. При этом возникает ряд вопросов: Что представляет из себя кредитная единица? Нужна ли она и зачем? Что придется принести в жертву из существующей системы? Каковы последствия?

Начиная с 2002 года в РУДН проводится эксперимент по переводу нескольких направлений и специальностей пока двух факультетов (экологическом, гуманитарных и социальных наук) на новую систему организации учебного процесса с использованием системы кредитных единиц. План проведения эксперимента содержит теоретическую и практическую части. Теоретическая часть включает обоснование, сравнительный анализ действующих зарубежных схем, выбор одной из схем, разработку графика и методики перехода на собственную кредитно-модульную систему. В практическую часть входят следующие составляющие: выбор соотношений и осуществление пересчета трудоемкости студенческой работы в «кредиты»; формирование рабочих и индивидуальных учебных планов; создание нормативного документа, регламентирующего порядок работы и действия вовлеченных лиц, а также собственно процедуру перехода на кредитно-модульную схему организации учебного процесса вуза.

Понятно, что теоретическое исследование имеет своей целью создание двух основополагающих документов, регламентирующих процедуру реализации новой учебной схемы: образовательной программы (учебного плана) и положения об организации учебного процесса. Переход от традиционной отечественной системы обучения к кредитным единицам в первую очередь затронет вопрос выработки новых принципов построения учебных планов и содержания действующих Государственных образовательных стандартов ВПО. При переходе на ГОС ВПО следующего поколения придется учитывать принципы Болонской декларации в части введения системы кредитных единиц, а также возможность существенного увеличения объема вузовского (регионального) компонента. Проектируя образовательную программу в виде учебного плана, необ-

ходимо установить нижнюю и верхнюю границы, устанавливающие уровень соответствия стандарту в части содержания, трудоемкости, а также естественно-логической последовательности чтения дисциплин. Изучаемые курсы лучше представить в виде определенных траекторий с указанием последовательности дисциплин, владение инструментарием которых необходимо для понимания всех связующих элементов. Таким образом, из учебного плана должен образоваться массив образовательных траекторий, по которым ведется обучение студентов.

Пересмотр учебных планов направлений и специальностей, разработанных на основе действующих государственных образовательных стандартов, можно свести к следующим моментам:

- Использование трех форм учебного плана по каждому направлению (специальности):

- (а) базовые учебные планы — общие по направлению (специальности), служат для определения содержания и общей трудоемкости работы каждого студента;

- (б) индивидуальные учебные планы — различные для каждого студента, определяющие его образовательную траекторию;

- (в) рабочие планы — планы для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета учебной нагрузки преподавателей.

- Возможно объединение циклов ГСЭ и ЕН в единый цикл «Общеобразовательные дисциплины», на освоение которого выделяется определенное количество кредитных единиц.

- Возможно введение нового цикла дисциплин для студентов, успешно осваивающих текущую аттестацию по всем дисциплинам индивидуального учебного плана и желающих специализироваться в определенной области знаний для написания выпускной работы, а также для более углубленной подготовки по иностранному языку.

- По степени обязательности и последовательности усвоения содержания образовательной программы учебный рабочий план может включать три группы дисциплин:

- (а) изучаемых обязательно и строго последовательно во времени;

- (б) изучаемых обязательно, но, возможно, не последовательно;

- (в) изучаемых по выбору (элективных).

- Вводится понятие кредитной единицы (далее — к. е.), которая определяет общую трудоемкость учебной работы в учебных планах. В российских вузах с 2002 г. нормативно введено следующее соотношение трудоемкости для пересчета нагрузки из почасовой в кредитную: 1 кредит = 36 часов общей трудоемкости на освоение дисциплины.

- В общей трудоемкости освоения образовательной программы — выделение в среднем до 50 % времени обучения в бака-

лавриате (по специальности), отводимого на самостоятельную работу студента. Для среднего студента 1–2 курсов 1 к. е. означает 36 часов общей трудоемкости по каждой дисциплине, включая контактную работу с преподавателем — лекции, семинары, практические, лабораторные, графические и т. д. (далее аудиторная работа) и самостоятельную работу.

Хотя объемы учебной нагрузки в учебном плане для разных дисциплин могут быть различными, в общем случае для студентов младших курсов 1/3 времени отводится на аудиторную работу, а 2/3 времени — на внеаудиторную. Для студентов старших (выпускных) курсов уже не менее 3/4 времени, затрачиваемого на освоение дисциплин, отводится на самостоятельную подготовку.

Кредитные единицы набираются по семестрам. По каждой дисциплине в колонке учебного плана вводятся три цифры в скобках, которые следуют сразу же после названия дисциплины. Например (3 : 2 : 0):

(а) 1-я цифра обозначает максимальное число к. е., отводимых на освоение дисциплины;

(б) 2-я цифра обозначает академические часы в неделю, отводимые на работу в аудитории (лекции, опрос, дискуссии, демонстрации и различные комбинации этого);

(в) 3-я цифра обозначает время в академических часах в неделю, отводимое на практическую работу (лабораторные и практические занятия, семинары, курсовые и проектные работы, чертежно-графические работы, работа в компьютерном классе).

Один академический час — 45 мин.

Рассмотрим возможный вариант структуры образовательной программы бакалавриата в рамках системы кредитных единиц.

Цикл общеобразовательных дисциплин (ОД). Для получения степени бакалавра необходимо получить 240 к. е., из которых около 60 к.е. отводятся на дисциплины общего курса обучения.

Цикл общих профессиональных дисциплин (ОПД). На освоение ОПД отводится не менее 80 к. е., включая учебные практики.

Цикл специальных дисциплин (СД). На освоение СД отводится не менее 40 к. е., включая учебные практики и производственную практику для подготовки выпускной (дипломной) работы.

Цикл дисциплин повышенной трудности формируется с целью получения определенной специализации в рамках существующего направления и облегчает выбор конкретной области науки, по которой предполагается выполнение выпускной (дипломной) работы, а также для углубленного изучения иностранного языка. На этот цикл могут записаться только те студенты 3–4 курса бакалавриата, которые успешно (с высокими баллами) прошли теку-

шую аттестацию за предшествующий период. На освоение дисциплин цикла отводится не менее 20–30 к. е.

Другие виды учебной нагрузки. Курсовые работы (проекты) входят в общую трудоемкость дисциплины и оцениваются дополнительной 1 к. е. Одна учебная (производственная) практика оценивается отдельно — 3 к. е. Сдача государственного междисциплинарного экзамена — 3–5 к. е. Подготовка и защита выпускной работы — 12–15 к. е.

При реализации образовательной программы и организации учебного процесса необходимо введение индивидуальных учебных планов студентов, вообще говоря, различных для каждого студента направлений подготовки, которые определяют образовательные траектории учащихся на весь период их обучения.

Краеугольным камнем при переходе к системе кредитных единиц является перестройка организации учебного процесса в вузе, которая осуществляется по так называемой кредитно-модульной схеме, в отличие от «линейной», действующей в настоящее время в вузах России.

Организация учебного процесса включает 4 компонента: форма ведения учебного процесса; методическое обеспечение; запись студентов на дисциплины; служба академических консультантов (тьюторов). Рассмотрим последовательно эти компоненты.

Формами учебного процесса являются:

(а) аудиторные занятия — лекции, практические занятия (семинары, групповое академическое консультирование), практикумы (лабораторные работы), мастер-класс;

(б) внеаудиторные занятия — индивидуальные консультации, работа в научной библиотеке, самостоятельная работа, учебные и производственные практики;

(в) контроль знаний — рубежная аттестация, контрольные работы, тестирование (письменное или компьютерное) по разделам курса, отчет по курсовым работам, коллоквиумы;

(г) текущая и итоговая аттестации — итоговое тестирование по дисциплине, экзамен (письменный или устный), защита выпускной работы, междисциплинарный государственный экзамен.

Университет обязан информировать всех абитуриентов и студентов о правилах приема и организации учебного процесса, но не обязан согласовывать с каждым учащимся общую схему и детали ведения учебного процесса.

Университет отвечает за все методическое обеспечение учебного процесса. В частности, для каждого направления (специальности) на факультетах должны быть подготовлены:

— программы по каждой дисциплине учебного плана с учетом кредитных единиц;

— материалы для аудиторной работы по каждой дисциплине: тексты лекций, планы семинарских занятий, мультимедийное сопровождение занятий;

— материалы для самостоятельной работы студентов: наборы текстов домашних заданий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, темы рефератов и курсовых работ, учебные материалы в электронной библиотеке и библиотеке университета;

— материалы для контроля знаний студентов: письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине;

— материалы для проведения практик: заключение договоров с организациями, планы и программы проведения учебных практик, формы отчетной документации.

Запись студентов на изучение дисциплин следующего учебного года организует факультет. Первокурсник до начала занятий получает в деканате факультета (у тьютора) подготовленный вариант индивидуального учебного плана, в который он может внести свои коррективы до 10 сентября текущего учебного года. Дальнейшие изменения в индивидуальном учебном плане студента в течение года не допускаются.

Студент 2 курса и старше составляет свой индивидуальный учебный план на следующий учебный год в период с 20 июня по 5 июля. Коррективы подаются в деканат студентом до 10 сентября нового учебного года. По каждой дисциплине деканат факультета по согласованию с учебно-методическим управлением (УМУ) университета устанавливает минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя — максимальное число студентов в учебном потоке (группе).

В случае, если на данную дисциплину записалось число студентов, меньшее минимально установленного УМУ количества, то дисциплина не открывается и не вносится в рабочий план направления или специальности.

Если к данному преподавателю записалось число студентов, большее максимально установленного количества, то деканат формирует по этой дисциплине еще один учебный поток (учебную группу) и по своему усмотрению назначает в него преподавателя не меньшей квалификации.

Студент имеет право записаться на дисциплины, которые составляют вместе больше, чем 60 кредитов в учебном году. В этом случае, при условии успешного выполнения учебного плана, срок обучения может быть сокращен.

Если студент, переведенный на следующий курс, в установленный срок не сдал в деканат факультета свой индивидуальный учебный план, то за основу его обучения принимается типовой рабочий план соответствующего курса.

По совокупности индивидуальных планов студентов факультет формирует рабочие учебные планы и составляет расписание занятий на один семестр учебного года.

Контроль за освоением студентом каждой дисциплины осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы (БРС), включающей рубежную и текущую аттестации. Университет (УМУ) разрабатывает общие схемы для учебных групп специальностей, а факультеты и кафедры — конкретные схемы и положения о БРС по каждой дисциплине в терминах кредитных единиц для каждого этапа рубежного контроля знаний.

По результатам текущей аттестации студенту выставляются:

— зачет в целых единицах (кредитах), характеризующих общую трудоемкость освоения дисциплины;

— дифференцированная оценка, характеризующая качество освоения студентом знаний в рамках данной дисциплины.

В случае получения неудовлетворительных оценок повторное прохождение студентом рубежной и текущей аттестации не допускается, за исключением документально обоснованных случаев (болезнь и пр.).

По результатам рубежного и текущего контроля факультет составляет академические рейтинги студентов. Высокий рейтинг позволяет студенту получить академические льготы и преимущества (повышенную стипендию, бесплатное обучение и пр.). Любой студент может получить аргументированные сведения о своем академическом рейтинге в деканате факультета или на веб-сайте факультета.

В течение одного семестра студенту необходимо освоить дисциплины в объеме 30 к. е., включая все дисциплины группы (а), предусмотренные индивидуальным учебным планом. В реальности студент может набрать меньшее число кредитов и тогда возможны три случая. Если студент за семестр получил более 25 кредитов и при этом освоил все дисциплины группы (а), то он автоматически получает возможность продолжения обучения в следующем семестре. Если же он получил более 25 кредитов, но при этом освоил меньшее число дисциплин группы (а), то вопрос о продолжении его обучения решается администрацией факультета. И, наконец, если студент получил менее 25 кредитов, то он автоматически выбывает из числа студентов, обучающихся на данном курсе.

По личному желанию и с согласия деканата факультета студент может быть восстановлен на предыдущем курсе, где по индивидуальному плану имеет возможность добрать необходимое число кредитов по дисциплинам группы (а).

Для содействия студентам в выборе и реализации их образовательных траекторий на факультетах организуется служба академических консультантов (тьюторов). Эта служба создается при деканатах факультетов и подчиняется непосредственно декану. Число тьюторов устанавливается в зависимости от числа студентов, например, один тьютор на 200–300 студентов, и он осуществляет свою работу, как правило, в рамках не более чем 1–2 направлений (специальностей) и курирует студентов от первого до выпускного курса.

Должность тьютора может занимать сотрудник с высшим образованием, прошедший надлежащую подготовку и являющийся экспертом в структуре учебного процесса данной группы направлений (специальностей). Он назначается на должность приказом по университету при согласовании кандидатуры с деканом факультета.

Функциональные обязанности тьютора:

- представляет академические интересы студента в университете;
- входит в состав учебно-методических советов факультета;
- осуществляет групповые и индивидуальные консультации студентов с целью наиболее рационального составления индивидуальных и рабочих учебных планов на год;
- в течение учебного года тьютор обязан предусмотреть проведение академических консультаций на регулярной основе;
- ведет паспорта курируемых им направлений (специальностей);
- имеет право контролировать своевременную подготовку и наличие всех методических материалов, необходимых для обучения по соответствующему направлению (специальности);
- имеет право проверять выполнение правил проведения рубежного и текущего контроля по всем дисциплинам, а также может участвовать в работе комиссий по проведению контрольных ректората;
- обязан проходить повышение квалификации не реже 1 раза в три года.

Из изложенного выше видно, что модификация образовательной программы и коренная перестройка организации учебного процесса в вузе являются основными элементами при переходе к системе кредитных единиц кредитно-модульной схемы. Важно правильно оценить степень готовности вуза к такой неформальной операции и подготовиться к следующей стадии — изменению си-

стемы оценок знаний студентов. Эта процедура предусматривает переход в рамках эксперимента на многобалльную (10- или 100-балльную) систему оценок, которая должна быть связана с балльно-рейтинговой системой вуза, а также введение в вузе балльно-кредитной системы оценивания. Это тема отдельного разговора.

Если говорить о темпах перехода к новой для российской высшей школы системе кредитных единиц, то следует признать, что отступления от действующей «линейной» схемы должны вводиться постепенно, без «революций» и нарушения целостности и качества образования. При этом необходимо осознать, что факультеты и кафедры, хотя и получают большую академическую свободу, но несут и большую ответственность, как перед администрацией университета, так и перед потребителями образовательных услуг.

Информационная кампания по реализации системы кредитов в российском академическом сообществе развернута еще на недостаточном уровне. В то же время это сообщество понимает важность проблем, сопровождающих развитие Болонского процесса на европейском континенте. Три года подряд на базе Санкт-Петербургского госуниверситета проводятся международные семинары по вопросу интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования с участием видных экспертов Совета Европы. В апреле 2004 года на базе РУДН было проведено всероссийское совещание, а весной 2005 года запланирована очередная научно-практическая конференция, посвященная проблемам реализации системы кредитных единиц в российских вузах.

Отсутствие достаточной информационной политики и в странах Евросоюза подтверждается выводами Еврокомиссии и Европейской ассоциации университетов, сделанными на международных конференциях в Цюрихе (Швейцария) и Граце (Австрия) накануне встречи министров образования в Берлине в 2003 году. Основные принципы и инструменты ECTS еще не доведены до сведения всех европейских вузов, их администрации, преподавателей и студентов, а приводящиеся цифры относительно числа вузов, перешедших на ECTS-систему, по мнению западных экспертов, оказываются завышенными.

В западноевропейских университетах решаются те же проблемы, что и в российских вузах, участвующих в эксперименте: как правильно распределить кредиты по дисциплинам образовательной программы, как сохранить при этом качество и установить эффективный контроль за качеством обучения, как правильно определить трудоемкость учебной нагрузки студентов, каким образом превратить переводные ECTS-кредиты в накопительные единицы?

Говоря о различных национальных системах кредитов или системах отдельных вузов в плане их совместимости, необходимо отметить, что (даже если они не совместимы) их существование является более предпочтительным, чем отсутствие какой-либо системы кредитных единиц вообще, т. к. они обеспечивают дополнительные количественные оценочные критерии.

Времени для подведения итогов, возможно предварительных, по развитию Болонского процесса в данном направлении достаточно — 6 лет до завершения первой декады XXI века.

Опыт МГИМО-Университета по переходу на болонскую систему

Причины и мотивы перехода МГИМО (У) на болонскую систему

С 2000 года в средствах массовой информации стали просачиваться сведения об инициировании Болонского процесса, о создании так называемого «Болонского клуба» европейских университетов и практических действиях вузов Европы по созданию единого европейского образовательного пространства.

В качестве причин интереса МГИМО (У) к «болонским» преобразованиям послужило всегда существовавшее стремление давать студентам университета современное, отвечающее уровню самых высоких европейских и мировых стандартов и безоговорочно признающееся международным сообществом высшее образование.

В начале 2001 года ректором МГИМО (У) была создана Рабочая группа по изучению вопросов формирования в Европе единого образовательного пространства. Рабочая группа начала изучать российские и зарубежные публикации по данному вопросу. Были предприняты усилия по обеспечению участия представителей МГИМО (У) в форумах по данной проблематике, проводимых в России и за рубежом, с целью получения объективной информации о существе и ходе «болонских» преобразований в различных странах Европы.

В 2002 году в Интернете было размещено сообщение о проведении очередной конференции Европейской ассоциации университетов (ЕАУ) в г. Цюрихе. МГИМО (У) в инициативном порядке направил заявку на участие в конференции, в ответ на которую университету было предложено вступить в данную ассоциацию. Вопрос о вступлении был рассмотрен на заседании ректората; на основании принятого положительного решения заявка была направлена в Исполком ЕАУ.

Одновременно были предприняты усилия по определению позиции ведущих российских вузов относительно участия в Болонском процессе. Лидером преобразований на тот момент являлся Российский университет дружбы народов. В результате рабочих встреч с Первым проректором РУДН А. П. Ефремовым и директором Центра сравнительной образовательной политики В. Н. Чистохваловым были идентифицированы конкретные шаги, предпринятые Россией в направлении вступления в Болонский процесс. Коллеги из РУДН рассказали о проделанной ими на тот момент работе.

Перед поездкой на конференцию ЕАУ в г. Цюрих был проведен ряд рабочих встреч в МГУ, в частности, с ректором МГУ В. А. Садовничим и проректором А. В. Сидоровичем. В ходе этих встреч обсуждались возможные последствия участия РФ в Болонском процессе.

На конференции в г. Цюрихе МГИМО (У) был принят в ЕАУ в качестве индивидуального члена. Одновременно на той же конференции Россия оформила коллективное членство российских вузов в ЕАУ на уровне Союза ректоров. Следует заметить, что участие МГИМО (У) в последующих конференциях ЕАУ показало, что ни Министерство образования, ни впоследствии Министерство образования и науки РФ, ни российские вузы за редкими исключениями не проявляли к работе конференций ЕАУ должного интереса. Как правило, Россию там представляли два-три вуза, одним из которых являлся МГИМО (У).

Между тем именно на конференциях ЕАУ обсуждаются конкретные проблемы реализации положений Болонского процесса, определяется суть и содержание его основополагающих принципов. Что касается финансовых вопросов участия в конференциях, ЕАУ готова предлагать вузам из Восточной Европы, в том числе и из России, гранты на участие в них.

Благодаря участию в конференциях ЕАУ, МГИМО (У) получил доступ к основополагающим публикациям ЕАУ по вопросам Болонского процесса. Таким образом нам удалось избежать зависимости от вторичных переводных источников, нередко преднамеренно смещающих акценты и частично дезориентирующих российских читателей относительно сути Болонского процесса.

Важным вопросом участия любого российского вуза в Болонском процессе является назначение координаторов по Болонскому процессу; это, несомненно, должны быть лица, свободно владеющие английским языком и соответствующей инновационной педагогической терминологией, поскольку работа конференций ЕАУ осуществляется преимущественно на английском языке, равным образом, как и почти все документы издаются на нем же.

После Цюриха представители университета приняли участие в работе конференций ЕАУ в Граце (Австрия), Клузе (Румыния), Марселе (Франция), Маастрихте (Нидерланды).

Предпосылки перехода на болонскую систему

Фундаментом для осуществления Болонских преобразований в МГИМО (У) явилось то, что в университете уже примерно за десять лет до начала этой работы (1994 год) были введены уровни образования «бакалавр» — «магистр». Кроме того, все студенты МГИМО (У) основательно изучают английский язык в качестве первого или второго иностранного, а многие преподаватели университета свободно владеют этим языком.

Информирование университетской общественности о «болонских» преобразованиях

С самого начала деятельности по вступлению в Болонский процесс было ясно, что необходимо обеспечить максимально более полное информирование преподавателей и студентов о задачах и сущности Болонского процесса. На веб-сайте МГИМО (У) была открыта постоянно обновляемая страница, посвященная Болонскому процессу, где размещались основополагающие документы, освещалась хроника событий по осуществлению «болонских» преобразований в университете, приводились образцы пересчета учебной нагрузки в академические кредиты. В 2003 году в университетской газете «Международник» было опубликовано обширное интервью с координатором МГИМО (У) по Болонскому процессу, посвященное практике «болонских» преобразований в вузе.

На всех факультетах и в институтах МГИМО (У) были проведены специальные расширенные заседания Ученых советов, посвященные вопросам практической реализации положений Болонского процесса. Проводились регулярные рабочие встречи координатора МГИМО (У) по Болонскому процессу со Студенческим советом МГИМО (У).

Введение системы «бакалавр» — «магистр»

Двухступенчатая система высшего образования бакалавр — магистр была введена в МГИМО еще в начале 90-х годов прошлого века, поэтому данный этап преобразований не вызывал особых вопросов и опасений. Важно, что в свое время введение этих степеней не носило характер кампании и не было принудительным. На настоящий момент не все факультеты МГИМО по решению своих Ученых советов ввели двухуровневую систему (например, факультет международной журналистики). Учитывая

инновационный для того времени характер новых степеней, на факультетах и в институтах МГИМО (У) была сохранена и традиционная степень «специалист».

Срок обучения по программе «бакалавр» в соответствии с принятым в тот период Министерством образования РФ решением был определен в четыре года. Постградуальная программа «специалист» занимает один год, программа «магистр» — два года. После завершения обучения по четырехлетним программам бакалавриата студент получает диплом бакалавра. Практически сто процентов бакалавров МГИМО (У) продолжают затем обучение по программам более высокого уровня. Примерно 80 процентов бакалавров занимаются по программам уровня «специалист» (в силу традиционности/привычности данной степени для российского общества), остальные 20 процентов учатся в магистратурах.

Таким образом, в МГИМО (У) на сегодняшний день реализуются две модели двухуровневого высшего образования, сопоставимые с «болонскими» требованиями: 4+1 и 4+2. Основной остается модель 4+1, в соответствии с которой студент обучается в течение четырех лет по программе «бакалавр» и затем в течение одного года по программе «специалист». Модель 4+2 подразумевает четырехлетнее обучение в бакалавриате и двухлетнее в магистратуре.

Важно, что студентам до 2003 года при переходе на второй уровень высшего образования разрешалось менять профиль подготовки, и бакалавр по направлению «Международные отношения» мог после обучения в соответствующей магистратуре получить диплом магистра по специальности «Мировая экономика». С 2004 года смена направления подготовки стала возможной только после сдачи бакалавром экзамена по специальности, причем на платной основе; бесплатным является обучение в магистратуре отличников-бакалавров, выпускников МГИМО (У), которые продолжают профильное обучение.

Введение академических кредитов в магистратурах

В 2002/03 учебном году во всех магистратурах МГИМО (У) приказом ректора были назначены координаторы по Болонскому процессу. В качестве предварительного проекта был произведен пересчет учебной нагрузки магистратур из часов в академические кредиты ECTS (European Credit Transfer System). Дух Болонского процесса, предусматривающего создание единого образовательного пространства, однозначно определил наш выбор именно в пользу этой единой для Европы системы. При этом мы прекрасно сознавали, что в странах Европы традиционно используются и другие системы кредитов. В качестве основополагающих парамет-

ров были определены классические «болонские» каноны: в течение семестра студент может набрать ровно 30 академических кредитов, в течение учебного года — ровно 60 кредитов. Количество кредитов за учебную дисциплину не может быть дробным. Кредит показывает трудоемкость дисциплины; в трудоемкость засчитывается не только аудиторная нагрузка, но и самостоятельная работа студента по изучению материала, в том числе подготовка к экзаменам. В соответствии с признанными правилами Болонского процесса кредитуются как стажировка студента, так и работа по написанию диплома или магистерской диссертации и их защита.

В ходе пересчета часов в кредиты оказалось, что соотношение одного академического кредита и аудиторной нагрузки на разных факультетах различно и составляет от 1 : 18 до 1 : 6. Это подчеркнуло несостоятельность механистического подхода к пересчету нагрузки в кредиты. Преподаватели выпускающих специальных кафедр обратили внимание на то, что при чисто математическом подходе значительное количество кредитов будет начислено за иностранный язык (шесть — десять часов в неделю), в то время как профильные дисциплины специальных кафедр получают весьма незначительное количество кредитов, которое даст потенциальным европейским работодателям искаженное представление о полученном нашими студентами образовании. Тем более очевидным это несоответствие становилось при сравнении количества кредитов, начисляемых студенту за аналогичный курс в европейском вузе-партнере.

Пересчет в кредиты учебных планов бакалавриатов

В 2003/04 учебном году на основе опыта, полученного в ходе пересчета учебной нагрузки из часов в академические кредиты в магистратурах, была проведена работа по экспериментальному пересчету учебных планов бакалавриатов всех факультетов и институтов МГИМО (У).

За основу по-прежнему бралась трудоемкость изучения дисциплины. Первичные данные получались за счет пересчета аудиторной нагрузки: вся аудиторная нагрузка за семестр делилась на 30 кредитов и в соответствии с весовым коэффициентом каждой дисциплины получалась примерная пропорция кредитов на дисциплину. Полученные результаты округлялись до целых чисел; математическая погрешность в результате округления устранялась и общий итог приводился в соответствие с установкой начислять в семестр ровно 30 кредитов.

Физическая культура и военная подготовка не кредитовались, так как эти дисциплины рассматривались как хотя и обязатель-

ный компонент учебного плана, но не характерный для европейского образовательного профиля студента.

При таком пересчете в МГИМО (У) значительное количество кредитов пришлось на иностранный язык (10—16 часов в неделю по двум языкам) — между тем МГИМО не дает студентам лингвистического образования как такового, в области преподавания языков стоит задача обеспечить свободное владение выпускниками бакалавриатов и магистратур по меньшей мере двумя иностранными языками. Тем не менее, направления подготовки студентов — «Международные отношения», «Регионоведение», «Международное право» и другие — не в решающей мере определяются владением именно иностранными языками.

Было признано, что изучение вопросов специальности занимает у студента МГИМО (У) больше времени в ходе самостоятельной учебной работы, чем признанное нормативным соотношение 50 : 50; поэтому постановили, что по решению Ученых советов факультетов пропорциональное количество часов на непрофильные дисциплины, не требующие углубленной проработки, следует сократить, а количество часов на специальные дисциплины, по которым студенты, например, пишут рефераты и курсовые работы и прорабатывают при этом большие объемы дополнительной специальной литературы, увеличить.

Введение европейских оценок

Начиная с 2003/04 года, в целях подготовки к выдаче Европейского приложения к диплому, предусмотренного Болонской декларацией, в МГИМО (У) были введены европейские оценки. Некоторые разногласия вызвали названия этих оценок на русском языке; в результате творческих дискуссий было решено называть их следующим образом: «А» — «отлично»; «В» — «очень хорошо»; «С» — «хорошо»; «D» — «удовлетворительно»; «Е» — «посредственно»; «FX» («F») — «неудовлетворительно».

Европейские оценки необходимы для отражения их в «болонском» Приложении к диплому. Поскольку выставлять европейские оценки задним числом студентам старших курсов невозможно, их стали применять по отношению к студентам первых курсов и далее по мере продолжения их обучения в институте и перехода с курса на курс.

Данная реформа совпала по времени с введением в МГИМО (У) системы академического рейтингования студентов, разработанной кафедрой социологии. Рейтинг базировался на стобалльной (стопроцентной) системе, в которой нижней проходной границей считалась оценка в 60 процентов.

В результате по каждой дисциплине студент первого курса в 2003/04 учебном году получал сразу три оценки: традиционную российскую, например «хорошо», европейскую, например «С», и рейтинговую, например 72 процента. Такое обилие оценок вызвало и у преподавателей, которым пришлось их выставлять, и у студентов много вопросов, однако целенаправленная разъяснительная работа позволила снять напряженность и расставить точки над *i*. Представляется необходимым со временем свести все три системы оценок к единой, европейской, когда российские оценки в национальном масштабе станут шестибалльными, а академический рейтинг с полным сохранением принципов его подсчета будет трансформирован в цифровом выражении в ту же шестибалльную систему.

Неприемлемой для нас оказалась европейская норма, согласно которой оценку «А» могут получать только 10 процентов студентов из числа сдававших экзамен или зачет, оценку «В» — строго 25 процентов, оценку «С» — 30 процентов, оценку «D» — 25 процентов, оценку «Е» — 10 процентов. Такой формализованный подход выглядит явным посягательством на права студентов. В нашем вузе, куда из общего числа абитуриентов ежегодно поступает примерно половина золотых медалистов, трудно ограничить число отличных оценок на экзамене или зачете десятью процентами. К примеру, это означало бы, что из пятерых студентов, изучающих редкий язык, такой, как тайский, только один будет получать на экзамене «А», зато один с обязательностью удостоится оценки «Е». На деле же, как правило, все студенты таких групп, будучи отобранными по итогам вступительных экзаменов для изучения сложных языков, сдают экзамены на «отлично» и «хорошо».

Одним из сопутствующих положительных результатов введения европейских оценок в МГИМО (У) стало привлечение внимания всех студентов к Болонскому процессу. Выставление европейских оценок вызвало дополнительный интерес к теории и практике Болонского процесса.

По запросам выпускников бакалавриата МГИМО (У) в университете было разработано уточненное применительно к конкретным условиям университета Европейское приложение к диплому, которое понадобилось им прежде всего для поступления в магистратуры зарубежных вузов.

Важную роль в практическом осуществлении «болонских» преобразований сыграл созданный в МГИМО (У) институт координаторов по Болонскому процессу. Как уже упоминалось, с первого дня движения по «болонскому» пути был назначен координатор университета по Болонскому процессу. Впоследствии были

определены координаторы по Болонскому процессу на всех факультетах, а позже и на кафедрах. Их задачей стало прежде всего осуществлять практическую работу по пересчету учебной нагрузки из часов в кредиты.

Регулярно (примерно раз в месяц) с координаторами всех уровней (факультетского/институтского и кафедрального) проводятся инструкторско-методические занятия и служебные совещания, брифинги по конкретным проблемам практики Болонского процесса.

На следующем этапе работы обязанности кафедральных координаторов были уточнены и конкретизированы. К числу их общих обязанностей был отнесен пересчет часов учебной нагрузки в академические кредиты; подготовка предложений по количеству кредитов, начисляемых за каждый курс; проведение сопоставительного анализа учебных программ своей кафедры и однопрофильных кафедр из зарубежных вузов-партнеров; определение областей совпадения и различия в содержании программ; сопоставление названий читаемых курсов, контактных часов и часов самостоятельной учебной работы по каждой дисциплине.

Кафедральный координатор должен контролировать выставление «болонских» оценок студентам МГИМО (У) и иностранным студентам по дисциплинам кафедры, вести учет этих оценок. Он призван анализировать количество кредитов, начисляемых в зарубежных вузах по аналогичным курсам, и представлять сведения по данному вопросу заведующему кафедрой; контролировать начисление академических кредитов по дисциплинам кафедры на разных факультетах, обеспечивать паритет начисления кредитов за одинаковые курсы; поддерживать рабочие отношения с однопрофильными кафедрами российских и зарубежных вузов-партнеров МГИМО; представлять в деканат сведения по изученным студентами на кафедре дисциплинам (количество кредитов и европейские оценки) для включения в Европейское приложение к диплому.

Что касается обязанностей кафедрального координатора по направлению студентов МГИМО (У) по программам мобильности за рубеж, ему предписано собирать сведения о предложениях зарубежных вузов относительно курсов для иностранных студентов, в том числе студентов МГИМО (У), по дисциплинам кафедры, о сроках начала и окончания чтения таких курсов, порядке записи (регистрации) на них; контролировать направление студентов по программам мобильности за рубеж, подготавливать для них учебные задания по дисциплинам кафедры; оказывать студенту, находящемуся в зарубежном вузе, помощь в выборе нелинейных траекторий обучения (курсов по выбору),

наиболее соответствующих специальности и специализации студента; вести учет кредитов, полученных студентами по дисциплинам кафедры в ходе стажировок за рубежом; организовывать экспертную оценку кредитов, полученных студентами МГИМО (У) по дисциплинам кафедры за рубежом, представлять рекомендации в деканат по признанию этих кредитов.

Если в МГИМО (У) по программам академической мобильности прибывают на учебу иностранные студенты, кафедральный координатор обязан составлять перечни курсов, которые преподаватели кафедры предлагают иностранным студентам для прохождения на иностранных языках; представлять рекомендации по квотам «мобильных» студентов, которые могут обучаться по дисциплинам кафедры, исходя из штатного состава кафедры и наличия в МГИМО (У) аудиторного фонда и бытовых условий; организовывать размещение информации о курсах на иностранных языках на веб-сайте МГИМО (У); по электронной почте и по другим средствам связи проводить консультации с иностранными студентами относительно содержания предлагаемых курсов на иностранных языках; принимать заявки от иностранных студентов на прохождение курсов, читаемых преподавателями кафедры, определять язык обучения для этих студентов; представлять сведения факультетскому и университетскому координаторам по заявкам, которые поступили от иностранных студентов на прохождение курсов по дисциплинам кафедры; организовывать входной контроль знаний иностранного студента по языкам, на которых будет осуществляться обучение (русскому как иностранному, английскому или другому заявленному языку).

Помимо этих обязанностей, кафедральный координатор организует входной контроль знаний иностранного студента по дисциплинам, преподаваемым на кафедре, для определения возможности и необходимости обучения студента по заявленному курсу; участвует в формировании групп иностранных студентов для прохождения курсов по дисциплинам кафедры; представляет рекомендации по срокам начала и окончания чтения конкретных курсов для иностранных студентов; согласовывает даты заезда и отъезда студентов, изъявивших желание прослушать определенный курс по дисциплинам кафедры; представляет иностранным студентам рекомендации по нелинейным траекториям обучения (курсам по выбору), которые предлагаются кафедрой; контролирует учебу иностранных студентов по дисциплинам кафедры, начисляет им кредиты за должным образом пройденные курсы; совместно с преподавателями кафедры обеспечивает иностранных студентов пособиями на иностранных языках, на которых для них

читаются курсы; участвует в определении финансовых параметров обучения иностранных студентов по дисциплинам кафедры; контролирует оплату работы преподавателей за курсы, читаемые для иностранных студентов в рамках Болонского процесса, обеспечивает заключение с ними соответствующих трудовых соглашений; совместно с администрацией кафедры контролирует выделение аудиторного фонда для чтения курсов для иностранных студентов по программам мобильности; участвует в составлении списков литературы на английском языке по курсам, предлагаемым иностранным студентам; осуществляет взаимодействие с отделом международных связей МГИМО (У) для решения правовых, организационных и бытовых вопросов, связанных с обучением иностранных студентов в МГИМО (У) и их пребыванием в России.

Координаторы также контролируют ведение журналов учебной нагрузки для академических групп иностранных студентов, занимающихся на кафедре по программам мобильности; обеспечивают включение иностранных студентов в группы студентов МГИМО (У) для обучения на русском языке как иностранном (включенное обучение); осуществляют включение студентов МГИМО (У) по их заявкам в группы на английском языке, созданные для иностранных студентов.

Работа по переходу МГИМО (У) на болонскую систему в самом разгаре; университет, пользующийся высокой репутацией в российском и мировом образовательном сообществе, сознательно ограничил число «болонских» преобразований в организации своего образовательного процесса самыми необходимыми, тем не менее обеспечивающими его полноценное вхождение в европейское образовательное пространство.

Опыт реализации образовательных программ в системе многоуровневого образования в Томском государственном университете

Одним из центральных и наиболее заметных преобразований в российской высшей школе, связанных с участием в Болонском процессе, является переход на многоуровневую систему образования, аналогичную европейской. Внедрение двухуровневой системы образования в российских вузах, подготовка и выпуск бакалавров и магистров, несомненно, важнейшее условие, обеспечивающее повышение академической мобильности и формирование единого европейского образовательного пространства. Вместе с тем идеи

разработки и внедрения многоуровневого образования в российских университетах появились задолго до появления Болонской декларации.

В конце 80-х годов в ряде вузов по инициативе Министерства высшего и среднего специального образования РФ началась разработка российской модели многоуровневого образования. Одной из причин необходимости такой работы явилось смещение акцентов в высшем профессиональном образовании от удовлетворения потребности общества в высокопрофессиональных кадрах к удовлетворению потребности личности в образовании. Личностно-ориентированный подход потребовал от разработчиков образовательных программ предусмотреть для обучаемых возможность участия в формировании собственной образовательной программы, или точнее, в построении индивидуальной образовательной траектории. Такие возможности появляются перед студентом, во-первых, при обучении в рамках многоуровневой системы (завершение обучения на уровне бакалавра или магистра) и, во-вторых, путем введения в образовательные программы факультативных и элективных дисциплин, расширяющих возможности студента в увеличении объема знаний и получения знаний из смежных научных областей. Последнее обстоятельство может иметь особое значение в связи с возможностью подготовки кадров с углубленным знанием компьютерных технологий, иностранных языков, экологических, правовых, экономических проблем и др. Введение элективных и факультативных дисциплин было хорошо воспринято университетским сообществом и затем в 90-е годы было зафиксировано как обязательная норма в государственных образовательных стандартах.

Обсуждение на первых этапах схемы многоуровневого образования показало, что она наиболее приемлема и хорошо согласуется с традициями российского университетского образования в классических университетах применительно к образовательным программам по основным направлениям фундаментальной науки (физика, химия, математика и др.). При этом подготовка магистров рассматривалась как целенаправленная подготовка высококвалифицированных кадров для научной деятельности и преподавания в высшей школе.

Более трудно было совместить эту схему с образовательными программами по специальностям, более профессионально ориентированным, имеющим прикладной характер (технические, сельскохозяйственные и др.). Очень дробный классификатор специальностей высшего профессионального образования обусловил узконаправленный, насыщенный профессиональными дисципли-

нами характер этих программ и сделал невозможным преобразование их в программы подготовки бакалавров, которые носят более общий научный характер. Вместе с тем многие ведущие технические вузы, получившие в это время статус технических университетов, были весьма заинтересованы в открытии у себя магистерских программ. По содержанию такие программы существенно отличались от зарубежных магистерских программ в области техники, сельского хозяйства и др. и были насыщены профессиональными дисциплинами более высокого уровня и спецкурсами. Для ряда образовательных программ (в области искусства, медицины и некоторых других) была очевидна невозможность разработки и реализации бакалаврских программ с учетом российских традиций и большой их специфики.

Результатом первого этапа освоения многоуровневой системы образования в России стало принятие ряда нормативных документов, определяющих условия и порядок внедрения этой системы в российских вузах. Открывшиеся возможности подготовки бакалавров и магистров в российских вузах были по-разному восприняты в университетском сообществе. Многие ведущие вузы (в том числе МГУ) с большой осторожностью отнеслись к внедрению этой системы или предпочитали бы открывать у себя лишь магистерские программы без бакалавриата. С другой стороны, вузы, занимающие в рейтингах средние и невысокие позиции, с большим энтузиазмом принимали решение о переводе всех образовательных программ на многоуровневую систему. Большинство негосударственных вузов также приступили к подготовке бакалавров, поскольку в открывающихся вузах было легче разработать и внедрить более краткосрочные и менее профессионально ориентированные бакалаврские программы.

Томский университет подключился к этой деятельности на первом этапе, когда была создана рабочая исследовательская группа, в задачи которой входили анализ зарубежных систем образования и разработка схемы, приемлемой для одного из старейших университетов России. Разработанная схема включала обучение студентов в течение четырех лет по программе бакалавриата, их итоговую аттестацию и переход для дальнейшего обучения в течение года по программе дипломированного специалиста или в течение двух лет по программе магистратуры. Реализация такой схемы предполагала не столько изменение сроков обучения и перераспределение дисциплин по программам разного уровня, сколько принципиально иную идеологию построения образовательных программ. В программах закладывались широкие возможности индивидуализации обучения с учетом личных интересов студента. Более легко и орга-

нично эта схема учебного процесса была принята на факультетах физического и естественно-научного профиля, которые уже в 1990 году перешли на многоуровневую системы образования. Гуманитарные факультеты, также имеющие известные научные школы и большой опыт обучения студентов, в основном не приняли этой системы, продолжая до сих пор обучение по традиционной схеме. Только в 1995 году началась подготовка бакалавров и магистров по направлениям: философия, экономика, юриспруденция. В настоящее время около 35 % контингента студентов очной формы обучения получают в Томском университете образование по многоуровневой системе.

Внедрение многоуровневой системы потребовало не только больших усилий по разработке структуры и содержания новых образовательных программ, перестройки организации учебного процесса, но и серьезной психологической адаптации к ней основных участников образовательного процесса — педагогов и студентов. Значительная часть педагогов факультетов, внедрявших многоуровневую систему (в среднем 70–80 %), сразу восприняли эту систему. При этом менее 10 % педагогов видели в качестве ее преимуществ сопряженность с зарубежными системами и увеличивающиеся возможности академической мобильности. Большинство педагогов принимали эту систему, видя в ней открывающиеся возможности творчества в разработке новых программ, подключение к этой работе студентов («выстраивание индивидуальных образовательных траекторий») и сочетание нововведений с наработанным традиционным опытом подготовки специалистов. Педагоги, негативно относящиеся к этой системе, мотивировали свое отношение боязнью разрушения старого ценного опыта, отрицательным отношением ко всему «прозападному» и психологическим напряжением, связанным с возможной оценкой педагогов студентами через выбор или невыбор элективных и факультативных дисциплин. Переход на новую систему привел на первых этапах к существенному увеличению работы педагогов и менеджеров в образовании, но он также позволил больше использовать богатейший научный потенциал Томского университета для создания оригинальных новых курсов.

Отношение студентов к многоуровневой системе на первых этапах было явно отрицательное, несмотря на большую разъяснительную работу среди них, что объясняется прежде всего их нежеланием сдавать государственные экзамены и защищать выпускную бакалаврскую работу после четвертого курса. Через три-четыре года отношение студентов стало более позитивным. В настоящее время большинство студентов (в среднем по разным факультетам 80–90 %) относятся положительно к перспективе получения дипломов бака-

лавров, что обусловлено, главным образом, психологическими моментами (желанием пораньше получить оценку своего труда в виде диплома бакалавра, привлекательность и необычность наименования статуса бакалавра). Лишь 10–15 % студентов, продолжая обучение дальше по программам дипломированного специалиста и магистра, используют диплом бакалавра при устройстве на работу на должности, требующие высшего образования. Не более 5 % студентов используют возможность участвовать в программах продолжения обучения в зарубежных вузах, и не более 5–7 бакалавров в год реально получают образование в магистратуре зарубежных университетов. Студенты, получившие диплом бакалавра в Томском университете, не стремятся переходить в магистратуры других вузов. Вместе с тем бакалавры других вузов стремятся получить образование следующего уровня в Томском университете (особенно по направлению «юриспруденция»).

Большинство студентов, получивших диплом бакалавров, продолжают обучение в родном вузе (около 20 % по магистерским программам, остальные по программам подготовки дипломированных специалистов). Не более 5 % бакалавров ограничиваются этим уровнем образования и покидают университет. Чаще всего это связано с наличием хорошо оплачиваемой работы, при этом высказывается желание через какое-то время получить образование высшего уровня.

Предоставляющаяся студентам возможность участия в разработке своих индивидуальных образовательных траекторий требует психолого-педагогической поддержки. Поэтому студентам младших курсов в рамках специального курса подробно излагается схема многоуровневого образования, показываются ее преимущества и дополнительные возможности, назначаются кураторы и тьюторы, оказывающие консультативную помощь студентам в выборе элективных и факультативных дисциплин. В качестве методической поддержки опубликованы учебные пособия «Первокурснику о многоуровневой системе образования», «Выпускная работа бакалавра» и «Магистерская диссертация».

Магистерские программы, ориентированные на подготовку исследователей и педагогов высшей школы, хорошо сочетаются с аспирантскими программами. Как правило, тема магистерской диссертации соответствует теме кандидатской диссертации, поэтому на факультетах, выпускающих магистров, заметно выросла эффективность аспирантуры (процент защиты кандидатских диссертаций в срок).

В последнее десятилетие Томский университет в рамках программы «Tempus Tacis» совместно с университетами Великобритании

(Оксфорд, Шеффилд), Нидерландов (Утрехт) разработал и реализовал магистерские программы. Кроме этого педагоги и руководство вуза достаточно подробно познакомились с различными вариантами многоуровневой системы образования в европейских и американских университетах. Сравнивая магистерские программы российских университетов, и прежде всего Томского университета, можно отметить ряд существенных отличий. Магистерские программы зарубежных университетов обычно носят комплексный или междисциплинарный характер. Число дисциплин ограничено, и они обычно проблемно-ориентированы. Поскольку магистерские программы открыты для всех бакалавров независимо от профиля их базового образования в них могут быть один или два базовых курса общепрофессионального характера. Уровень магистерских диссертаций в зарубежных вузах примерно соответствует российскому, но иногда не носит исследовательский характер и представляет собой литературный обзор. В российских вузах магистерские программы в основном более узкопрофильные, курсы дисциплины предметно-ориентированные, а диссертации исследовательского характера. Они более соответствуют специализации на старших курсах, которые реализовывались в рамках программ подготовки специалистов.

В качестве иллюстрации разницы в подходах российских и зарубежных ученых к разработке магистерских программ можно привести совместную магистерскую программу по экологическому менеджменту (разработчики из Томского университета, университетов Оксфорда, Шеффилда и Утрехта). Дисциплины, предложенные разработчиками из Томска, были связаны с объектами менеджмента («Менеджмент лесных ресурсов», «Менеджмент водных ресурсов», «Менеджмент биологических ресурсов» и др.). Европейские коллеги предложили проблемно-ориентированные дисциплины («Политика и институты в области охраны окружающей среды», «Экологический менеджмент и фирма», «Принятие решений в области охраны окружающей среды»). Поскольку программа была открыта для любых бакалавров, в нее были включены курсы «Принципы менеджмента», «Введение в науку об окружающей среде», «Методы социальных исследований». В реализации программы большое место отводилось активным методам обучения, самостоятельной работе студентов и оценке эффективности реализации программы. Последнее заключалось в том, что после завершения каждого курса проводилось обсуждение анкетирования студентов, самоанализ лектора и предлагались меры по улучшению курса.

Ситуация вокруг введения системы многоуровневого образования в российских вузах существенно изменилась в последние

годы в связи с участием России в Болонском процессе. Основной причиной этого явилась необходимость соблюдения Россией условий вхождения в европейское образовательное пространство, в том числе введение этой системы во всех (или в большинстве) вузов России.

В связи с предстоящими в ближайшее время изменениями в высшей школе в этом направлении можно прогнозировать три варианта развития событий. Следует отметить невозможность точного копирования западной системы в России по нескольким причинам. Во-первых, различное понимание объема и содержания бакалаврских и магистерских программ, различные подходы и педагогические технологии в реализации программ. Во-вторых, неготовность работодателей и нормативно-правовой базы воспринимать бакалавров и широко распространенное мнение о бакалаврах как «недоучках». В третьих, неспособность учреждений и предприятий завершать профессиональную подготовку бакалавров у себя, как это нередко делается в западных странах. И наконец, в европейских странах схемы многоуровневого образования тоже существенно различаются.

Первый вариант представляет собой быстрое и повсеместное введение жесткой схемы четыре (или три) года обучения в бакалавриате и два года в магистратуре и закрытие любых программ подготовки дипломированных специалистов. Такой шаг может привести к кризисной ситуации невостребованности выпускников вузов, ослаблению связей между вузами и потребителями выпускников и сокращению финансирования учебного процесса в вузах примерно на 15 %. Последнее связано с тем, что большая часть студентов будет обучаться в течение четырех, а не пяти лет, как сегодня. Как следствие этого, может происходить образование специальных структур в учреждениях и на предприятиях, в задачи которых будет входить повышение профессионального статуса бакалавров, исходя из задач этих фирм. Возможно создание сети мелких образовательных организаций (курсов, центров и т. д.) вокруг университетов, которые будут выполнять аналогичные задачи. Профессиональная направленность в содержании образовательных программ в вузах может резко сократиться, что несомненно отразится на инновационных процессах и внедрении научных разработок.

Второй вариант, представляющий собой постепенное расширение эксперимента по внедрению многоуровневого образования в российских вузах, может занять очень много времени и в конечном счете не будет соответствовать условиям и темпам Болонского процесса.

Третий вариант основан на многолетнем опыте ряда российских вузов, в том числе Томского университета. Он позволяет сочетать европейскую систему многоуровневого образования, включающую образовательные программы подготовки бакалавров и магистров, с российской традицией подготовки специалистов (в последние годы появился специфический термин для такой программы — «специалитет»). В структурном отношении такая схема включает подготовку бакалавров (4 года) и затем обучение по программе подготовки специалистов (в течение года) или по программе магистров (в течение двух лет). При этом соотношение контингента обучаемых по программам высшего уровня может быть различно в различных вузах. В университетах с большим объемом аспирантской подготовки и наличием ведущих научных школ прием в магистратуру может быть увеличен. В других вузах целесообразно в основном сосредоточиться на подготовке бакалавров и специалистов. Со временем, возможно, будут развиваться на крупных предприятиях и в фирмах собственные отделы, занятые профессиональным «доучиванием» бакалавров, повышением профессионализма сотрудников. Такая диверсификация институтов образования может быть использована как один из инструментов эффективного управления образованием на федеральном уровне. Реализация такой «синтетической» схемы многоуровневого образования в российских вузах способствовала бы эволюционной («мягкой») модели вхождения России в европейское образовательное пространство, формированию нового понимания содержания и смысла образовательных программ различного уровня, внедрения новых технологий обучения и реализации, в конечном счете системы непрерывного образования. Очень перспективным для повышения эффективности магистратуры может оказаться проектно-ориентированный подход к разработке и реализации магистерских программ междисциплинарного характера. Большое значение для повышения академической мобильности может иметь открытость магистерских образовательных программ.

Таким образом, опыт, наработанный в российских вузах в последние полтора десятилетия, свидетельствует о возможности достаточно быстрого и эффективного внедрения в российскую высшую школу многоуровневой системы образования, не противоречащей и соответствующей европейским стандартам образования и сохраняющей традиции российского образования, удовлетворяющей потребности общества и личности в качественном и доступном образовании.

Международная аккредитация инженерных образовательных программ (на примере Томского политехнического университета)

В настоящее время задачей государственного масштаба становится подготовка в вузах страны специалистов в области техники и технологий, способных к инновационной инженерной деятельности, развитию национальной промышленности, обеспечению позитивных изменений в экономике России и повышению ее глобальной конкурентоспособности. Для отечественной высшей школы актуальным является повышение качества российского инженерного образования до уровня лучших мировых стандартов, обеспечение его международного признания, повышение конкурентоспособности и экспортных возможностей России на мировом рынке образовательных услуг. Особую значимость проблема интернационализации системы высшего образования страны приобретает в связи с вхождением России в Болонский процесс.

Решение этих задач требует как распространения в вузах страны передового отечественного опыта инженерного образования, так и привлечения достижений ведущих зарубежных университетов для улучшения качества подготовки специалистов в области техники и технологий. Необходима интеграция усилий высшей школы, науки, промышленности и бизнеса по совершенствованию отечественного инженерного образования, формированию современных требований к содержанию подготовки специалистов в области техники и технологий, их обеспечению и оценке качества на основе лучших мировых стандартов.

Решению указанных задач способствует деятельность Ассоциации инженерного образования России (АИОР) как общероссийской общественной организации, объединяющей представителей академической и научной общественности, инженерного корпуса страны, промышленных и деловых кругов, по развитию национальной системы общественно-профессиональной оценки качества и аккредитации образовательных программ в области техники и технологий в российских вузах на основе критериев и процедур, согласованных с соответствующими международными организациями. Результатом этой деятельности с учетом мирового опыта может стать создание и международное признание национальной системы сертификации и регистрации профессиональных инженеров, занимающихся всеми видами практической деятельности в области проектирования, производства и применения техники и технологий.

Во многих развитых странах существует двухступенчатая система предъявления требований к качеству инженерной подготовки и признанию инженерных квалификаций. На первой ступени оценивается качество образовательных программ в области техники и технологий через процедуру их аккредитации, а на второй ступени осуществляется признание профессиональных квалификаций инженеров через их сертификацию и регистрацию.

Такие системы реализуются в каждой стране национальными, как правило, неправительственными профессиональными организациями — инженерными советами, имеющими в своем составе органы по аккредитации образовательных программ и сертификации специалистов: *Accreditation Board for Engineering and Technology*, *ABET* (Аттестационный совет по инженерным и технологическим специальностям, США), *Engineering Council UK*, *ECUK* (Инженерный совет Великобритании), *Canadian Council of Professional Engineers*, *CCPE* (Совет профессиональных инженеров Канады), *Institution of Engineers Australia*, *IEAust* (Институт инженеров Австралии) и др. Международное признание качества образовательных программ и квалификаций инженеров (*Professional Engineer*) обеспечивается также в два этапа: путем заключения договоров, направленных на взаимное признание национальных критериев и процедур аккредитации образовательных программ, таких, как Вашингтонское соглашение (*Washington Accord*, 1989 г.), и договоров о взаимном признании национальных систем регистрации профессиональных инженеров (*Engineers Mobility Forum*, 1997 г., *APEC Engineering Register*, 2000 г.).

В большинстве стран Европы пока отсутствуют системы аккредитации инженерных образовательных программ. Однако известна деятельность Европейской федерации национальных инженерных ассоциаций (*European Federation of National Engineering Associations*, *FEANI*) по регистрации профессиональных инженеров с присвоением статуса (*European Engineer*, *EurIng*).

Деятельность Ассоциации инженерного образования России направлена на совершенствование подготовки специалистов в отечественных вузах и международное признание российских инженерных программ путем присоединения к *Washington Accord*, а также активного участия в формировании общеевропейской системы аккредитации в рамках Болонского процесса (проект *EUR — ACE*) совместно с такими организациями, как *FEANI*, *European Society for Engineering Education*, *SEFI* (Европейское общество инженерного образования), *European Standing Observatory for the Engineering Profession and Education*, *ESOEPE* (Европейская постоянная наблюдательная комиссия по инженерной профессии

и образованию), *European Network for Quality of Higher Engineering Education for Industry, ENQHEEI* (Европейская сеть обеспечения качества высшего инженерного образования для промышленности) и другими участниками консорциума.

В 2002 году Министерство образования РФ и АИОР заключили соглашение о совместной деятельности по созданию и развитию в России национальной системы общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий. На основе результатов изучения систем профессиональной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий в ведущих зарубежных странах Ассоциацией были разработаны процедуры и критерии национальной общественной аккредитации, созданы Аккредитационный центр и Аккредитационный совет АИОР. Задачами Аккредитационного центра Ассоциации являются:

- общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ высших учебных заведений России в области техники и технологий;

- обеспечение гарантий личности и обществу высокого качества подготовки специалистов по аккредитованным образовательным программам;

- информирование общества и заинтересованных организаций об аккредитованных образовательных программах российских вузов.

Функциями Аккредитационного центра АИОР являются:

- проведение общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий в высших учебных заведениях России;

- оказание методических, консалтинговых и информационных услуг вузам по совершенствованию образовательных программ в области техники и технологий;

- взаимодействие с государственными и общественными организациями, промышленными предприятиями и научными организациями с целью повышения качества подготовки специалистов в области техники и технологий;

- международное сотрудничество с целью обеспечения мирового признания высокого качества подготовки специалистов в области техники и технологий в ведущих российских вузах, повышение их профессиональной и академической мобильности.

Критерии АИОР, на основе которых в настоящее время производится оценка качества образовательных программ в области техники и технологий, разработаны с ориентацией на лучшие традиции российского высшего образования, включают как обязательный критерий соответствие ГОС ВПО Российской Федерации

и учитывают опыт ведущих международных аккредитующих организаций, осуществляющих оценку инженерных образовательных программ, в том числе *ABET*.

Основными принципами общественно-профессиональной оценки качества образовательных программ в высших учебных заведениях являются:

- наличие четко определенных целей образовательных программ, согласующихся с миссией вуза и требованиями заинтересованных сторон;
- существование в вузе действующей системы оценки достигаемых результатов обучения;
- наличие системы непрерывного совершенствования образовательных программ и учебного процесса;
- адекватность ресурсов, обеспечивающих реализацию образовательных программ.

Критерии распределяются по следующим разделам:

- цели и содержание программы;
- качество подготовки;
- профессорско-преподавательский состав;
- подготовка к профессиональной деятельности;
- материально-техническая база;
- информационное обеспечение;
- финансовое обеспечение и административное управление;
- выпускники.

Деятельность АИОР по общественно-профессиональной оценке качества инженерного образования и аккредитации программ технических вузов опирается на действующее законодательство. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. в редакции 07.07.2003 г. определяет, что «К компетенции государственных органов управления образованием в обязательном порядке относятся ... государственная аккредитация образовательных учреждений, содействие их общественной аккредитации» (ст. 37. п. 5), и уточняет, что «Образовательные учреждения могут получать общественную аккредитацию в различных российских, иностранных и международных общественных образовательных, научных и промышленных структурах» (ст. 25).

Федеральный Закон «О высшем и послевузовском образовании» от 22.08.1996 г. в редакции 07.07.2003 г. поясняет, что «Общественной аккредитацией является признание уровня деятельности высшего учебного заведения, отвечающего критериям и требованиям соответствующих общественных образовательных, профессиональных, научных и промышленных организаций».

В 2003 году Аккредитационный центр АИОР с использованием разработанных критериев выполнил первую «пилотную» ак-

кредитацию 12 образовательных программ в шести ведущих российских технических университетах. Из числа авторитетных специалистов российских вузов, представителей науки и промышленности были сформированы комиссии экспертов-аудиторов, проведены их обучение и подготовка. Разработано руководство для экспертов при проведении аудита. Для участия в «пилотной» аккредитации были приглашены в качестве наблюдателей представители аккредитующих организаций стран-участниц Вашингтонского соглашения — *Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET* (США), *The Institution of Engineers Australia, IEAust* (Австралия), *Japan Accreditation Board for Engineering Education* (Комиссия по аккредитации инженерного образования Японии), *Engineering Council of South Africa* (Инженерный совет Южной Африки, ЮАР), а также Министерства образования РФ. В 2004 году оценку проходят более десятка программ, в том числе с участием экспертов из *Canadian Engineering Accreditation Board* (Совет аккредитации инженерных программ Канады), готовятся к прохождению аккредитации более 30 программ технических университетов.

Планируется, что в ближайшие пять лет общественно-профессиональную аккредитацию АИОР получают лучшие программы подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров в области техники и технологий, но не более 5–10 % от общего количества инженерных программ, реализуемых в каждом вузе, обратившемся за аккредитацией.

Деятельность АИОР по общественно-профессиональной оценке качества и аккредитации образовательных программ в области техники и технологий, по существу, является оценкой высшего инженерного образования как общественно значимого результата и способствует подготовке элитных специалистов для российской экономики, соответствующих мировому уровню.

В рамках Болонского процесса в Европе по созданию единого образовательного пространства в сфере высшего профессионального образования одной из задач, как известно, является разработка согласованных требований к качеству двухцикловой подготовки специалистов, в том числе в области техники и технологий. Активную позицию в этом занимает *FEANI* — Федерация европейских инженерных организаций. Членами *FEANI* являются 27 европейских стран: Австрия, Бельгия, Швейцария, Кипр, Чешская республика, Германия, Дания, Эстония, Испания, Финляндия, Франция, Великобритания, Греция, Венгрия, Ирландия, Исландия, Италия, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Швеция, Словения, Словакия. *FEANI* объединяет более 80 национальных инженерных

ассоциаций, через которые представляет интересы двух миллионов инженеров в Европе. К сожалению, Россия не имеет членства в *FEANI*.

FEANI является одним из основателей Всемирной федерации инженерных организаций (*World Federation of Engineering Organizations, WFEO*) и сотрудничает со многими другими организациями, занимающимися инженерными и технологическими проблемами, а также инженерным образованием. *FEANI* официально признана Европейской комиссией представителем интересов инженерной профессии в Европе, имеет консультативный статус в *UNESCO*, Организации по промышленному развитию в рамках ООН и Совете Европы. Своими действиями, в особенности присвоением звания «Европейский инженер» (*EurIng*), *FEANI* способствует взаимному признанию инженерных квалификаций в Европе, а также усилению позиции, роли и ответственности инженеров в обществе.

В рамках Болонского процесса *FEANI* инициировала создание международного консорциума для разработки единых требований к качеству инженерных образовательных программ и подготовке специалистов в области техники и технологий. В 2004 году Ассоциация инженерного образования России стала участником консорциума в выполнении проекта *EUR-ACE (EUROpean ACcredited Engineer)*, финансируемого Европейской Комиссией. Целью проекта является выработка предложений по созданию общеевропейской системы аккредитации инженерных программ. В выполнении проекта принимают участие авторитетные международные инженерные организации, такие как *SEFI*, Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research, *CESAER* (Конференция технических университетов Европы), *EUROCADRES*, *ENQHEEI*, а также ряд национальных аккредитующих агентств ведущих европейских стран: ASIIN (Агентство по аккредитации программ в области инженерии, информатики, математики и естественных наук Германии), *CTI* (Франция), *ECUK* (Великобритания), *CoPI* (Италия) и другие.

Создание общеевропейской системы аккредитации образовательных программ в области техники и технологий необходимо для того, чтобы:

- улучшить качество инженерных образовательных программ;
- облегчить процедуру международного признания степеней, путем выработки общих критериев для оценки образовательных программ;
- сертифицировать выпускников, в соответствии с общим стандартом к аккредитации образовательных программ;

- способствовать признанию и мобильности специалистов-профессионалов в соответствии с *EU Directives*;
 - способствовать соглашениям о взаимном признании.
- Основными этапами выполнения проекта являются:
- выработка общих критериев оценки качества инженерного образования;
 - апробация согласованных требований в ряде стран путем проведения «пилотной» аккредитации образовательных программ;
 - корректировка и совершенствование критериев оценки качества;
 - повторное тестирование системы и подготовка отчета.

В настоящее время в рамках проекта уже разработаны стандарты и процедуры аккредитации инженерных программ (*EUR-ACE Standards and Procedures for the Accreditation of Engineering Programmes*), включающие общие требования к результатам освоения программ, критерии и процессы оценки качества, а также способы их реализации в высших учебных заведениях. Следует отметить, что требования сформированы на двух уровнях, соответствующих программам первого (*FC Graduate*) и второго (*SC Graduate*) циклов подготовки специалистов согласно Болонской декларации. Они описывают основные квалификационные характеристики и компетенции, которые должны приобрести выпускники в результате освоения программ каждого цикла.

Общие требования к результатам освоения программ (*General Programme Outcomes*) состоят из двух разделов — академических требований (*Academic Requirements*) и личностных требований (*Personal Requirements*). В первом разделе описываются требования к естественнонаучным, профессиональным и специальным знаниям выпускников, их способности к анализу, умению проектировать и проводить исследования, а также требования к знаниям и умениям в области современных методов и ресурсов инженерной деятельности, проектного менеджмента и управления финансами. Во втором разделе содержатся требования к личностной подготовке специалистов: способности к коммуникабельности и работе в команде, владению иностранным языком и межкультурным компетенциям, ответственности за принятие решений, их экологические и социальные последствия, профессиональной этике, готовности к непрерывному профессиональному совершенствованию.

Различия в требованиях к результатам освоения программ первого (не менее трех лет обучения в вузе) и второго циклов (не менее одного года обучения после освоения программы первого цикла) заключаются, в основном, в глубине приобретаемых знаний, степени их сложности, способности самостоятельно решать задачи

анализа и синтеза в области инженерной деятельности. В большинстве стран Европы, являющихся участниками Болонского процесса, программы первого и второго циклов соответствуют программам подготовки бакалавров (*Bachelors*) и магистров (*Masters*). В России они будут соответствовать программам подготовки бакалавров и специалистов или магистров в области техники и технологий.

Критериями оценки образовательных программ согласно разработанным *EUR-ACE Standards and Procedures for the Accreditation of Engineering Programmes* являются их цели, содержание, ресурсы (методические, материальные, финансовые, кадровые), методы обеспечения, контроля качества освоения и непрерывного совершенствования программ. Особое внимание обращается на соответствие целей и содержания инженерных программ требованиям современного производства, участию представителей промышленности в проектировании, реализации и оценке качества программ.

Процедура аккредитации программ предполагает обращение вуза в соответствующую, как правило, национальную общественно-профессиональную аккредитующую организацию (агентство), подготовку вузом отчета о самооценке программы, двух-трехдневный аудит, выполняемый группой квалифицированных экспертов, один из которых может представлять аккредитующую организацию из другой страны, верификацию и валидацию результатов работы комиссии и принятие решения. В случае положительного решения об аккредитации программы оно будет действовать в течение 5–6 лет. В результате оценки программы вузу даются рекомендации по устранению выявленных недостатков и указываются на соответствующие области и потенциал для улучшения программы. Информация об аккредитации инженерной программы вуза публикуется в открытой печати и направляется в соответствующие заинтересованные организации.

Разработанные на первой стадии проекта *EUR-ACE Standards and Procedures for the Accreditation of Engineering Programmes* планируется тестировать с 2005 года в 10–12 странах Европы, включая Россию. Результаты тестирования будут представлены для рассмотрения в такие авторитетные организации, как *EUROCADRES*, *ENQHEEI*, *CLAIU* (Liaison Committee of the Associations of the University Graduate Engineers of the European Union), *CESAER*, после чего они будут обсуждены с участием международных экспертов на заседании *International Advisory Board* и доработаны. Далее предполагается подвергнуть тестированию доработанные критерии и процедуры еще в ряде вузов европейских стран и принять решение о возможности их применения как основы аккредитации инженерных программ для гарантий качества подготовки специалистов.

В результате выполнения проекта на очередной встрече министров образования стран-участниц Болонского процесса в Бергене (Норвегия) в 2005 году будут представлены предложения по созданию общеевропейской системы аккредитации образовательных программ в области техники и технологий.

Участие в проекте *EUR-ACE* Ассоциации инженерного образования России является важным фактором успешного вхождения нашей страны в Болонский процесс. В настоящее время Аккредитационный центр АИОР готовится к приведению своих критериев и процедур оценки образовательных программ в области техники и технологий российских вузов в соответствие со стандартами и процедурами аккредитации инженерных программ *EUR-ACE* (*EUR-ACE Standards and Procedures for the Accreditation of Engineering Programmes*).

Томский политехнический университет в условиях интернационализации высшего образования

«Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятая в Париже в 1998 году, отмечает, что вторая половина XX века войдет в историю человеческой цивилизации как период бурного развития высшего образования. Количество студентов во всех странах мира за этот период возросло более чем в шесть раз. Вместе с тем в этот же период еще больше увеличился отрыв промышленно развитых стран, где проживает около одного миллиарда населения, от развивающихся стран с населением в пять миллиардов человек, в том числе в отношении доступа к высшему образованию и научным исследованиям.

Понятно, что без адекватного высшего образования, создающего критическую массу квалифицированных и образованных людей, ни одна даже самая богатая страна не в состоянии обеспечить себе устойчивого развития, а бедные страны не могут даже надеяться сократить разрыв между ними и промышленно развитыми странами. Только совместное использование знаний, международное сотрудничество и новые технологии способны дать дополнительные возможности для сокращения этого разрыва. Таким образом, интернационализация высшего образования является необходимым условием дальнейшего развития общества. Это позволит российской высшей школе не только преодолеть определенные трудности, но и занять достойное место на мировом рынке образовательных услуг. Позиция Томского политехни-

ческого университета заключается в том, что российские вузы сами должны быть активнейшими участниками этого процесса, развивая сотрудничество с ведущими зарубежными университетами и обогащая российскую высшую школу их передовым опытом, развивая лучшие ее традиции, и совместно с правительственными органами добиваться признания ее достижений мировым сообществом, способствовать ее интеграции в мировое образовательное пространство.

С момента открытия, уже более сотни лет Томский политехнический университет (ТПУ) осуществляет международное сотрудничество в области образования и научных исследований. До революции 1917 года оно развивалось достаточно интенсивно, но в советский период международные связи университета были ограничены по известным причинам, в основном, в связи с тем, что Томск являлся закрытым для иностранцев городом. С 1991 года начинается новый этап в развитии международных связей Томского политехнического университета. Открываются Русско-американский, Русско-немецкий и другие международные центры, десятки и сотни студентов и преподавателей участвуют в академических обменах. В настоящее время университет имеет 58 договоров о сотрудничестве в научной и образовательной сферах с университетами и научными центрами в 26 странах мира.

В 1998 году в университете была разработана и утверждена стратегия в области экспорта образовательных услуг в страны ближнего и дальнего зарубежья. Стратегической целью определена активизация деятельности университета на российском и международном рынках образовательных услуг с двумя целевыми установками.

Первая — повышение образовательного потенциала университета за счет совершенствования структуры и содержания образовательных программ на основе использования опыта ведущих зарубежных вузов; разработка и адаптация новых перспективных образовательных программ и технологий, соответствующих международным стандартам; развитие организационного и методического обеспечения учебного процесса с учетом мировых тенденций в образовании; разработка концепции и технологии использования сети Internet в учебном процессе; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и его способности вести образовательную деятельность на иностранном языке.

Второй целевой установкой является привлечение в университет дополнительных внебюджетных средств от коммерческой ре-

ализации: образовательных программ, соответствующих международным стандартам, при обучении студентов из стран дальнего зарубежья на английском языке; образовательных программ, соответствующих российским стандартам, при обучении студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья на русском языке; индивидуальных образовательных программ при обучении студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья на русском и английском языках; образовательных программ зарубежных вузов при обучении российских студентов на иностранных языках.

Для реализации утвержденной Ученым советом стратегии интернационализации образования в Томском политехническом университете был создан отдел международных образовательных программ, которому было поручено провести аналитические и маркетинговые исследования по оценке возможностей экспорта образовательных услуг в страны дальнего зарубежья. Для разработки образовательных программ «экспортного исполнения» была создана рабочая группа из наиболее опытных преподавателей ряда факультетов, которая с использованием сети Internet и других источников информации провела анализ образовательных программ подготовки специалистов в области электротехники, механики, химии, информатики и компьютерной техники в 25 ведущих университетах США, Великобритании, Германии, Франции и других стран, сопоставила их с аналогичными программами подготовки специалистов в ТПУ и выявила ряд проблем. К сожалению, российские Государственные образовательные стандарты в части классификатора, структуры и содержания не соответствуют принятым в мировой практике и, как следствие, являются неизвестными за рубежом. Российские и «международные» профессиональные образовательные программы «не стыкуются» по уровням — бакалавр, магистр и, как результат, — ограничивается академическая мобильность — возможность продолжения образования после России за рубежом. Существенной проблемой является отсутствие международной аккредитации российских профессиональных образовательных программ и отсюда непризнание российских дипломов и степеней за рубежом. Проблемой оказалось нежелание иностранных студентов в большинстве случаев, особенно в последнее время, изучать русский язык и обучаться в российских вузах на русском языке, а также, в ряде случаев, обучаться по очной форме с длительным проживанием в России по условиям безопасности и бытовой неустроенности.

В результате сравнительного анализа российских и зарубежных программ были разработаны общие принципы построения новых интегрированных учебных планов и программ для обучения ино-

странных студентов. Основными критериями при создании учебных планов и программ «экспортного исполнения» были приняты максимальная «узнаваемость» *curricula* на международном рынке образовательных услуг и максимальная насыщенность учебных программ всем лучшим, чем располагает университет в различных областях знаний, включая результаты исследований ученых ведущих научных школ, новые технические и технологические разработки, методические достижения. На начальном этапе в Томском политехническом университете были разработаны профессиональные образовательные программы подготовки бакалавров и магистров наук в области Electrical Engineering, Mechanical Engineering, Computer Science и Chemistry, соответствующие международным стандартам и предназначенные для реализации на английском языке при обучении иностранных студентов. Несколько позже была разработана программа по направлению Environmental Protection. В настоящее время ведется разработка программ по направлениям Physics, Thermal Engineering и Geology. Разработанные программы были представлены в Министерство образования. После проведенной экспертизы они были признаны соответствующими требованиям Государственных образовательных стандартов Российской Федерации, и Томскому политехническому университету было предоставлено право их реализации на английском языке при необходимом организационном, методическом и кадровом обеспечении. В настоящее время подготовлены учебно-методические комплексы на английском языке более, чем по 50 курсам, в том числе для доставки по сети Internet.

С 1998 года в университете реализуется уникальная Программа совершенствования языковой подготовки студентов, преподавателей и научных сотрудников, предполагающая активное владение иностранным языком на уровне международных сертификатов. Разработана и успешно функционирует система сертифицирования уровня владения иностранными языками и стимулирования преподавателей, ведущих преподавание на иностранных языках. В настоящее время в Институте международного образования ТПУ обучаются около 150 иностранных студентов из Кореи, Пакистана, Китая, Чехии, Малайзии, Вьетнама, Марокко, Индии, Кипра, Германии, Голландии.

Важным шагом в интернационализации российского высшего образования стало присоединение России к Болонскому процессу после подписания в сентябре 2003 года Берлинского коммюнике. Таким образом, Россия официально стала участником процесса, ведущего к созданию общего общеевропейского пространства высшего образования. Характерно, что основными движителями это-

го процесса в Европе являются те же самые проблемы высшей школы, что и стоящие перед российскими университетами, — глобализация экономики, борьба за место на рынке образовательных услуг, обеспечение мобильности специалистов, преподавателей и студентов, развитие систем гарантии качества в высшем образовании и т. д. Поэтому реализация стратегии интернационализации, разработанная в университете, позволила ТПУ оказаться в ряду российских вузов, наиболее успешно работающих в направлении основных положений Болонского процесса.

Томским политехническим университетом выполнен инновационный проект *«Разработка и апробация кредитной системы оценки трудоемкости образовательных программ в области техники и технологий»*, согласно государственному контракту между Министерством образования РФ, Томским политехническим университетом и Национальным фондом подготовки кадров (НФПК). Изучение опыта зарубежных стран по созданию национальных и региональных кредитно-зачетных и кредитно-накопительных систем, в том числе системы ECTS, являющейся одним из элементов Болонского процесса, позволило разработать систему оценки содержания образовательных программ в области техники и технологий. Был также сделан принципиальный вывод: перспективная российская кредитная система должна представлять систему количественной оценки содержания образовательных программ логической модульной структуры, с точки зрения планируемых результатов их освоения — приобретаемых знаний, компетенций и методологической культуры, с учетом объема изучаемого материала, его уровня и значимости, а также нормативного срока освоения. Отметим, что соответствующее развитие в настоящее время претерпевает и сама система ECTS.

Изучение структуры образовательных программ в области техники и технологий ведущих зарубежных вузов и требований, предъявляемых аккредитационными агентствами и международными профессиональными организациями к выпускникам программ, также послужило основой для формулирования принципов кредитной системы оценки содержания образовательных программ в области техники и технологий с учетом требований к профессиональным качествам выпускника. Разработаны принципы оценки содержания программы, нормативная и учебно-методическая документация. В настоящее время на нескольких факультетах университета в рамках эксперимента по организации учебного процесса на основе кредитной системы, проводимого в ряде российских вузов, ведется отработка асинхронной модели

организации учебного процесса, предусматривающей значительную свободу студента при формировании индивидуального учебного плана, выбор преподавателя, стимулирующую работу студента в течение семестра т. д.

Как уже говорилось, важными элементами для успешной деятельности вузов в международном образовательном пространстве являются наличие систем обеспечения качества (сертифицированных авторитетными организациями) и независимой оценки качества образовательных программ вуза, осуществляемой через механизм их аккредитации, в том числе международной.

В 1999 году Томский политехнический университет одним из первых в России приступил к созданию полномасштабной Системы менеджмента качества образовательных услуг и подготовки специалистов на основе международных стандартов серии ISO 9000, определил политику в области качества и разработал Руководство по качеству. Позиция университета относительно применимости стандартов серии ISO 9000 версии 2000 года к вузам соответствует концепции ISO и заключается в том, что требования к системе менеджмента качества в высшем учебном заведении вполне применимы и дополняют требования к качеству образовательных программ, их научного, кадрового, материального и методического обеспечения.

Политика качества Томского политехнического университета направлена на достижение следующих целей:

— **удовлетворять** существующие и перспективные потребности клиента-личности в качественных образовательных услугах и общества в подготовке высококвалифицированных специалистов-профессионалов;

— **стремиться** к достижению основных результатов образовательных услуг, которыми являются приобретенные клиентом знания, умения, методологическая культура и комплексная подготовка к самореализации в обществе;

— **развивать** традиции сочетания фундаментальности образования с практической ориентацией профессиональной подготовки на экономику, технику и технологии;

— **осуществлять** в университете как центре интеграции науки и образования подготовку профессионалов с повышенным творческим потенциалом для научно-технической деятельности по широкому спектру направлений и специальностей;

— **непрерывно** прогнозировать, планировать, обеспечивать, достигать и гарантировать улучшение качества подготовки спе-

специалистов всем коллективом, действующим под руководством Ученого совета и ректора, лично ответственного за качество образовательных услуг перед личностью, обществом и государством;

— **непрерывно** совершенствовать структуру, содержание и технологию реализации образовательного стандарта и программ, основываясь на современных тенденциях развития экономики и общества, исследовании рынка интеллектуального труда и образовательных услуг, сопровождении карьеры выпускников, изучении их потребностей в повышении квалификации и переподготовке;

— **непрерывно** обогащать качество инженерного образования современным содержанием гуманитарного, экономического и экологического образования, а также высоким уровнем владения иностранными языками и информационными технологиями;

— **обеспечивать** качество образовательных услуг и подготовки специалистов на мировом уровне за счет интернационализации образования и использования мировых информационных ресурсов;

— **обеспечивать** внешние гарантии качества образовательных услуг и подготовки специалистов путем аккредитации программ со стороны государства, академического сообщества, промышленных и деловых кругов, научно-технических обществ, а также авторитетных зарубежных и международных организаций.

В конце 2001 года Томский политехнический университет стал первым вузом в России, который сертифицировал в National Quality Assurance (Великобритания) систему менеджмента качества образовательных услуг и подготовки специалистов на основе международного стандарта ISO 9001–2000 для первых шести подразделений университета. В настоящее время большинство подразделений, включая все факультеты университета, имеют сертифицированные NQA системы менеджмента качества.

С целью международной аккредитации университета, сертификации программ и более широкого признания во всем мире документов об образовании, полученном в ТПУ, соответствующие материалы отправлены в Open University Validation Service, Global Alliance for Transnational Education, Accreditation Board for Engineering and Technology. Эксперты GATE из США, Австралии и Новой Зеландии участвовали в работе комиссии по комплексной оценке Томского политехнического университета в марте 2000 года и признали высокий уровень его транснациональных образовательных программ.

В результате Томский политехнический университет в 2000 году впервые в России был сертифицирован GATE как надежный провайдер транснациональных образовательных программ

по четырем инженерным направлениям — электротехника, электроэнергетика, теплоэнергетика и механика. В 2001 году ряд курсов образовательной программы по инженерной защите окружающей среды получил кредит-рейтинг OUVS. Ведется работа по аккредитации ряда образовательных программ ТПУ в АВЕТ (США) и СЕАВ (Канада).

Принципиально важным результатом прохождения аккредитации в ведущих зарубежных и международных аккредитационных организациях стало не столько получение официального признания высокого уровня образовательных программ университета, сколько стимулирование процессов развития и совершенствования благодаря их независимой внешней оценке внешними экспертами. Существенным моментом требований таких организаций вместе с требованиями к ее содержанию является наличие тесной взаимосвязи целей и планируемых результатов образовательной программы с интересами промышленности, бизнеса, студентов и других потребителей, эффективных механизмов оценивания их достижения и совершенствования образовательной программы. Работа по подготовке к аккредитации потребовала во многом по-новому взглянуть как на содержание подготовки специалистов, особенно в части развития их профессиональных и личностных компетенций, так и на системы обеспечения качества высшего образования. Преподаватели и сотрудники университета в настоящее время активно вовлечены в процессы совершенствования программ, их методического обеспечения и развития систем оценивания достижения результатов обучения. Деятельность ТПУ и других ведущих российских вузов (ТГРТУ, ЛЭТИ и др.) по аккредитации образовательных программ в зарубежных организациях послужила импульсом в создании и развитии системы национальной общественной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий, проводимой Ассоциацией инженерного образования России.

Опыт введения многоуровневой системы высшего образования в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете «ЛЭТИ» (СПбГЭТУ «ЛЭТИ»)

В СПбГЭТУ подготовка бакалавров по направлениям была начата в 1992 г., а в 1996 г. (после первого выпуска бакалавров) — и магистров. Следует сказать, что прием в университет продолжал при этом осуществляться по специальностям и груп-

пы подготовки бакалавров на младших курсах не выделялись. После второго (на некоторых факультетах — третьего) курсов начали формировать специальные группы бакалавров, которые с этого момента учились по отдельным учебным планам. Такая система позволяла уменьшить затраты на отдельную подготовку инженеров и магистров, хотя ГОСы первого поколения бакалавров и магистров не были в достаточной степени синхронизированы.

Введение в действие в 2000 г. ГОС второго поколения (ГОС-2) облегчило совместную подготовку инженеров и бакалавров на младших курсах, так как по большинству родственных направлений циклы естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин в ГОС бакалавров и магистров стали едиными. Однако к этому времени стало ясно, что бакалаврская подготовка на рынке труда осталась невостребованной. Кроме того, уже к середине 90-х годов как на Западе, так и в России на рынке образовательных услуг стали проявляться новые тенденции. С одной стороны, во многих развитых странах сейчас высшее образование становится все более массовым, что подтверждается и статистическими данными по России — все больший процент выпускников средней школы стремится в вуз. Однако такая массовость неизбежно приводит к снижению качества подготовки специалистов с высшим образованием. С другой стороны, быстро возрастает необходимый специалистам объем научных знаний — для обеспечения соответствующего быстрого развития научно-технического прогресса. В Европе это противоречие нашло отражение в Болонской декларации и в начавшейся реализации заложенных в ней положений. В России оно послужило основой для разработки в ряде вузов перспективных моделей двухступенчатой системы отечественного высшего образования.

В 2001–2002 гг. по заданию Минобразования в СПбГЭТУ «ЛЭТИ» проводилась научно-исследовательская работа «Совершенствование системы многоуровневой подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием в сфере техники и технологии». В результате ее выполнения была предложена двухступенчатая система подготовки специалистов в сфере техники и технологии, включающая в себя четырехлетнюю подготовку бакалавра (1-я ступень), подготовленного как к выходу на рынок труда, так и к продолжению обучения для получения квалификации инженера или степени магистра (2-я ступень). При этом за счет переноса части объема цикла ГСЭ с 1-й на 2-ю ступень подготовки, оптимизации содержания и объема циклов ЕН и ОПД, а также выделения времени, специально отводимого

го на подготовку выпускной квалификационной работы (хотя и в меньшем объеме, чем это предусмотрено в ГОС-2 для дипломированных специалистов), уровень профессиональной подготовки бакалавра должен примерно соответствовать сегодняшнему уровню подготовки выпускников, освоивших основную образовательную программу (ООП) инженера с 5-летним сроком обучения.

Безусловно, такие кардинальные изменения в структуре подготовки не могут вводиться в одном вузе. Но некоторые элементы новой системы могут и должны быть опробованы на практике в отдельных вузах. Поэтому в СПбГЭТУ «ЛЭТИ» в последние годы проводится работа по совершенствованию системы подготовки бакалавров, магистров и инженеров. Прежде всего, была пересмотрена структура факультетов университета с целью достижения их большей однородности, имея в виду содержание реализуемых на факультетах образовательных программ. Теперь образовательные программы подготовки в рамках конкретных родственных направлений (2–3-х — на основе единства содержания естественно-научных (ЕН) и, частично, общепрофессиональных (ОП) дисциплин) реализуются только на одном факультете. Это позволило, начиная с 2002/2003 учебного года, изменить порядок приема в университет. Во-первых, прием абитуриентов теперь осуществляется не на кафедру (специальность), а на факультет (направление подготовки). Во-вторых, появилась возможность в течение первых 2-х или 3-х лет (в зависимости от направления подготовки) организовать учебный процесс на факультетах по общефакультетским учебным планам. В свою очередь, последнее обстоятельство позволяет решать проблему оптимизации кадровых, материально-технических, учебно-методических и финансовых ресурсов. Затем на конкурсной основе происходит распределение студентов по направлениям бакалаврской и специальностям инженерной подготовки. При этом, кроме групп подготовки традиционных «академических» бакалавров, на каждом факультете формируется группа подготовки так называемых «прикладных» бакалавров. Студенты этих групп целенаправленно готовятся к выходу на рынок труда — соответствующие учебные планы предусматривают в блоке СД новые дисциплины, ориентированные на подготовку студентов указанных групп к профессиональной деятельности. (Тем не менее, выпускники этих групп имеют право на конкурсной основе продолжить обучение в магистратуре). Структурная схема такой подготовки представлена на рисунке 1.

Рассмотрим подробнее структуру подготовки «прикладных» бакалавров на примере факультета радиотехники и телекоммуни-

Рис. 1. Подготовка студентов к профессиональной деятельности

каций (ФРТ) СПбГЭТУ «ЛЭТИ». Образовательные программы подготовки бакалавров («академических», «прикладных») и инженеров на первых 3-х курсах унифицированы. Унификация программ проведена по всем 3-м направлениям — «Радиотехника», «Телекоммуникации», «Проектирование и технология электронных средств». Формирование групп бакалавров и инженеров проводится после третьего курса обучения.

На первых 3-х курсах практически заканчивается изучение дисциплин гуманитарного и социально-экономического блока, включающего в себя дисциплины федерального компонента ГОС-2 (в частности, иностранный язык, философия, правоведение, экономическая теория), дисциплины, установленные вузом в рамках регионального компонента (экономика предприятия), и три дисциплины по выбору студента (из набора, предложенных вузом: психология делового общения, организационное поведение, пси-

хология межличностного общения, маркетинг, управленческие решения, финансовый менеджмент и др.).

Изучение общих математических и естественно-научных дисциплин также заканчивается в течение первых 3-х лет. В состав этих дисциплин в полном объеме включены дисциплины федерального компонента ГОС-2: математика, информатика, физика, химия, экология и дисциплины, установленные вузом. На ФРТ ГЭТУ — физические основы микроэлектроники, математический аппарат радиотехники, электромагнитные поля и волны.

За первые 3 года осваивается и большая часть общепрофессиональных дисциплин: инженерная и компьютерная графика, прикладная механика, теоретическая электротехника, радиоматериалы, радиокомпоненты и электроника, метрология и радиоизмерения (1-й и 2-й курсы). Центр тяжести в изучении общей части общепрофессиональных дисциплин 3-х указанных выше направлений приходится на 3 курс: радиотехнические цепи и сигналы; техническая электродинамика; схемотехника аналоговых электронных устройств; цифровые устройства и микропроцессоры; основы автоматики и системы автоматического управления; организация и планирование производства; безопасность жизнедеятельности.

Для групп подготовки «прикладных» бакалавров на заключительном для них 4-м курсе обучения заканчивается изучение общепрофессиональных дисциплин направлений федерального компонента ГОС-2 (основы компьютерного проектирования и моделирования РЭС; основы конструирования и технология производства РЭС). Половина 7-го и весь 8-й семестр отведены для изучения блоков специальных дисциплин, характеризующих конкретное направление подготовки. Например, для направления «Радиотехника» в этот блок включены дисциплины: электропреобразовательные устройства РЭС, генерирование и формирование радиосигналов, прием и обработка радиосигналов, телевидение и обработка изображений, техника мобильной связи, радиотехнические системы, конструкторское проектирование РЭС на ПЭВМ, настройка и обслуживание РЭС. В 8-м семестре студентам предлагается также дисциплина «Практическая психология делового человека».

Объем времени, отводимого на изучение специальных дисциплин, составляет в итоге немного больше одного семестра (половина 7-го и почти весь, но короткий по продолжительности 8-й семестр). Учитывая также, что на выполнение выпускной работы учебным графиком отводится всего 5 недель, можно констатировать, что «прикладной» бакалавр, в принципе, подготовлен к инженерной работе, но только под руководством дипломирован-

ного специалиста, по крайней мере, на первом году своей профессиональной деятельности после окончания вуза. Полученная в полном объеме естественно-научная и общепрофессиональная подготовка позволяет «прикладному» бакалавру в процессе адаптации к работе по специальности быстро восполнить недостающую специальную подготовку.

Наряду с этим в университете большое внимание уделяется и подготовке инженерной элиты по специальным заказам организаций-потребителей. Заключенные с рядом ведущих научно-исследовательских и научно-производственных фирм договора о стратегическом партнерстве позволяют готовить инженеров по индивидуальным программам целевой подготовки с участием персонала соответствующих организаций и использованием их материально-технической базы.

Для широкого вхождения в Болонский процесс необходима разработка российской системы высшего профессионального образования, совместимой с европейской. С этой целью в 2003 году СПбГЭТУ вместе с Высшей школой экономики и МГТУ им. Н. Э. Баумана по заданию Минобразования РФ участвовал в НИР «Разработка моделей и образцов стандартов для бакалавров и магистров по специальности». В рамках этой работы была разработана новая модель двухступенчатой подготовки специалистов и пилотные проекты Государственных образовательных стандартов (ГОС).

В отличие от характерной для действующих ГОС квалификационной модели, в основу проектирования положена **компетентностная модель специалиста**, менее жестко привязанная к конкретному объекту и предмету труда. Компетентность — основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека. Следовательно, стать компетентным человек может только после приобретения соответствующей (области компетенции) информации, знаний и практического опыта.

Целью компетентностного подхода является обеспечение более высокой мобильности выпускников в изменяющихся условиях рынка труда. Модель специалиста представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных функций.

Компетентностная модель специалиста для сферы техники и технологии включает в себя следующие группы компетенций:

1. Социально-личностные.
2. Экономические и организационно-управленческие.
3. Общенаучные.
4. Общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности).
5. Специальные (владение алгоритмами деятельности, связанными с моделированием, проектированием, научными исследованиями).

Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования.

Блок специальных компетенций (профессионально ориентированных знаний и навыков) решает задачи объектной и предметной подготовки, т. е. обеспечивает привязку к объекту, предмету труда. Подготовка бакалавра и магистра по конкретной специальности отличается в меньшей степени набором компетенций, а, главным образом, степенью подготовленности к выполнению конкретных функций.

Когнитивной основой всех компетенций являются научные знания, однако наиболее сильно этот аспект проявляется в подготовке магистров по специальности, что обеспечивает способность этих специалистов к решению сложных вопросов и принятию самостоятельных решений. Они должны обладать широким кругозором, общетехнической образованностью, выходящей за рамки общей образованности, формируемой средней школой. Студенты осваивают естественно-научные и математические дисциплины, получают знания профессий в области организационно-управленческой деятельности, информационных технологий, материаловедения, электротехники, инженерной графики и др.

В работе прежде всего были определены **виды и обобщенные задачи профессиональной деятельности** бакалавра-специалиста и магистра-специалиста, которые вытекают из соответствующих компетентностных моделей. Для бакалавра-специалиста, подготовленного к деятельности в сфере техники и технологий, характерными являются производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисно-эксплуатационная, монтажно-наладочная, расчетно-проектная и экспериментально-исследовательская деятельность. Поскольку магистерская подготовка осуществляется на базе бакалаврской, магистр-специалист подготовлен ко всем видам

и обобщенным задачам профессиональной деятельности, к которым готов бакалавр. Ступень магистерской подготовки необходима для осуществления выпускником проектно-конструкторской, проектно-технологической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности. Магистр получает образование более высокого качества (уровня), что должно предоставлять ему по сравнению с бакалавром дополнительные возможности в области профессиональной деятельности, в том числе право самостоятельно вести отдельные работы (проекты), принимать необходимые решения и т.п. В связи с этим при корректировке «Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих» целесообразно указать, что магистр-специалист способен занимать должности более высокого уровня, чем бакалавр (инженер второй категории, младший научный сотрудник).

Важнейшим условием развития экономики России является усиление **инновационной деятельности**. Значительный вклад в это должны внести выпускники высшей школы. Представляется, что бакалавр-специалист может здесь выполнять лишь отдельные задачи. Ключевым звеном кадрового обеспечения формирующейся национальной инновационной системы РФ должен стать магистр-специалист.

Магистр-специалист должен обладать основными компетенциями в области решения организационно-производственных задач при реализации инновационных проектов; быть подготовленным к разработке планов и программ организации инновационной деятельности на предприятии по всей цепи инновационного цикла «фундаментальные исследования — НИР (ОКР) — производство новых видов продукции»; владеть современными методами и приемами работы с персоналом, методиками создания инновационных коллективов. В основе трудовой деятельности выпускников должны лежать знания основных методов организации научных исследований и технологий управления инновационной деятельностью на всех этапах жизненного цикла продукции. Ключевое внимание при подготовке магистров-специалистов должно быть уделено вопросам практического внедрения на предприятиях и в организациях результатов научно-технической деятельности.

Структура образовательных программ подготовки бакалавра-специалиста строится на основе описанной выше компетентностной модели. Проект структуры отличается от структуры, заложенной в ГОС ВПО 2-го поколения, прежде всего набором циклов дисциплин (Таблица 1).

Т а б л и ц а 1

Бакалавр-специалист		Магистр-специалист		Сумма часов (бакалавр + магистр)	ГОС-2 инже- неры
Название цикла	Объем, час	Название цикла	Объем, час	Объем, час	Объем, час
Цикл гумани- тарных и со- циальных дис- циплин (ГСД)	950	Цикл гумани- тарных и со- циальных дис- циплин (ГСД)	350	950 + 350 = 1300	ГСЭ:1800
Цикл экономи- ческих и орга- низационно- управленчес- ких дисциплин (ЭОУД)	250	Цикл экономи- ческих и орга- низационно- управленчес- ких дисциплин (ЭОУД)	250	250 + 250 = 500	
Цикл естествен- но-научных и математических дисциплин (ЕНМД)	1500	Цикл естествен- но-научных, математиче- ских и профес- сиональных дисциплин на- правления (ДН)	900	1500 + 450 = 1950	ЕН: 2200
Цикл общепро- фессиональных дисциплин (ОПД)	1500			1500 + 1550 +450 = 3500	ОПД:2100
Цикл дисцип- лин направле- ния (ДН)	1550				
Цикл специаль- ных дисциплин (СД)	1036	Цикл специаль- ных дисциплин (СД)	1362	1036 + 1362 = 2398	СД: 1712
Факультатив	450			450	450
ИТОГО часов теоретического обучения :	134нед. × 54ч. = 7236ч.	ИТОГО часов теоретическо- го обучения :	53нед. × 54ч. = 2862ч.	(134+53)нед. × = × 54ч. = 10098ч.	153нед. × 54ч. = 8262ч.

П р и м е ч а н и е: Объемы циклов даны в часах общей трудоемкости, т. е. в суммах часов аудиторной и самостоятельной работы без учета сессий.

При разработке структуры прежде всего было решено общий объем гуманитарных и социально-экономических дисциплин, предусмотренный действующим ГОС (1800 часов общей трудоемкости), перераспределить между обеими ступенями подготовки — 1200 часов на первой ступени и 600 — на второй. В соответствии с обобщенной компетентностной моделью специалист, в структуре образовательной программы подготовки бакалавра-специалиста предлагается выделить цикл гуманитарных и социальных дисциплин, формирующих социально-личностные компетенции будущего специалиста. В этот цикл как обязательные включены две дисциплины — «Иностранный язык» и «Физическая культура». Перечень остальных дисциплин цикла формируется вузом из набора рекомендуемых дисциплин, приведенного в ГОС.

Экономические и организационно-управленческие компетенции, инвариантные к области деятельности и относящиеся к организации работы коллективов, планированию работы персонала и ресурсов, системе менеджмента качества и др., формируются на базе цикла экономических и организационно-управленческих дисциплин.

Общенаучные компетенции (компетенции познавательной деятельности), профессионально ориентированные на основные группы направлений подготовки и связанные с постановкой и решением познавательных задач, поиском нестандартных решений и определяющих фундаментальность образования, обеспечиваются дисциплинами цикла естественно-научных и математических дисциплин.

Общепрофессиональные компетенции, инвариантные к направлению подготовки, обеспечивают подготовленность выпускника к решению общетехнических задач, т. е. той совокупности профессиональных задач, которые должен уметь решать любой специалист с высшим профессиональным образованием в сфере техники и технологий. Эти компетенции вырабатываются в результате освоения цикла общепрофессиональных дисциплин. При этом предполагается, что для всех или, по крайней мере, для большинства направлений, относящихся к сфере техники и технологий, состав дисциплин циклов ЕНМД и ОПД является общим и должны быть установлены минимально допустимые объемы каждой из них.

Наконец, специальные компетенции или профессионально-функциональные знания и умения, обеспечивающие привязку подготовки специалистов к конкретным объектам и предметам труда для данного направления, приобретаются в результате изучения цикла профессиональных дисциплин направления и цикла специальных дисциплин, различных для отдельных специальностей, входящих в направление. Перечни и объемы дисциплин федерального компо-

нента этих циклов устанавливаются соответствующими Учебно-методическими объединениями вузов для каждого направления и каждой из специальностей. При этом предполагается, что в цикл ДН включаются дисциплины как естественно-научного, так и профессионального профиля, необходимые для всех специальностей данного направления. Именно дисциплины этого цикла характеризуют данное направление и определяют отличие одного направления от другого. В цикл СД включаются дисциплины, характерные для отдельных специальностей направления и определяющие их различие.

В структуре образовательной программы подготовки магистранта-специалиста, как и у бакалавра, предусмотрены циклы гуманитарных и социальных дисциплин, экономических и организационно-управленческих дисциплин. Поскольку подготовка магистранта должна быть более специализирована, чем бакалаврская, предлагается не выделять в магистерских образовательных программах циклы общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, а предоставить право Учебно-методическим объединениям при разработке ГОС по конкретным направлениям самим формировать перечни специальных разделов тех естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин, которые необходимы именно для магистрантов данного направления. Поэтому в структуру образовательной программы подготовки магистрантов предлагается включить объединенный цикл естественно-научных, математических и профессиональных дисциплин направления объемом 900 часов. При этом УМО рекомендуется половину этого объема отводить на естественно-научные и математические дисциплины или соответствующие разделы в интегральных курсах, объединяющих как фундаментальные, так и прикладные вопросы. В магистерской подготовке сохраняется цикл специальных дисциплин. При этом предполагается, что не менее 300 часов из объема цикла должно выделяться на научно-исследовательскую работу студентов в течение семестра. В случае необходимости введения специализаций по той или иной специальности магистерской подготовки, часы на специализацию следует выделять за счет часов цикла специальных дисциплин. Вводить специализации в рамках бакалаврской подготовки представляется нецелесообразным.

В ГОС ВПО 2-го поколения впервые была предусмотрена **производственная практика** при подготовке академических бакалавров. Представляется еще более необходимым сохранение такой практики и при подготовке бакалавров-специалистов, установив ее продолжительность не менее 4-х недель.

Практики при подготовке магистрантов-специалистов целесообразно изменить по сравнению с предусмотренными в ГОС-2. Предлагается ввести производственную практику (проектно-кон-

структурскую, проектно-технологическую, научно-исследовательскую и т. п. — в зависимости от направления подготовки) после первого года обучения и преддипломную практику перед выполнением выпускной квалификационной работы. Общая продолжительность обеих практик должна быть не менее 8 недель.

Итоговая государственная аттестация бакалавра и магистра включает защиту выпускной квалификационной работы (ВКР) и государственный экзамен.

ВКР бакалавра-специалиста должна отличаться от ВКР академического бакалавра. Поскольку ВКР бакалавров-специалистов, ориентированных на реальную производственную деятельность, должна представлять собой законченную работу, содержащую элементы новизны и имеющую научную и/или практическую значимость, то объем времени на ее выполнение в 8 недель представляется минимально возможным.

ВКР магистра-специалиста может отличаться от магистерской диссертации академического магистра. В ряде случаев она может иметь характер проектной разработки с элементами научного поиска и учитывать интересы и запросы той или иной производственной организации (именно это послужило причиной введения преддипломной практики). Время, отводимое на подготовку ВКР магистра-специалиста, должно быть не менее 14 недель.

На данном этапе представляется целесообразным сохранить действующую норму общей недельной нагрузки студента — 54 академических часа в неделю. При подготовке бакалавров можно сохранить и действующее ограничение — не более 27 аудиторных часов в неделю в среднем за период обучения. Безусловно, общей тенденцией должно быть сокращение аудиторной нагрузки за счет соответствующего увеличения объема самостоятельной работы студентов, однако такое изменение структуры учебного процесса требует большого объема подготовительной работы в каждом вузе и значительных затрат и не может быть введено директивно как требование ГОС ВПО.

При подготовке магистров-специалистов предлагается установить ограничение — не более 20 аудиторных часов в неделю в среднем за период обучения. Увеличение объема аудиторной работы студентов по сравнению с принятой сегодня для «академических магистров» обусловлено необходимостью углубленной теоретической подготовки будущих специалистов в предметной области конкретной специальности, повышения уровня их профессиональных компетенций.

Предлагаемые структуры образовательных программ подготовки бакалавров и магистров-специалистов и примерный перечень видов и обобщенных задач их деятельности были положены в основу раз-

работки проектов макетов ГОС бакалавра-специалиста и магистра-специалиста. По этим макетам в 2003 г. были разработаны проекты ГОС бакалавра и магистра по 19 направлениям в сфере техники и технологии (ЛЭТИ и МГТУ) и по 5 направлениям гуманитарного и экономического профиля (Высшая школа экономики).

В таблице 2 приведены рекомендованные перечни дисциплин федерального компонента циклов естественно-научных и математических дисциплин и минимальные, по мнению разработчиков проекта, объемы этих дисциплин. В рекомендуемом перечне обязательных дисциплин данного цикла по сравнению с ГОС второго поколения отсутствует дисциплина Информатика. Содержание этой дисциплины, связанное прежде всего с представлением общих математико-формализованных знаний об информации и изучением основ программирования на языках высокого уровня, в целом не обладает достаточной степенью фундаментальности, характерной для указанного цикла дисциплин, что неоднократно отмечали эксперты в ходе независимой международной экспертизы ряда образовательных программ вузов России.

Вместе с тем интенсивное развитие информационных технологий, связанных с широким использованием информационной поддержки процессов исследования, разработки и изготовления изделий на базе универсальных программных сред конечного пользователя, компьютерных средств телекоммуникации и основанных на них информационно-поисковых систем повышает требования к компетенции выпускников в данной области, что не обеспечивалось в должной мере существующим содержанием дисциплины.

По этой причине рекомендуется заменить дисциплину Информатика обязательной дисциплиной «Информационные технологии», включив ее в цикл ОПД.

Таблица 2

Естественнонаучные и математические дисциплины	1500
<i>Федеральный компонент</i>	<i>1170</i>
Математика	600
Физика	400
Химия	100
Экология	70
<i>Национально-региональный и вузовский компонент</i>	<i>330</i>
Общепрофессиональные дисциплины	1500
<i>Федеральный компонент</i>	<i>900</i>

Информационные технологии	200
Инженерная и компьютерная графика	100
Электротехника и электроника	200
Механика	100
Метрология и технические измерения	100
Материаловедение	100
Безопасность жизнедеятельности	100
<i>Национально-региональный и вузовский компонент</i>	<i>600</i>

В 2004 г. по заданию Минобразования работа по созданию проектов ГОС подготовки бакалавров и магистров-специалистов по всем оставшимся направлениям подготовки в сфере техники и технологий была продолжена. В рамках этой работы был доработан макет ГОС, в него была включена оценка трудоемкости подготовки в зачетных единицах (кредитах). К работе были привлечены десятки ведущих вузов России. Результаты работы показали, что за четыре года по большинству направлений можно подготовить специалиста, способного решать многие инженерные задачи, прежде всего связанные с эксплуатационной деятельностью. Вместе с тем имеются направления подготовки, для которых подготовка специалистов по структуре 4+2 представляется проблематичной. Это, прежде всего, такие направления, как «Эксплуатация водного транспорта и транспортного оборудования» и «Аэронавигация», по которым сроки и программы подготовки во многом нормируются международными соглашениями. Отдельные отклонения от предложенной модели есть и в некоторых других направлениях.

Работа над проектами ГОС двухступенчатой подготовки выявила и ряд проблем, без решения которых практически невозможно дальнейшее продвижение. По техническому заданию работа проводилась в рамках действующего Перечня направлений и специальностей подготовки. На недостатки этого Перечня неоднократно обращалось внимание и ранее. Поэтому необходима разработка нового Перечня направлений с учетом перспектив окончательного перехода высшей школы на двухступенчатую структуру образования. Желательно, чтобы новый Перечень образовательных программ был единым для всех ветвей. Однако с учетом изменяющихся целей бакалаврской подготовки «академическую» ветвь действующего Перечня для сферы техники и технологий логично упразднить. При этом за основу формирования нового Перечня целесообразно принять «инженерную» ветвь дей-

ствующего, которая в основе своей учитывает многолетний опыт инженерного образования в России.

Попытка объединения Перечня направлений подготовки бакалавров и магистров и Перечня направлений подготовки дипломированных специалистов уже была сделана при разработке Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО), введенного в действие Постановлением Госстандарта России от 30.09.2003 № 276-ст. Однако предложенная в ОКСО система группировки направлений и специальностей представляется несовершенной и незаконченной. Не всегда оправданно объединение нескольких технических направлений в одну группу или наоборот — отнесение их в разные группы. Во-вторых, за признак целесообразности объединения направления подготовки бакалавров и магистров с направлением подготовки дипломированных специалистов, по-видимому, взято буквальное совпадение их названий. В результате, например, в 20-й укрупненной группе «Приборостроение и оптотехника» имеется общее направление 200100 «Приборостроение» как для бакалавров и магистров, так и для дипломированных специалистов и техников, но два разных направления в области биомедицинского приборостроения: 200300 «Биомедицинская инженерия» для бакалавров и магистров и 200400 «Биомедицинская техника» для дипломированных специалистов и техников. Такая половинчатость решений вряд ли может быть оправдана.

Отдавая дань отечественным традициям, специальности ВПО на данном этапе реформирования высшей школы можно сохранить как на первой, так и второй образовательных ступенях, закрепив их за определенными направлениями подготовки. Для оптимизации Перечня учебно-методические объединения с участием УМС по направлениям подготовки должны сформировать предложения по спектру объединяемых родственных специальностей ВПО с учетом новой структуры образования. При этом содержание подготовки по специальностям может регламентироваться либо федеральным компонентом цикла СД, либо соответствующими аннотациями специальностей — приложениями к ГОС. Последний подход расширит возможности вузов в определении содержания специальной подготовки применительно к потребностям регионов в быстро изменяющейся экономической ситуации. На соответствующем этапе для ускорения адаптации содержания образования к запросам рынка профессионального труда специальности могут быть заменены специализациями в соответствующих, достаточно узких, областях знаний.

Перечень направлений подготовки и специальностей ВПО должен утверждаться на государственном уровне соответствующим органом управления высшей школой с обязательной пред-

варительной экспертизой представляемых материалов на предмет соответствия их критериям различимости образовательных программ. Желательно, чтобы новый Перечень был более компактным по сравнению с действующим. Можно предложить ряд мер по укрупнению направлений в сфере техники и технологий.

При регистрации направлений и специальностей следует не допускать случаев, когда утверждаются практически тождественные образовательные программы. Если представленные на рассмотрение проекты ГОС не удовлетворяют критерию различимости по объему и содержанию цикла ДН, то такие образовательные программы необходимо регистрировать в качестве специальности ВПО, относя их к одному из наиболее близких направлений подготовки. Аналогичным образом, если заявляемая специальность не имеет достаточных признаков отличия от других специальностей, то ее следует регистрировать в качестве специализации по одной из родственных специальностей, входящих в то же направление подготовки.

Следует также избежать прецедентов, связанных с регистрацией «узких» направлений (в действующем Перечне есть ряд направлений, состоящих лишь из одной специальности). Если заявляемая специальность не может быть объединена с другими специальностями в сфере техники и технологий, то ее, вероятно, следует вывести за пределы этой сферы и попытаться интегрировать со специальностями из другой области, например, естественно-научной.

Как показывает сопоставительный анализ действующих ГОС, реализация предлагаемых рекомендаций и строгое отслеживание количественных критериев различимости образовательных программ, безусловно, будут способствовать их укрупнению и позволят уменьшить количество направлений подготовки.

Можно ожидать, что и в условиях укрупнения направлений подготовки полученные результаты сохранят свою актуальность и позволят организовать эффективную двухступенчатую подготовку специалистов в сфере техники и технологий.

Наряду с необходимостью серьезной переработки действующего Перечня существуют и другие вопросы, требующие решения. Известно, что во всех действующих ГОС включена как факультатив военная подготовка. Вместе с тем она реализуется далеко не во всех вузах, а в вузах, где она реализуется, — далеко не для всего контингента студентов. При этом студенты, проходящие военную подготовку, заключают отдельные контракты с Министерством обороны. Представляется, что в этих условиях целесообразно рассматривать военную подготовку как дополнительную и не включать ее в основной бюджет времени (54 академических часа в неделю). Альтернативным могло бы быть решение о на-

боре дисциплин по выбору для студентов, не проходящих военную подготовку, в том же объеме.

Опыт работы СПбГЭТУ «ЛЭТИ» показывает, что для успешного перехода на двухступенчатую подготовку специалистов прежде всего необходима постоянная работа по разъяснению целесообразности перехода на новую систему, условий такого перехода и возможных его результатов как относительно качества подготовки, так и работы преподавательского состава. Переход на новую систему обязательно должен предусматривать предварительное обсуждение всех его аспектов и этапов с широкой вузовской общественностью.

Общая методология построения системы менеджмента качества в вузах (на примере «ЛЭТИ»)

Ключевые факторы качества образования

Проблемы менеджмента качества в области предоставления образовательных и научно-исследовательских услуг высшей школы в последние годы приобрели общепризнанную актуальность. С 2000 г. проводится конкурс Министерства образования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», участие в котором заставило многих задуматься о создании и совершенствовании собственных систем менеджмента качества. Необходимо отметить, что в этих конкурсах с 2000 по 2004 гг. приняли участие 139 вузов Российской Федерации.

В вузах страны широко распространяются работы по созданию, внедрению и сертификации внутривузовских систем менеджмента качества в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов по менеджменту качества серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001). В 2003 и 2004 годах была проведена огромная работа в десятках вузов РФ, направленная на создание и сертификацию SMK отдельных подразделений вузов и центров (институтов) профессионального дополнительного образования.

Основная цель построения системы менеджмента качества любого вуза — обеспечение высокой конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг за счет высокого качества образовательного процесса и подготовки специалистов, высокого уровня их профессиональных знаний, навыков и умений, принципиальной гражданской позиции и высоких морально-нравственных качеств.

Решение этой проблемы крайне важно и с точки зрения интернационализации образования, и необходимости гармонизации российского образования, в том числе и по критериям качества, с

другими системами образования (в рамках Болонской декларации) с целью привлечения дополнительных внутренних потребителей и выхода на международные рынки образовательных услуг. Одним из ключевых моментов подписанной декларации является внедрение единых механизмов обеспечения качества. Таким образом, можно полагать, что те университеты, которые первыми пойдут по пути создания СМК, будут иметь конкурентное преимущество в плане выхода на международные образовательные рынки.

При важности всех аспектов управления качеством высшего профессионального образования и вне зависимости от того, в соответствии с какой моделью строится система менеджмента качества вуза, можно выделить несколько ключевых факторов, определяющих качество образования и основные задачи в области качества для любого вуза. Эти факторы приведены в Таблице 1.1.

Таблица 1.1

Ключевые факторы качества образования

№ п/п	Ключевые факторы качества образования	Они определяют
1	Качество содержания образования, т. е. качество ГОС ВПО и качество конкретных образовательных программ ¹ , построенных на их основе	Чему мы учим?
2	Качество абитуриентов и студентов	Кого мы учим?
3	Положительная мотивация обучающихся	Хотят ли они учиться?
4	Качество методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса	Как обеспечено обучение?
5	Качество профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала	Кто учит?
6	Положительная мотивация персонала	Хотят ли они хорошо учить?
7	Качество технологий обучения	Как учат?
8	Качество технологий тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов	Как проверяются полученные знания и навыки?
9	Качество общего менеджмента вуза	Как управляют вузом?

¹ Образовательная программа (ОП) в соответствии с Законом РФ «Об образовании» — это документ (совокупность документов), который определяет содержание образования определенного уровня и направленности.

Учет указанных ключевых факторов качества высшего профессионального образования определяет успех вуза при разработке и внедрении эффективной системы управления качеством образования и в конечном счете долговременный успех вуза на рынке образовательных услуг и рабочей силы.

Принципы построения системы менеджмента качества в вузе

Международный стандарт ISO 8402 «Управление качеством и обеспечение качества — Словарь» определяет понятие качества как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности потребителей. В новой версии стандартов серии ISO 9000:2000 — это определение несколько видоизменено: «Качество — степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям» (ГОСТ Р ИСО 9000—2001 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь»).

При этом под объектом понимается то, что может быть индивидуально описано и рассмотрено. Объектом может быть, например, деятельность или процесс, продукция или результат предоставления услуги, организация или система, или некоторая их комбинация. В этом контексте, когда говорят о качестве, обычно выделяют качество результатов деятельности (процесса), качество самих процессов и качество системы или организации деятельности, рис. 1.1.

Применительно к сфере высшего образования качество результатов образовательной деятельности определяется качеством знаний, навыков и умений выпускников вузов, их активной гражданской позицией, уровнем культуры и нравственности. Понятно, что хорошее качество результатов может быть достигнуто только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется, с одной стороны, его содержанием, а с другой — его обеспеченностью материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами. В то же время хорошее качество образовательного процесса может быть обеспечено только при качественном функционировании всей системы вуза, включая качество менеджмента на всех уровнях управления и качество организации вспомогательных процессов.

Таким образом, качество результатов деятельности высших учебных заведений (вузов) должно обеспечиваться через управление качеством основных рабочих процессов вуза.

Основные принципы, на которых должна строиться система менеджмента качества вуза, могут совпадать с базовыми принципами менеджмента качества, указанными в стандарте ГОСТ Р ИСО 9000—2001 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь»:

Рис. 1.1. Качество системы или менеджмента организации, качество процессов и качество результатов деятельности

1) Ориентация на потребителя.

Вузы зависят от своих потребителей, в качестве которых мы признаем государство в лице Министерства образования РФ, работодателей (предприятия и организации, принимающие на работу наших выпускников), студентов и их семьи, общество в целом и другие заинтересованные стороны. Мы должны понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования и соответствовать их ожиданиям.

2) Лидерство руководства.

Руководство обеспечивает единство цели и направления деятельности организации. Ему следует создавать и поддерживать внутреннюю среду, в которой сотрудники могут быть полностью вовлечены в достижение поставленных целей и решение задач организации в области качества.

3) Вовлечение сотрудников.

Сотрудники всех уровней составляют основу вуза. Их положительная мотивация, полное вовлечение в улучшение деятельности и рациональное использование их потенциала дает возможность с выгодой использовать их способности и приносит пользу вузу.

4) Процессно-ориентированный подход.

Желаемый результат достигается эффективнее, если различными видами деятельности и соответствующими ресурсами управляют как процессом. Это приводит к необходимости инвентаризации всех жизненноважных процессов вуза, определению ответственных за эти процессы и документальной регламентации этих процессов.

5) Системный подход к менеджменту.

Выявление, понимание и управление взаимосвязанными процессами как системой содействует результативности и эффективности организации при достижении ее целей.

6) Постоянное улучшение.

Постоянное улучшение деятельности вуза в целом следует рассматривать как его неизменную цель.

7) Принятие решений, основанное на фактах и данных.

Эффективные решения основываются на анализе фактов, данных и информации. Это предполагает построение действенной системы сбора и анализа информации обо всех аспектах деятельности вуза и его взаимоотношениях с «внешней средой». Такая информация должна включать все определенные и «измеряемые» показатели качества всех рабочих процессов и результатов деятельности вуза и анализироваться на степень достижения целей, определенных в стратегическом плане его развития.

8) Взаимовыгодные отношения с партнерами (поставщиками).

Вуз и его партнеры взаимозависимы, и отношения взаимной выгоды повышают способность обеих сторон создавать ценности. В качестве таких партнеров могут рассматриваться:

- школы, лицеи и другие учреждения общего среднего образования, выпускники которых собираются поступать в вуз;
- промышленные предприятия и организации, в которых работают или будут работать выпускники вуза;
- Министерство образования и науки РФ, администрации краев, областей и городов, общественные организации и организации, которые по каким-либо другим причинам заинтересованы в сотрудничестве с вузом и являются партнерами вуза.;
- другие вузы России, заинтересованные в сотрудничестве с вузом;
- любые поставщики продукции и услуг, необходимых для вуза.

Краткая характеристика новой версии стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001)

Последняя версия международных стандартов по менеджменту качества серии ISO 9000:2000, утвержденных в декабре 2000 г. (русский аналог — стандарты серии ГОСТ Р ИСО 9000–2001) в настоящее время включает четыре основных стандарта, представленных на рис. 1.2.

ГОСТ Р ИСО 9000–2001 содержит основные положения по созданию систем менеджмента качества, определяет восемь базовых принципов менеджмента качества, фактически совпадающих с принципами TQM, и устанавливает используемую в стандартах терминологию.

ГОСТ Р ИСО 9001–2001 устанавливает требования к системе менеджмента качества, которые могут использоваться для внутреннего применения в организации в целях сертификации системы менеджмента качества или для заключения контрактов. Он направлен на повышение результативности системы менеджмента качества при выполнении требований потребителей.

ГОСТ Р ИСО 9004–2001, полностью гармонизированный по содержанию с ГОСТ Р ИСО 9001–2001, предоставляет методическую помощь в применении стандарта ГОСТ Р ИСО 9001–2001,

Рис. 1.2. Структура стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001)

а также содержит рекомендации по более широкому спектру целей системы менеджмента качества, включая вопросы ее результативности и эффективности, постоянного улучшения деятельности организации, самооценки и др.

Международный стандарт ИСО 19011 «Руководящие указания по аудиту систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента» (первое издание 01.10.2002 г.) совмещает в себе общие требования к организации и проведению аудитов систем менеджмента качества и систем экологического менеджмента организаций, а также требования к компетентности и оценке auditors.

Кроме перечисленных выше стандартов серии ISO 9000:2000, в настоящее время разработаны и продолжают разрабатываться дополнительные методические материалы — руководящие указания, технические отчеты и др., которые разъясняют и конкретизируют различные аспекты базовых стандартов. В числе таких документов можно упомянуть:

— документ ISO/TC 176/SC 2/N544R «Руководство по «процессному подходу» к системам менеджмента качества», который описывает общую методологию внедрения процессного подхода, методы идентификации, описания, мониторинга и управления рабочими процессами в организации;

— документ ISO/TR 10013:2001 «Технический отчет. Руководящие указания для документации системы менеджмента качества», первое издание 15.07.2001, предназначенный для того, чтобы помочь организации документировать свою систему менеджмента качества. Он определяет типы документов, общую структуру документации, а также содержит рекомендации по содержанию, построению, анализу и утверждению, распространению, управлению выпуском и изменениями документов системы менеджмента качества.

Новая версия стандартов уже полностью основана на процессно-ориентированной модели. Рис. 1.3. иллюстрирует базовую модель процессно-ориентированного подхода, положенного в основу современных версий стандартов ISO 9001:2000 и ISO 9004:2000, которая и определяет структуру новых стандартов.

- ***Ответственность руководства (или система менеджмента).***
- ***Менеджмент ресурсов.***
- ***Процессы жизненного цикла продукции (или менеджмент процессов).***
- ***Измерение, анализ и улучшение.***

Эта модель была разработана так, чтобы она, по возможности, более полно согласовывалась с действующими моделями организаций, описывающими непрерывную цепь жизненного цикла

Рис. 1.3. Модель системы менеджмента качества, основанной на процессном подходе в соответствии со стандартами ГОСТ Р ИСО 9001–2001 и ГОСТ Р ИСО 9004–2000

продукции (услуги), начиная от анализа требований потребителей, включая внутренние процессы проектирования, разработки, управления, ресурсного обеспечения, производства продукции или оказания услуг до непосредственной поставки продукции или услуг потребителю.

Таким образом, новое семейство стандартов серии ISO 9001:2000 версии 2000 года отличается от старой версии своей взаимосвязанностью и единством структуры, в которой тесно переплетаются три основные цели создания системы менеджмента качества:

- 1) Получение сертификата на соответствие системы менеджмента качества требованиям международного стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001–2001).
- 2) Подтверждение способности организации гарантировать стабильность обеспечения качества своей продукции и/или услуг.
- 3) Повышение конкурентоспособности и эффективности работы организации.

В этой версии стандартов выполнение требований потребителей (ГОСТ Р ИСО 9001–2001) связано с повышением эффективности работы организации и непрерывным улучшением системы менеджмента качества (ГОСТ Р ИСО 9004–2001) и принципами Всеобщего менеджмента качества — TQM.

Основным международным стандартом, по которому в настоящее время проводится сертификация систем менеджмента качества предприятий и организаций вне зависимости от рода их деятельности, является стандарт ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001–2001). Соответствующая структура нового стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001–2001) приведена на рис. 1.4. При всей универсальности этого стандарта необходимо признать, что он в большей степени ориентирован на промышленные предприятия и организации. Многие требования, процессы и элементы системы менеджмента качества для вуза имеют несколько иной смысл, чем тот, который вкладывался в него разработчиками, а некоторые элементы могут вовсе отсутствовать.

Особенности построения системы менеджмента качества в высших учебных заведениях

Особенности построения системы менеджмента качества в высших учебных заведениях или в их структурных подразделениях определяются следующими обстоятельствами:

1) Государственные российские вузы в большинстве своем являются достаточно хорошо организованными структурами, сформировавшимися на протяжении десятилетий. Их устоявшиеся системы управления в определенной степени документированы и функционируют на базе сложившихся норм и традиций. Все это объективно и субъективно вызывает некоторое противодействие попыткам внедрения современных методов менеджмента качества, как со стороны руководства, так и со стороны профессорско-преподавательского состава. Поэтому при внедрении систем менеджмента качества в вузе большое внимание следует уделять обеспечению поддержки со стороны руководства, мотивации персонала и его обучению в области качества, разъяснению тех преимуществ, которые приносит современная организация работы, основанная на принципах менеджмента качества.

2) Большинство вузов в настоящее время являются государственными структурами и, соответственно, тесно взаимодействуют с Министерством образования и науки РФ, выполняют его предписания и инструкции. Госбюджетное финансирование вузов и финансирование большей части научно-исследовательских проектов идет по линии министерства. Вследствие этого качество многих процес-

Рис. 1.4. Структура нового стандарта серии ISO 9001:2000
(ГОСТ Р ИСО 9001–2001)

сов также не может полностью контролироваться руководством вуза. В этой ситуации, с одной стороны, необходим поиск определенных механизмов исключения отрицательных воздействий «внешней среды», а с другой — создание многоуровневой системы управления качеством Российского образования, при которой подсистемы управления на разных уровнях (государственном, региональном, вуза и т. д.) были бы согласованы между собой.

3) Существующая в настоящий момент система контроля качества высшего профессионального образования реализуется в основном через процедуру комплексной оценки деятельности вузов, совмещающей процедуры лицензирования, аттестации и государственной аккредитации. При этом оценка качества деятельности вуза, которая определяет возможность его аттестации и государственной аккредитации с установлением (подтверждением на очередной срок) его государственного аккредитационного статуса по типу (высшее учебное заведение) и виду (институт, академия, университет), производится в соответствии с Перечнем показателей государственной аккредитации учреждений высшего профессионального образования, утвержденным Приказом Министерства образования РФ от 29.06.2000 № 1965 «Об утверждении Перечня показателей государственной аккредитации и критериальных значений показателей, используемых при установлении вида высшего учебного заведения». Хотя показатели этого перечня так или иначе определяют качество образовательного процесса и его результатов, непосредственно с внутривузовским механизмом гарантии качества образования связан только показатель 1.2.4 «Внутривузовская система контроля качества». При этом необходимо отметить, что критерии наличия и эффективности действующей в вузе системы управления качеством образования в настоящее время не определены. Система используемых показателей в основном отвечает на вопросы: «Какие потенциальные возможности имеет вуз?» и «Каких результатов он достиг?», но не позволяет судить о том, насколько совершенны основные рабочие процессы вуза, включая главный процесс образовательной деятельности. Таким образом, существующая система контроля качества высшего профессионального образования не в полной мере отвечает современным принципам менеджмента качества, как они сформулированы, например в ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001).

4) В настоящее время существует недостаток в квалифицированных менеджерах, и в том числе менеджеров систем качества на высшем и среднем уровнях управления университетами.

5) Отсутствие необходимых методических пособий и рекомендаций по внедрению принципов менеджмента качества в вузах.

6) Последнее десятилетие привело к определенной утрате связи вузов с предприятиями промышленности и, как результат, образовательная деятельность зачастую осуществляется в отрыве от требований реальных потребностей сегодняшнего дня.

7) При построении системы менеджмента качества в отдельно взятом подразделении вуза, например на факультете, необходимо учитывать, что факультет, естественно, является только частью вуза

и многие процессы образовательной и научно-исследовательской деятельности во многом определяются общеуниверситетскими структурами, отделами и службами, которые руководству факультета напрямую не подчиняются. Такими структурами могут быть: учебно-методические управления или отделы, структуры научно-исследовательской части (НИЧ) вуза, технические службы, планово-экономический отдел, отдел кадров, отдел заработной платы, касса, канцелярия и др. Вследствие этого влияние руководства структурного подразделения на качество таких процессов весьма ограничено. Для организации полноценной системы менеджмента качества необходимо либо вовлечь указанные структуры в ее построение, хотя бы в части, касающейся данного факультета, и осуществлять взаимодействие с этими структурами на основе документированных процедур и взаимных соглашений, либо осуществить некоторые структурные перестройки внутри вуза.

Общая методология построения системы менеджмента качества в вузе

Первым шагом при построении системы менеджмента качества в вузе является выбор соответствующей **модели системы менеджмента качества**. При этом под моделью системы менеджмента качества понимается определенная совокупность принципов, методов, показателей и требований к различным аспектам и процессам деятельности организации, критериев, определяющих уровень совершенства этих процессов и способов оценки уровней совершенства и качества процессов и получаемых результатов.

Традиционная модель обеспечения качества высшего профессионального образования в России, как отмечалось выше, поддерживаемая процедурой комплексной оценки деятельности вузов, совмещающей процедуры лицензирования, аттестации и государственной аккредитации, базируется на утвержденном перечне показателей аттестационной экспертизы и государственной аккредитации вузов, который в определенной степени перекрывается с известными моделями систем управления качеством образования. Однако степень перекрытия этих показателей в настоящий момент недостаточно изучена.

В основу такой модели могут быть положены требования и рекомендации международных стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001), модель конкурса Министерства образования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», принципы Всеобщего менеджмента качества (TQM), модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM), используемая при присуждении Европейской

премии по качеству «Совершенство в бизнесе» и др. Необходимо отметить, что после введения в действие последней версии стандартов ISO 9000:2000 все эти модели имеют большую степень совпадения, хотя модель EFQM по-прежнему считается высшей формой развития менеджмента качества организаций, реализующей принципы TQM.

Как показывает опыт, на первых шагах разработки системы менеджмента качества вуза желательно придерживаться модели ISO 9000:2000. Требования и рекомендации стандартов ГОСТ Р ИСО 9001–2001 и ГОСТ Р ИСО 9004–2001 являются достаточно ясными и формализованными и позволяют шаг за шагом осуществлять конкретные мероприятия по разработке системы менеджмента качества и ее документации. При этом могут использоваться отдельные элементы модели EFQM, такие, как определение миссии (*mission*), основных ценностей (*values*), видения будущего (*vision*), целей и задач вуза с проекцией этих целей и задач на конкретные подразделения и мероприятия.

В целом может быть предложена следующая методология поэтапной разработки, внедрения и постоянного совершенствования системы менеджмента качества, в самом общем виде представленная графически на рис. 1.5. Ниже приводятся комментарии, раскрывающие содержание основных этапов.

1) На основе всестороннего изучения и оценки текущих и перспективных потребностей рынка образовательных услуг, рынка рабочей силы, других потребителей и заинтересованных сторон, включая персонал вуза, руководством должны быть сформулированы *миссия (mission), основные ценности (values), видение будущего на обозримую перспективу (vision)*, стратегия и политика в области качества, определяющая конкретные цели и задачи вуза в этой области.

При этом под *миссией* понимается краткое заявление (обычно от 25 до 50 слов), определяющее:

- позиционирование организации в окружающем мире (кто мы?);
- стержневые цели существования организации (для чего мы существуем?);
- основные группы потребителей и заинтересованных сторон (для кого мы работаем?);
- ключевые обязательства и пути обеспечения качества производимой продукции и/или услуг (что мы гарантируем и за счет чего?).

Хорошая миссия, если это возможно, должна подчеркивать специфику, уникальность данного вуза по сравнению с другими вузами.

В число основных ценностей, которые каждый вуз определяет сам для себя, могут включаться: потребители и другие заинтересованные

Рис. 1.5. Основные этапы построения системы менеджмента качества вуза

стороны (студенты, работодатели, общество и т. п.), персонал вуза и научные школы, имидж вуза на региональном, национальном и международном уровнях, открытость вуза для общества, материально-техническая база, современные технологии обучения и др.

Под *видением* понимается краткая формулировка желаемого состояния вуза по всем его основным параметрам на обозримую перспективу, обычно на 5, 10 или 20 лет. Часто при формулировке видения определяются наиболее важные для вуза области развития, о которых необходимо заботиться для достижения долговременного успеха. Видение должно вдохновлять сотрудников и мотивировать их на достижение заявленных перспектив.

Стратегия и политика в области качества вуза, которые в общем случае конкретизируют его миссию и видение, должны быть официально провозглашены (опубликованы) руководством и доведены до сведения всего персонала вуза (его подразделений), они должны быть понятны и приниматься всеми. При этом важно, чтобы поставленные цели имели конкретное выражение в виде некоторых измеряемых показателей и характеристик, что позволяет четко контролировать степень достижения целей.

2) Стратегические цели и задачи вуза должны быть спроецированы на все уровни управления и структурные подразделения и должны найти выражение в планах конкретных действий и мероприятий с указанием сроков их выполнения и ответственных. В числе таких действий и мероприятий могут, в частности, быть и мероприятия, связанные с определенными шагами по построению системы менеджмента качества. На этапе стратегического планирования для определения целей и задач вуза и проекции этих целей и задач на все уровни управления и структурные подразделения могут использоваться различные методы, такие как SWOT-анализ (анализ сильных и слабых сторон, имеющихся возможностей и угроз для развития вуза), метод сбалансированных показателей (Balanced Score Card) и др.

3) Формирование организационной структуры системы менеджмента качества предполагает четкое распределение всех полномочий и ответственности руководителей всех рангов за обеспечение качества, назначение уполномоченного по качеству, формирование специализированных структурных подразделений вуза и групп качества в структурных подразделениях, в функции которых будет входить непосредственная разработка и совершенствование системы менеджмента качества и ее документации.

Необходимо отметить, что процесс обучения сотрудников вуза в области менеджмента качества не ограничивается 3-м этапом, а должен являться непрерывным процессом, сопровождающим

все этапы создания и дальнейшего совершенствования системы менеджмента качества.

4) Следующим шагом может быть первичная комплексная самооценка (самообследование) вуза и основных его рабочих процессов на основе разработки, сбора и анализа типовых анкет для должностных лиц, руководителей структурных подразделений и сотрудников. Существуют различные методологии первичной самооценки вуза (его структурных подразделений) с целью разработки и внедрения системы менеджмента качества. В частности, на этом этапе может быть также проведена простейшая самооценка вуза на соответствие требованиям стандарта ГОСТ Р ИСО 9001–2001 на основе рекомендаций по самооценке, приведенных в Приложении А к стандарту ГОСТ Р ИСО 9004–2001.

В ходе интервью и обработки анкет устанавливаются основные рабочие процессы вуза, упорядочиваются используемые документы, определяются точки пересечения процессов и наиболее критичные места, определяющие качество работы и ее результатов. Результаты самооценки могут служить основой для определенной коррекции стратегии, политики, целей и задач вуза в области качества, предложений по изменению организационной структуры вуза и выделению наиболее проблемных моментов.

5) Процессно-ориентированный подход, лежащий в основе как стандартов серии ISO 9000:2000, так и других современных моделей менеджмента качества, включая EFQM, предполагает определение и описание всех основных и вспомогательных процессов работы вуза. Такое описание является достаточно длительной процедурой и может продолжаться в течение всего периода построения системы менеджмента качества вуза.

На первом этапе возможно стандартное словесное описание основных процессов вуза в виде некоторых положений, порядков, регламентов, рабочих инструкций и т. п. В процессе упорядочивания и отладки основных рабочих процессов, где это необходимо, нужно разработать так называемые унифицированные документированные процедуры, содержащие:

- четкое распределение ответственности и полномочий персонала в данном процессе;
- графическое описание процессов, например, в виде диаграмм потоков или диаграмм в стандарте IDEF0/IDEF3;
- показатели и характеристики качества процесса и методы их измерения, их целевые значения, позволяющие судить о степени достижения целей данного процесса;
- другую информацию, необходимую для описания и управления процессами.

При определении и описании процессов в соответствии с требованиями стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000–2001) должны быть учтены процессы:

- стратегического планирования и управления вузом;
- процессы, связанные с менеджментом ресурсов: менеджмент персонала, управление финансовыми, техническими ресурсами и инфраструктурой;
- процессы, связанные с потребителями: маркетинг рынка труда и образовательных услуг, взаимодействие с потенциальными работодателями;
- процессы проектирования и разработки образовательных программ;
- основной образовательный процесс (процесс обучения);
- процессы контроля знаний и навыков, полученных студентами в процессе обучения;
- процессы научно-исследовательской деятельности и др.

6) Параллельно с предыдущим процессом должен идти процесс разработки документации системы менеджмента качества, требуемой стандартом ГОСТ Р ИСО 9001–2001 и включающей Руководство по качеству, документированные процедуры основных рабочих процессов, рабочие инструкции и другие документы.

7) Как стандарты серии ISO 9000:2000, так и общие принципы TQM требуют определения и измерения основных параметров и характеристик рабочих процессов, их контроля, анализа степени достижения целей и постоянного улучшения. Поэтому при формировании системы менеджмента качества необходимо разработать общую систему измерений и мониторинга основных рабочих процессов вуза, предусмотрев при этом соответствующие процедуры:

- измерения удовлетворенности внутренних и внешних потребителей — студентов, работодателей, персонала (профессорско-преподавательского и вспомогательного персонала), общества и др.;
- мониторинга качества основных рабочих процессов вуза с установлением конкретных измеряемых характеристик, зон их допустимых и целевых значений;
- оценки качества полученных знаний, навыков и умений студентов, включая процедуры текущего и заключительного контроля;

8) Должна быть также разработана система корректирующих и предупреждающих действий, предусматривающая возможные методы коррекции в случае возникновения несоответствий и превентивные действия для устранения возможных причин возникновения несоответствий. Стандарт ГОСТ Р ИСО 9001–2001 требует документального оформления процедур, связанных с предупреждающими и корректирующими действиями.

9) Требования и рекомендации стандартов серии ISO 9000:2000 предусматривают регулярное проведение внутренних проверок (аудитов) как отдельных рабочих процессов, так и системы менеджмента качества в целом, а также проведение комплексной самооценки, например по модели EFQM. Правила и порядок проведения аудитов системы менеджмента качества, а также требования к аудиторам в настоящее время регламентируются международным стандартом ИСО 19011 «Руководящие указания по аудиту систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента». Результаты самооценки и аудитов позволяют сформировать конкретные планы по устранению выявленных недостатков и улучшению рабочих процессов вуза, а также идентифицировать области деятельности, требующие наибольшего внимания и привлечения дополнительных ресурсов.

Отдельный необязательный этап (на рис. 1.5 не показан) может заключаться в подготовке и проведении сертификации системы менеджмента качества вуза на соответствие требованиям стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001–2001).

10) После удовлетворения минимальным требованиям стандартов серии ISO 9001:2000 дальнейшее развитие и совершенствование системы менеджмента качества вуза может проводиться в рамках общих принципов TQM и модели EFQM. Этот этап включает периодическое проведение самооценки в соответствии с критериями и составляющими модели EFQM, адаптированными к специфике работы вуза, по специально разработанным анкетам, таблицам или матрицам с последующим выделением наиболее проблемных мест и возможного потенциала для улучшения. На этапе обработки результатов самооценки могут использоваться различные методы (техники), имеющие целью планирование корректирующих действий, корректировку или постановку новых стратегических целей, в том числе такие, как упоминавшиеся выше RADAR, SWOT-анализ, Balanced Score Card и др. Этот этап фактически представляет собой постоянное совершенствование системы менеджмента качества вуза в соответствии с принципами TQM и может быть описан известным циклом Э. Деминга PDCA — «Планирование — Выполнение — Проверка — Действия (по улучшению)», рис. 1.6.

Принцип непрерывного улучшения впервые был сформулирован в 1939 г. Шухартом и нашел практическое применение благодаря Э. Демингу. При этом последовательность действий должна соответствовать так называемому циклу Э. Деминга — «Планирование — Выполнение — Проверка — Действия (по улучшению)» («**Plan — Do — Check — Act**» или сокращенно **PDCA** — цикл) — никогда не заканчивающийся цикл, который

реализуется на всех фазах рабочих процессов и на всех уровнях организации. Этот цикл основан на простом предположении того, что для достижения непрерывного улучшения какого-либо процесса необходимо спланировать этот процесс, выполнить намеченный план, сделать проверку и, проанализировав результаты, действовать ради улучшения.

Цикл **PDCA** хорош тем, что он прост и соответствует принятому образу действий людей, он дает нам понятную и универсаль-

Рис. 1.6. Цикл **PDCA** — «Планирование — Выполнение — Проверка — Действия»

ную модель, которую мы можем использовать для постоянного улучшения качества. Цикл **PDCA** лежит в основе планирования, выполнения, проверки и улучшения практически всех рабочих процессов образовательного учреждения на всех уровнях менеджмента: стратегическом, процессном, проектном или персональном.

МИЭФ ГУ-ВШЭ как модель программы подготовки бакалавра экономики с получением дипломов российского и европейского вузов

Цели. МИЭФ был основан в 1997 году в г. Москве как автономное подразделение ГУ-ВШЭ при академической поддержке ЛШЭ Лондонского университета и финансовой поддержке российских банков и финансовых институтов. При создании МИЭФ была поставлена цель создать институт, предоставляющий студен-

там постоянные расширенные по сравнению с ГУ-ВШЭ возможности в обучении, сопоставимые с возможностями обучения в ЛШЭ и подтверждаемые получением всеми выпускниками института дипломов ГУ-ВШЭ и Лондонского университета (ЛУ). Обучение студентов предполагалось осуществлять, не выезжая за границу и с меньшими затратами. Требовалось создать в институте такую учебную программу, осуществление которой обеспечивало бы соответствие требованиям ЛШЭ и ГУ-ВШЭ по всем элементам учебного процесса. Нужно было также организовать систему внешних независимых экзаменов ЛУ и экзаменационных испытаний ГУ-ВШЭ. В результате выпускники наряду с российским дипломом бакалавра ГУ-ВШЭ по экономике получали бы диплом Лондонского университета по специализациям «Экономика и финансы», «Банковское дело и финансы», «Экономика».

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

Лондонская школа экономики и политических наук (ЛШЭ) существует с 1895 года как часть Лондонского университета, основанного в свою очередь в 1836 г. В 1900 г. была учреждена Внешняя программа обучения. В это же время ЛШЭ становится одним из колледжей Лондонского университета. Изначально Внешняя программа была создана главным образом для британских студентов, но в связи с последующим увеличением числа британских университетов в начале XX века ситуация изменилась, и учащимися по Внешней программе становятся большей частью студенты из других стран. Исторически задача внешней программы — предоставление возможности университетам вручать своим студентам признаваемые за рубежом дипломы. В настоящее время ЛШЭ является одним из ведущих центров экономического образования и научных исследований в мире. За историю ЛШЭ пять ее преподавателей получили Нобелевские премии по экономике.

Государственный университет — Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ) — молодой российский университет, основанный в 1992 году Правительством России. Целью его создания было осуществление экономических реформ в России посредством воспитания профессиональных экономистов и специалистов в других социальных науках, а также проведение исследовательской деятельности, консультирования и методических рекомендаций в этих сферах. В 1995 году Высшей школе экономики было присвоено звание Государственного университета. Сегодня ГУ-ВШЭ —

один из самых крупных и влиятельных университетов в России. Образовательные принципы ГУ-ВШЭ — это обширная довузовская подготовка и привлечение студентов из разных городов России, а также обеспечение уровня образования, отвечающего международным стандартам. В настоящее время ГУ-ВШЭ включает 11 факультетов, включая МИЭФ, и 11 научно-исследовательских институтов и центров. В ГУ-ВШЭ были учреждены и действуют несколько программ совместных дипломов с зарубежными университетами (Роттердам, Гумбольдт и Сорбонна).

Мотивы и предпосылки создания МИЭФ. И по сей день в России существует дефицит специалистов с дипломами международного уровня в сфере экономики и финансов. Учреждений, готовящих таких специалистов, немного, и требования к ним высоки. Одним из способов решения этой проблемы стало создание образовательного учреждения, которое смогло предложить своим студентам возможность получить образование в соответствии со стандартами ЛШЭ, подтверждаемое получением дипломов российского и британского университетов. Спрос на специалистов с таким образованием весьма высок на профессиональном и научном рынке труда и отвечает стратегическим целям развития экономического образования в России.

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

В России существуют университетские программы, которые позволяют студентам (как правило, сравнительно небольшой части) пройти дополнительные курсы и сдавать экзамены в зарубежном образовательном учреждении для получения второго диплома. Главной целью МИЭФ было создание в российском университете единой учебной программы международного уровня, основанной на согласованном учебном плане для всех принимаемых на нее студентов. Таким образом студентам предоставлялась возможность получить второй диплом, и это было непосредственным подтверждением международного признания экономического диплома ГУ-ВШЭ.

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

- подготовки кадров экономистов международного уровня, подтверждаемого получением диплома ведущего зарубежного университета;

- отработки перспективной модели российского экономического образования, отражающей требования ведущих европейских университетов к профессиональной подготовке экономистов и традиций российского широкого, фундаментального университетского образования (включая учебный план и программы курсов, тех-

нологии обучения и оценки знаний студента, формы обеспечения международного уровня квалификации преподавательского состава и качества образовательного и исследовательского процессов);

— отработки модели партнерства двух университетов, форм академической мобильности:

а) совместно с ЛШЭ участие в академической координации программы и контроля ее качества (экспертиза и согласование учебного плана, программ, набора преподавателей, мониторинг хода учебного процесса и итогов экзаменов);

б) совместные с ЛШЭ действия в укреплении академического потенциала и культуры в МИЭФ (совместные методические семинары, семинары в рамках совместной с ЛШЭ исследовательской программы, стажировки в ЛШЭ и повышение квалификации преподавателей МИЭФ на основе участия в Летней школе ЛШЭ);

в) осуществление преподавателями ЛШЭ модельных лекций и консультаций для студентов МИЭФ.

— отработки модели управления, базирующейся на определенном уровне академической и финансовой автономности, необходимой для выстраивания программы, отвечающей требованиям университетов двух стран и участия представителей внешней среды в академическом и в финансовом стратегическом управлении, а также диверсифицированной схемы финансирования,

— выполнение роли своеобразной лаборатории качества, «точки роста», где преподаватели ГУ-ВШЭ совместно с коллегами из ЛШЭ отработывают современные технологии экономического образования, соответствующие требованиям ведущих европейских университетов.

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

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

В 1997 году существовали следующие предпосылки для запуска программы:

1. Быстрый рост спроса на образовательном рынке и рынке труда на программы с международно-признаваемым уровнем качества и участием в сочетании со стратегическими целями развития российского образования.

2. Существование группы российских преподавателей, обучавшихся на Западе и готовых работать по такой программе совместно с коллегами из ЛШЭ.

3. Развитие благотворительной деятельности со стороны российских бизнес-структур, что отражало их понимание необходимости повышения квалификации преподавателей.

4. Готовность двух ведущих университетов (ГУ-ВШЭ и ЛШЭ) объединить свои усилия для создания и обеспечения функционирования подобной программы.

5. Существование внешней программы в Лондонском университете как одного из форматов реализации проекта.

6. Концепция программы МИЭФ уже была во многом подготовлена в результате совместной работы профессоров ЛШЭ и группы российских преподавателей в рамках проекта TEMPUS на экономическом факультете МГУ и была описана в докладе (White Paper) в декабре 1996 года. Результатом этого сотрудничества стало формирование команды проекта, которая стала основой будущего института.

Основание и структура МИЭФ. МИЭФ был основан в 1997 году, согласно договору, заключенному между ЛШЭ и ГУ-ВШЭ, который определил роль каждой из сторон в осуществлении проекта МИЭФ. Договор зафиксировал академическую автономию МИЭФ в составе ГУ-ВШЭ и конкретизировал ответственность ЛШЭ в академической координации и мониторинге программ учебных курсов и методик преподавания, назначения преподавателей в методическом руководстве, а также обеспечении участия преподавателей ЛШЭ в проекте МИЭФ.

Программа двух дипломов институционально оформлена на основе интегрирования развития бакалаврской программы ГУ-ВШЭ по экономике совместно с ЛШЭ во Внешнюю программу Лондонского университета.

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

Студенты МИЭФ одновременно, а точнее, после зачисления в Лондонский университет в начале 2 курса МИЭФ по итогам резуль-

татов экзаменов регистрируются на внешней программе Лондонского университета. Они имеют возможность одновременно обучаться в двух университетах и получить два диплома, поскольку экзамены Лондонского университета удовлетворяют требованиям к получению российского диплома по профессиональным предметам. В то же время российская программа обучения шире британской, и, помимо предметов Внешней программы, студенты МИЭФ обязаны, как минимум, изучить четыре курса по российской программе.

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

В конце первого курса студенты МИЭФ сдают экзамены АРТ (Advanced Placement Test) по экономике, количественным методам и статистике. Эти экзамены организованы Советом американского колледжа Принстон. Удовлетворительные оценки по этим экзаменам, а также по экзамену по английскому языку IELTS позволяют студентам поступить на внешнюю программу Лондонского университета. Студенты могут выбрать одну из трех специализаций: «Экономику», «Банковское дело и финансы», «Экономику и менеджмент». Каждый год студенты МИЭФ сдают экзамены по российской программе и по внешней программе Лондонского университета. Согласно обеим программам обучения, они сдают экзамены по экономике, прикладной экономике, по количественным методам, социологии, бухгалтерскому учету и корпоративным финансам. Кроме того, студенты, выбравшие специализацию «Банковское дело и финансы», сдают экзамены по предметам «Основы банковского дела» и «Банковские операции и анализ риска»; по специализации «Экономика и менеджмент» студенты сдают экзамены по «Менеджменту» и «Теории организации». Все студенты МИЭФ сдают экзамены согласно требованиям российской программы по предметам экономического блока и прочим (например, политология и юриспруденция), а по окончании обучения студенты 4 курса сдают междисциплинарный государственный экзамен, необходимый для получения диплома ГУ-ВШЭ.

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

Структура управления института отражает международный характер партнерства, программы и необходимость обеспечения соответствия процесса обучения требованиям обоих университетов закреплены утвержденным Ученым советом ГУ-ВШЭ Положением о МИЭФ. Структура управления МИЭФ включает:

Попечительский совет является ответственным за стратегическую политику института и его финансовую поддержку. Членами Попечительского совета являются руководители или другие представители консорциума спонсорских организаций и ГУ-ВШЭ. МИЭФ представляет на согласование Попечительскому совету годовой бюджет и направляет ежегодный отчет о ходе его выполнения. Попечительский совет МИЭФ изначально представляли Сбербанк, Внешторгбанк, Внешэкономбанк, банк «Еврофинанс» и Московская межбанковская валютная биржа, позднее к ним присоединились Газпромбанк, РАО ЕЭС.

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

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

Преподаватели. Отбор преподавателей в МИЭФ осуществляется Международным академическим комитетом МИЭФ (МАК). Он происходит на основе поданных заявок и открытого конкурса, в соответствии с Положением о МИЭФ, утвержденным Учебным советом ГУ-ВШЭ, и Договором, заключенным между ГУ-ВШЭ и Лондонской школой экономики и политических наук. Всего МАК провел более 250 интервью с кандидатами на преподавание в МИЭФ. С самого начала задача поиска высококвалифицированных преподавателей со свободным владением английским языком и с соответствующим международным опытом и квалификацией сочеталась с задачей укрепления кадрового потенциала ГУ-ВШЭ. В результате в МИЭФ сложился стабильный коллектив высококвалифицированных преподавателей, большинство из которых являются штатными преподавателями ГУ-ВШЭ. В числе преподавателей представлены также сотрудники ряда международных учебных и исследовательских

центров (РЭШ, ЦЭФИР), некоторые преподаватели — лучшие выпускники МИЭФ, закончившие магистратуру. Примечательно, что часто именно они получают наивысшие оценки при анкетировании студентов МИЭФ. Коллектив преподавателей — интернациональный, в его составе есть иностранные преподаватели.

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

Студенты, обучающиеся по программе двойного диплома. В 2004 г. общее число студентов МИЭФ достигло 330 человек, расширилась их география. 20 % студентов МИЭФ представляют регионы России и страны СНГ. Они были приняты на основе вступительных экзаменов ГУ-ВШЭ. Большинство из них поступили в Институт непосредственно после окончания российских средних школ, и лишь немногие получили международное образование. Динамика набора студентов на 1 курс МИЭФ отражает возрастающий интерес к нему студентов: от 38 в 1997 году до 96 в 2003 году и 103 в 2004 году. При этом в последние четыре года появился конкурс на места с полной оплатой обучения. Так, в 2004 году фактический конкурс на места с полной оплатой составил около трех человек. На три балла повысился проходной балл. Если в 2001 году проходной балл на места с полной оплатой обучения составил 12 из 27, то в 2002 году он поднялся до 14, в 2003 году — до 16, а в 2004 году — до 19. Он достиг того уровня, который, как показывают расчеты, полностью соответствует требованиям обучения по международной программе МИЭФ и позволяет говорить о перспективах успешного прохождения внешних экзаменов в конце первого курса и в последующие годы.

В 2004 году в МИЭФ были зачислены 3 победителя (1-е премии, в т. ч. 1-е и 2-е личные места) Всероссийской олимпиады по экономике для школьников. Они были зачислены на факультет экономики ГУ-ВШЭ без вступительных экзаменов и затем были приняты в МИЭФ как стипендиаты с полной оплатой обучения за счет спонсорских средств. Тем самым было усилено «ядро» наиболее способных и целеустремленных студентов МИЭФ, способных добиваться значимых международных успехов и служить примером для остальных студентов.

Из 103 поступивших в 2004 г. студентов 26 участвовали в Единых государственных экзаменах (ЕГЭ) (в 2003 году — 12 из 96 по-

ступивших). Первые результаты обучения этих студентов говорят о том, что в целом ЕГЭ может служить объективным индикатором подготовленности студента, поскольку результаты этих студентов значимо не отличаются от результатов других студентов с такими же вступительными баллами.

Интегрированный учебный план и организация учебного процесса

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

Учебный план МИЭФ был разработан, утвержден на Ученом совете ГУ-ВШЭ и реализован на практике. Он делает акцент на фундаментальную общепрофессиональную подготовку по экономике и дает возможность изучения широкого круга неэкономических дисциплин (философии, права, социологии, дисциплин историко-институционального блока), а также возможность профессиональной специализации на старших курсах. В учебный план, наряду со специализациями Лондонского университета «Экономика и менеджмент» и «Банковское дело и финансы», включена также новая специализация «Экономика». Учебный план отражает тенденцию дальнейшего укрупнения изучаемых дисциплин при сокращении их общего числа, с обеспечением фундаментальной подготовки по блокам гуманитарных и социально-экономических, математических и естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. План отражает также число учебных часов по блокам и дисциплинам, и число кредитов в рамках реализации кредитно-рейтинговой системы в ГУ-ВШЭ. В соответствии с учебным планом, аудиторная недельная нагрузка составляет порядка 20–24 часов (постепенно убывая к 4-му курсу¹; количество дисциплин, обязательных для изучения за 4 года, было уменьшено до 30²).

В настоящее время студенты МИЭФ изучают микро- и макроэкономику в объеме 1215 часов (включая самостоятельную ра-

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

² В бакалавриате Лондонского университета — 12 дисциплин.

боту), математические дисциплины — 1107 часов, статистику и эконометрику — 972 часа. По программе Лондонского университета студенты МИЭФ, начиная со 2-го курса, специализируются в трех областях: «Банковское дело и финансы», «Экономика и менеджмент» и «Экономика». Выпускники получают дипломы Лондонского университета с указанием данных специализаций. Дисциплины специализации являются обязательными для студентов, выбравших данную специализацию, для других они представляют факультатив. Для первой специализации — это «Основы банковского дела» и «Банковские операции и управление рисками»; для второй специализации — «Введение в менеджмент» и «Теория организации»; для новой специализации «Экономика» — это «Математические методы в экономике» и обязательное изучение «Теории отраслевых рынков» и «Теории денег и денежного обращения» (студенты специализации «Банковское дело и финансы» из этих двух предметов будут изучать лишь второй, а студенты специализации «Экономика и менеджмент» — лишь первый). Наряду с обязательными дисциплинами студенты могут изучать ряд других факультативных курсов по выбору как на базе МИЭФ (французский, немецкий, испанский языки, экономика на компьютере и др.), так и на базе экономического факультета ГУ-ВШЭ. В начальный период создания МИЭФ в 1997–98 годы среди студентов была популярна лишь одна специализация — «Банковское дело и финансы». В настоящее время действуют и выбираются студентами три специализации МИЭФ. В 2003 году 64 студента 2-го курса МИЭФ выбрали их практически в равной пропорции (20 — «Экономика», 25 — «Экономика и менеджмент», 19 — «Банковское дело и финансы»).

В соответствии с учебным планом, были подготовлены и реализованы новые программы учебных курсов и комплекты учебных материалов (на русском и английском языках). По 20 курсам эта работа велась в рамках проекта НФПК и успешно завершена в ноябре-декабре 2003 года. Общий объем подготовленных материалов на русском и английском языке составляет порядка 400 печ.л. В настоящее время все курсы, читаемые в МИЭФ, обеспечены комплектами программ на русском и английском языках, которые размещены на сайте МИЭФ (www.hse.ru/МИЭФ/) в Интернете. Вновь разработанные материалы апробированы в учебном процессе МИЭФ, опубликованы и размещены в Информационной системе МИЭФ, созданной также в рамках проекта НФПК.

Формы организации учебного процесса и контроля знаний студентов. Успешная реализация учебного плана, в котором заложена меньшая аудиторная нагрузка при высоких международных тре-

бованиях к знаниям и навыкам студентов, предполагает развитие различных форм организации учебного процесса, интенсивную самостоятельную работу студентов, обеспечение их учебниками, пособиями, методическими руководствами, банками тестов и задач, проведение преподавателями регулярных консультационных часов, письменных домашних работ, оказание индивидуальной помощи студентам. За последний год достигнут значительный прогресс в обеспечении студентов учебниками, пособиями, методическими и научными изданиями на английском языке через библиотеку МИЭФ и ГУ-ВШЭ, налажен постоянный и быстрый доступ в Интернет из двух компьютерных классов МИЭФ. Студенты регулярно получают письменные домашние задания, которые оцениваются преподавателями и учитываются при выставлении итоговых оценок по предмету. В результате достигается не механическое запоминание изучаемого материала по предмету, а глубокое и всестороннее его понимание, формируется устойчивый навык изучения новых областей и дисциплин, выполнения открытых творческих заданий с соответствующим поиском нужных материалов в современной информационной среде.

Большую роль в контроле эффективности учебного процесса в МИЭФ играет система промежуточных тестов и экзаменов, как внешних независимых, проводимых в рамках программы Лондонского университета, так и внутренних экзаменов МИЭФ. Дважды в год, в ноябре и апреле, все студенты проходят промежуточные экзамены по предметам, которые потом выносятся на внешние независимые экзамены. Внешние экзамены дополняются внутренними экзаменами МИЭФ и другими формами контроля знаний. В итоге вместе с зимней и летней сессиями в МИЭФ 4 раза в год проводится общий контроль знаний студентов. Это делает организацию учебного процесса в МИЭФ близкой к модульной системе с четырьмя модулями. В то же время курсы внешней программы имеют годовой цикл обучения и контроля с возможностью пересдачи экзаменов не ранее чем через один год, что также налагает свои особенности на организацию процесса обучения в МИЭФ. Если студент не сдал часть внешних экзаменов (два и более экзаменов или экзамен по предмету, являющемуся обязательным условием для нескольких предметов следующего курса), то он вынужден повторить год обучения на данном курсе. При этом решением МАК ему может быть разрешено изучение ряда предметов российской и внешней программы следующего курса с тем, чтобы более равномерно распределить по годам общую остающуюся учебную нагрузку.

Экзамены в МИЭФ сдаются письменно, по большинству предметов — на английском языке, в формате, соответствующем вне-

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

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

Преподавание иностранных языков. Преподавание английского языка ведется с учетом международного характера программы и необходимости изучения большей части предметов на английском языке. В связи с этим основной объем собственно курса английского языка приходится на первый год обучения, в конце которого все студенты МИЭФ сдают международный экзамен IELTS, на основе которого они могут быть зачислены на Внешнюю программу Лондонского университета. Минимальный уровень требований на экзамене IELTS — 6,0 из 9 в целом и 5,5 по каждой из 4-х частей. Достигнув этого уровня, студенты могут обучаться на английском языке в британском университете. В соответствии с этой задачей и с учетом начального уровня подготовки, студенты 1-го курса делятся на группы, в которых занимаются языком 8–10 часов в неделю.

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

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

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

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

Ход реализации программы находится под постоянным мониторингом МАК МИЭФ и Методического комитета МИЭФ, состоящего из координаторов блоков учебных дисциплин и сотрудников Дирекции МИЭФ. Проводятся регулярное анкетирование студентов с обсуждением итогов на заседании МАК, регулярные посещения занятий преподавателей МИЭФ их коллегами из ЛШЭ в ходе визитов последних (включая отзывы с рекомендациями), посещения занятий координаторами блоков учебных дисциплин.

В феврале 2004 года МИЭФ посетила Директор Центра по методам обучения ЛШЭ д-р Лиз Барнет, которая в течение недели присутствовала на лекциях и семинарских занятиях, обсуждала методики преподавания с преподавателями и подготовку

письменных работ со студентами. На основе знакомства с практикой преподавания она подготовила каждому преподавателю рекомендации по совершенствованию преподавания.

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

- прохождение курсов Летней школы в Лондонской школе экономики (ежегодно в 1997–2003 гг. МИЭФ направлял 6–8 преподавателей), включая сдачу экзаменов и выставление оценок по курсам. Большинство преподавателей МИЭФ прослушали в ЛШЭ как преподаваемые ими, так и смежные курсы;

- работа по развитию комплектов учебно-методических материалов МИЭФ (в том числе на русском и английском языке) — в рамках проекта НФПК, выставленные в Интернет комплекты письменных домашних заданий, тем для эссе, экзаменационных работ, ридеры и другие материалы;

- работа с приезжающими в МИЭФ специалистами из ЛШЭ. Каждый визит преподавателя ЛШЭ предполагает взаимопосещение занятий с преподавателем МИЭФ, а также обсуждение направлений развития курса; подготовку рекомендаций по его совершенствованию;

- проведение семинаров по методам обучения (Teaching Methods Workshops) совместно с преподавателями ЛШЭ. Ежегодно в МИЭФ проводится 6–8 таких семинаров по блокам преподаваемых дисциплин, на которые приезжают ведущие специалисты ЛШЭ по соответствующим направлениям, приглашаются все преподаватели МИЭФ, а также преподаватели ГУ-ВШЭ;

- участие преподавателей МИЭФ в работе научно-исследовательской группы Института;

- используются и другие формы повышения квалификации преподавателей, в том числе стажировки в ЛШЭ в период подготовки новых и реформирования преподаваемых.

Научно-исследовательская программа МИЭФ. В 2002/03 учебном году впервые за время работы МИЭФ в институте была организована полномасштабная научно-исследовательская программа для преподавателей и студентов. Финансирование программы осуществлялось в значительной мере за счет средств Инновационного образовательного проекта НФПК. Руководителем программы был назначен на конкурсной основе один из преподавателей МИЭФ, защитивший докторскую диссертацию по экономике в Манчестерском университете. За прошедший период были подготовлены публикации по актуальной для России тематике в

области экономики. Работа выполнялась в постоянном контакте со специалистами ЛШЭ. Проводились совместные научные семинары в Москве и Лондоне. К работе научно-исследовательской группы привлекались лучшие студенты МИЭФ, выполнявшие свои курсовые и дипломные работы под руководством преподавателей-участников научно-исследовательской программы МИЭФ. Работа исследовательской группы МИЭФ получила высокую оценку МАК. Результатом явилось признание необходимым ее продолжить, и в дальнейшем осуществлять на постоянной основе, расширив при этом спектр ее направленности и привлекая к ней большинство преподавателей и студентов МИЭФ.

Был проведен цикл семинаров с выступлениями студентов, конкурс лучших студенческих научных работ, по итогам которого опубликован сборник лучших работ. Преподаватели ГУ-ВШЭ, работая совместно с коллегами из ЛШЭ в рамках программы МИЭФ, получают возможность овладевать новыми образовательными технологиями, повышать свою профессиональную квалификацию и затем использовать приобретенный опыт в учебном процессе на факультете экономики ГУ-ВШЭ.

Взаимодействие с ЛШЭ. Большую роль в успешном становлении и развитии программы МИЭФ играло и играет участие ЛШЭ в академическом мониторинге развития учебного плана и программ МИЭФ, формировании преподавательского коллектива, способного реализовать программу на уровне требований ЛШЭ, хода всего учебного процесса в МИЭФ, координация последнего с Внешней программой Лондонского университета. Регулярно, не менее 2-х раз в год, проходят заседания Международного академического комитета МИЭФ. Анализ становления учебной программы МИЭФ и рекомендации по ее развитию содержатся в регулярных отчетах ЛШЭ.

Эффективными для студентов и преподавателей МИЭФ ГУ-ВШЭ являлись визиты специалистов из ЛШЭ. Программа такого визита, как правило, включает чтение обзорных и установочных лекций студентам, посещение лекций и семинаров российских коллег, обсуждение методических вопросов с преподавателями данного курса или учебного блока, консультирование студентов. В 2002–2003 годах возросло участие преподавателей ЛШЭ в проведении семинаров по методам обучения, реформированию учебных курсов и подготовке учебно-методических материалов в МИЭФ, а также в поддержке научно-исследовательской программы МИЭФ. В 2003 году в Москве и Лондоне регулярно проходили совместные научные семинары, на которых преподаватели МИЭФ докладывали о результатах научно-исследовательской работы.

Финансирование. В первые годы становления МИЭФ его финансирование осуществлялось в большей мере за счет внешнего финансирования спонсорами под руководством Попечительского совета МИЭФ ГУ-ВШЭ. Постепенно внутренние источники финансирования, а именно — поступления от платы студентов за обучение, стали преобладающими. В настоящее время они составляют более 70 % в общей структуре доходов бюджета МИЭФ. Это является фактором финансовой устойчивости института в перспективе. Оплата за обучение — дифференцированная, и составляет в настоящее время от 2,250 до 7,500 долл. Она варьируется в зависимости от результатов вступительных экзаменов (на 1 курсе) и места студента в общем рейтинге (для остальных курсов). Ежегодно в МИЭФ поступают несколько студентов из числа победителей Всероссийских олимпиад по экономике и математике, которые обучаются в МИЭФ на спонсорские средства.

Средства бюджета МИЭФ расходуются на реализацию текущей учебной программы в Москве, на покрытие расходов по обучению студентов МИЭФ на Внешней программе Лондонского университета (регистрационные взносы, оплата проведения экзаменов, методические материалы), на покрытие расходов, связанных с академическим участием ЛШЭ в развитии МИЭФ.

Покрытие расходов, связанных с инновационной составляющей деятельности МИЭФ, осуществляется, благодаря в основном внешнему спонсорскому финансированию.

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

Некоторые результаты и оценки деятельности МИЭФ. Прогресс в достижении международных академических стандартов программы очевиден из успехов студентов и выпускников МИЭФ, что проявляется в консолидации преподавательского состава, росте преподавательских и научно-исследовательских возможностей. За 7 лет существования МИЭФ увеличилось количество абитуриентов (с 38 до 230), а число студентов — до 330, это говорит о растущем интересе к МИЭФ. Каждый год студенты получают призы и похвальные письма от Лондонского университета за высокие достижения в учебе. Всего в 2000–2004 годах студенты МИЭФ, составляющие менее 1 % от общего числа студентов Лондонского университета, получили более 10 % призов и похвальных отзывов за лучшие результаты. Всего было получено 10 призов и 19 похваль-

ных отзывов, а также четыре специальных приза за лучшие результаты по социологии. В 2004 году шесть выпускников МИЭФ получили дипломы Лондонского университета с отличием 1 степени.

Из первых четырех выпусков МИЭФ (всего 98 человек) около 80 % выпускников получили дипломы Лондонского университета с отличием 1 или 2 степени.

В настоящее время по окончании обучения в МИЭФ большинство студентов продолжают учебу для получения диплома специалиста или магистра в ГУ-ВШЭ или других московских вузах. Показателем качества обучения в МИЭФ является и тот факт, что выпускники института составляют 20 % лучших студентов, обучающихся на магистерской программе ГУ-ВШЭ.

Отдельные выпускники МИЭФ демонстрируют выдающиеся успехи. Выпускник 2002 года С. Кондрашин был удостоен стипендии Chevening, получил диплом магистра ЛШЭ по менеджменту. После получения этого диплома он начал свою профессиональную карьеру в консалтинговой компании «McKinsey&Co.», а также в качестве преподавателя в МИЭФ. В 2003 году выпускница С. Ковальская, получив полную финансовую поддержку, стала студенткой постдипломной программы London Business School (LBS) и вскоре получит степень PhD. Пять лучших студентов Института стали преподавателями МИЭФ, достигли хороших результатов и получают прекрасные отзывы от студентов.

Большинство выпускников МИЭФ 2004 года продолжают свою учебу в магистратуре, аспирантуре или на программе специалиста ГУ-ВШЭ и ЛШЭ. Те из них, кто начал работать, успешно прошли серьезный конкурс в российские и международные банки, организации и компании.

Шестеро выпускников продолжают учебу за рубежом, из них четверо получили стипендии, в том числе две стипендии предоставлены компанией «Базовый элемент» для обучения на магистерской программе ЛШЭ (Р. Кирдань, А. Никитина), С. Мухамеджанова получила стипендию ЛШЭ для обучения на магистерской программе, а Д. Николаев — стипендию для обучения в Оксфорде, в магистратуре Said Business School. Несколько выпускников продолжают учебу на магистерских программах в России, восемь — в ГУ-ВШЭ и двое — в РЭШ.

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

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

В качестве более точного критерия успешной работы института можно рассматривать количество дипломов Лондонского университета с отличием 1 и 2 степени, которые получают выпускники МИЭФ. Желательно, чтобы этот показатель стремился к 60 % по отношению к количеству поступивших в институт студентов. В 2002 году, когда состоялся второй выпуск МИЭФ, институт почти достиг этого уровня, однако в следующем году этот показатель снизился (следствием финансового кризиса 1999 года стал меньший набор студентов того года). Несмотря на это, учитывая постоянное повышение требований к абитуриентам и улучшение результатов экзаменов студентов МИЭФ, нет сомнений, что поставленная цель будет вскоре достигнута и станет характерным признаком института.

* * *

Проект МИЭФ как успешная модель российско-британской программы двух дипломов в сфере экономики на уровне бакалавриата мог бы служить одним из возможных примеров для других российских университетов.

МИЭФ был создан как модель современного экономического образования в России и существует, отражая требования ведущего европейского университета (ЛШЭ) к профессиональной подготовке экономистов и российские традиции фундаментального университетского образования. Он является примером слияния западной и российской образовательных культур (структура диплома, методы преподавания, оценка знаний студента и т. д.). Этот проект успешно развивается благодаря сотрудничеству ЛШЭ и ГУ-ВШЭ, что также можно рассматривать как образец партнерства.

Из опыта работы МИЭФ можно извлечь некоторые уроки. Для того, чтобы подобная программа имела успех в современных условиях России, важно наличие обоих дипломов — российского и западного. Предлагая студентам обучение по программе двойного диплома, институт смог взять лучшее из разных систем образования, обеспечивая одновременно широкие знания, характер-

ные для российской программы обучения, и развитие аналитических и профессиональных навыков, свойственное западной системе обучения.

От Болонского процесса к мировой образовательной системе: российский потенциал на примере Дальневосточного государственного университета

Вступление России в Болонский процесс дало этому процессу новое измерение: «территория» Болонского процесса с сентября 2003 г. простирается до Владивостока, до восточных границ России с Японией, Китаем, Кореей и США. Роль России в Болонском процессе не должна ограничиваться реформой российского образования под европейский стандарт, так как этот процесс является лишь частью процесса формирования мирового образовательного пространства. Это не столь очевидно, поскольку цель Болонского процесса — повышение конкурентоспособности европейского образования по отношению к американскому и другим. Однако жизнь показывает, что эта конкурентоспособность достигается не за счет сооружения великой европейской стены, за которую Россию или другие страны могут пустить или не пустить.

Системы образования европейских стран достаточно открыты по отношению к образовательным системам стран, лежащих далеко за пределами Европы, — США, Австралии, Сингапура. Взаимное признание дипломов и академических кредитов, прозрачность и детальность информации об учебных программах и вузах, высокая мобильность студентов, трудовых ресурсов, преподавателей и ученых давно уже стали реальностью в развитых странах. Основные факторы признания — репутация вуза и содержание учебных программ, а не географическое положение вуза. Другой вопрос, что репутация вуза за рубежом тесно связана с общей репутацией страны, в которой этот вуз находится. Однако для стран с высоким уровнем экономического развития в значительно большей степени характерны не барьеры между конкурирующими образовательными системами, а «горизонтальные» перегородки между элитными, средними и низкокачественными вузами. Это, скорее, фильтры качества и стандартизации, нежели «орудия борьбы» между вузами или странами.

Болонский процесс ставит высоко поднятую *нижнюю* планку: общеевропейскую «горизонтальную» перегородку между вузами, выполняющими базовые требования и рекомендации по прозрачности и контролю качества учебного процесса, и вузами, которые не

в состоянии этого обеспечить. Повышение конкурентоспособности европейского образования происходит не за счет изоляции от других образовательных систем, а за счет взаимодействия с ними, использования и переосмысления их опыта, ликвидации «перегородок» между странами. Именно в этом контексте роль России в Болонском процессе может оказаться весьма значительной.

Опыт Дальневосточного государственного университета (ДВГУ) является интересным примером того, как изолированный вуз «закрытого» в советское время города в течение полутора десятков лет смог добиться выдающихся результатов в области интеграции российского образования с образовательными системами многих стран мира. Эти результаты, позволившие ДВГУ подготовиться к участию в Болонском процессе, можно классифицировать по следующим позициям.

Международная научная деятельность

Научная деятельность преподавателей вузов зачастую остается «за рамками» обсуждений по тематике Болонского процесса. Между тем для ДВГУ именно активная международная научная деятельность стала решающим фактором, позволившим провести реформу всего содержания учебных программ и переподготовить университетские кадры на основе современных требований мирового рынка и мировой науки. По финансированию научных исследований на основе конкурсных грантов и участию в научных программах федерального уровня ДВГУ сейчас входит в первую пятерку классических университетов России. Международные гранты и договорные работы составляют 62 % бюджета НИР ДВГУ, научные публикации ДВГУ, по данным Science Citation Index, составляют 64 % научных публикаций всех вузов Дальнего Востока России. ДВГУ стал одним из немногих российских университетов, получивших одновременно крупнейшие зарубежные гранты и по гуманитарным, и по естественным наукам — серию грантов Американского фонда гражданских исследований и развития (CRDF) на общую сумму более 1,5 млн долларов США, грант в 1 млн долларов США на создание одного из девяти Межрегиональных институтов общественных наук, многие другие гранты. Из международных договорных работ можно отметить масштабные экологические исследования последних лет на сумму около 1,5 млн долларов США на о. Сахалин по договору с компанией «Сахалинэнерджи». В ДВГУ работают 740 кандидатов и 230 докторов наук, из них 16 академиков и членов-корреспондентов РАН. Многие из них являются основателями научных школ мирового уровня. Участие в международных исследовани-

ях позволяет университету поддерживать высокое качество преподавательской деятельности и облегчает признание университета за рубежом.

Международные программы двух дипломов

ДВГУ был одним из первых российских университетов, открывших двухдипломную программу с аккредитованным зарубежным вузом. В 1991 г., еще при существовании СССР, была начата программа с Мэрилендским университетом (США), выпустившая к 2005 г. около 300 специалистов с российским дипломом высшего образования по специальности «Мировая экономика» и американским дипломом бакалавра по специализациям в области бизнеса и менеджмента. В последующие годы были открыты двухдипломные программы ДВГУ с Хэйлуицзянским университетом (КНР) (регионоведение, программы русского и китайского языков, с 2000 г.), Университетом Южного Квинсленда (Австралия) (бизнес и менеджмент, с 2001 г.), Даляньским университетом иностранных языков (КНР) (регионоведение, программы русского и китайского языков, с 2002 г.), Университетом Хокурику (Япония) (регионоведение, программы русского и японского языков, с 2004 г.). Подписан договор об открытии магистерской программы с Университетом Южного Квинсленда.

В двухдипломных программах ДВГУ сейчас участвуют около 250 студентов. Первый выпуск двухдипломной программы с Мэрилендским университетом состоялся в 1996 г., с Хэйлуицзянским университетом — в 2002 г., с Университетом Южного Квинсленда и Даляньским университетом иностранных языков — в 2004 г. Во всех этих программах участвуют не только российские, но и иностранные граждане, причем в программах с Хэйлуицзянским университетом и Даляньским университетом иностранных языков иностранцы составляют большинство студентов.

Во всех перечисленных программах российский диплом специалиста выдается наряду с отдельным дипломом бакалавра зарубежного университета.

Именно двухдипломные программы в наиболее значительной степени стимулировали деятельность ДВГУ по изучению зарубежных систем образования, подготовке информации о собственных программах на основе международных норм, организации процедур взаимного признания академических кредитов и дипломов. Каждая из этих программ сформировала кадры университетских специалистов, компетентных в вопросах взаимодействия с зарубежными образовательными системами.

Активное использование информационных технологий нашими зарубежными партнерами стимулировало развитие ресурсов Интер-

нет, видеоконференций, мультимедийных учебных пособий в ДВГУ. Далеко не всегда ДВГУ был ведомой стороной в этом процессе: например, университет выступил инициатором Интернет-видеоконференций нового поколения (Н.323) в партнерских программах с Мэрилендским университетом и Университетом Южного Квинсленда. В настоящее время ДВГУ ведет обучение по электронным курсам в масштабах, сопоставимых с нашими зарубежными партнерами или значительно больших: преподавателями ДВГУ разработано более 200 электронных учебных курсов в рамках 37 программ дистанционного образования, эти курсы ежегодно изучаются более чем 11 тыс. студентов ДВГУ как очных, так и заочных форм обучения. Благодаря этому заделу расширились возможности выхода ДВГУ на мировой образовательный рынок.

Академические кредиты

Система академических кредитов используется в учебном процессе ДВГУ с 1991 г. Впервые она была введена в рамках двухдипломной программы с Мэрилендским университетом и применяется в настоящее время в нескольких совместных образовательных программах ДВГУ с зарубежными вузами. Информация о количестве учебных часов в неделю по каждому предмету опубликована в онлайн-каталоге ДВГУ на русском и английском языках по учебным предметам практически всех специальностей ДВГУ.

В совместной программе с Мэрилендским университетом ДВГУ использует кредитную систему США (US Credit System, USCS). При пересчете учебных часов российских курсов в американские кредиты был утвержден следующий вариант: российский курс, требующий 4 учебных часа (3 астрономических часа) аудиторных занятий в неделю в течение семестра, признан эквивалентным американскому курсу, требующему 3 астрономических часа аудиторных занятий в течение семестра. Этот подход учитывает взаимоуничтожение «поправок второго порядка» — бóльшую продолжительность семестра ДВГУ (17 недель + сессия вместо 15 недель + экзаменационная неделя), несколько меньшее время на самоподготовку студентов при изучении предметов ДВГУ по сравнению с предметами Мэрилендского университета и другие факторы. При этом подходе предмет российской программы с общей трудоемкостью 136 часов (68 аудиторных часа и 68 часов самостоятельной работы студента) соответствует 3 академическим кредитам USCS, то есть один кредит USCS равен примерно 45 часам общей трудоемкости. Если предмет Мэрилендского университета дается через Интернет и вообще не требует очных занятий, ДВГУ доверяет оценке Мэрилендского университета, что

изучаемый по Интернет предмет имеет ту же трудоемкость, что и при очной форме обучения.

Если считать степени бакалавров европейской и американской систем приблизительно эквивалентными, 120 кредитов американской степени бакалавра соответствуют 180 кредитам европейской степени, т. е. 1 кредит USCS равен полутора кредитам ECTS. В этом случае оказывается, что ДВГУ внутренним приказом еще в 1991 г. установил нормы пересчета трудоемкости российских предметов, очень близкие к рекомендованным Министерством образования и науки РФ в настоящее время: 30 часов общей трудоемкости вместо 36 за 1 кредит ECTS. Впрочем, если исходить из средней трудоемкости 60 кредитов ECTS в год и четырехлетней продолжительности американского бакалавриата, кредит USCS равен двум кредитам ECTS, и тогда используемая ДВГУ с 1991 г. норма составляет примерно 23 часа общей трудоемкости за кредит ECTS. Мы считаем, что это достаточно реалистическая норма — по отношению к USCS она была подвергнута тщательной экспертизе Мэрилендского университета как по фактической трудоемкости курсов, так и по содержательной стороне учебного процесса, причем эта экспертиза велась американскими специалистами непосредственно на месте, в основном кампусе ДВГУ во Владивостоке. В соответствии с этой нормой, Мэрилендский университет засчитал с 1991 по 2005 г. примерно 30 тыс. академических кредитов USCS за предметы ДВГУ, изучавшиеся более чем 350 студентами, из которых около 300 уже успешно закончили американскую программу бакалавриата. Та же норма действует при обратном переводе американских академических кредитов, заработанных студентами ДВГУ, в учебный план специальности «мировая экономика» ДВГУ: свыше 500 тыс. часов общей трудоемкости по американским курсам было засчитано в рамках российской программы высшего образования. Реальная трудоемкость американской программы для российских студентов значительно выше, поскольку преподавание ведется на неродном для них английском языке, в контексте американского бизнеса и менеджмента, однако никаких скидок на это при расчете трудоемкости ДВГУ не дает.

В американской программе ДВГУ широко используются преимущества кредитной системы: довольно часто студенты ДВГУ переводят в Мэрилендский университет академические кредиты, полученные ими в других вузах. У студентов ДВГУ есть возможность замены одних курсов американской программы другими при условии, что заработанные кредиты могут быть засчитаны в рамках стандартов как российской, так и американской программ.

Эта возможность периодически используется студентами, хотя большинство предпочитает все же стандартную программу.

В совместной двухдипломной программе с Университетом Южного Квинсленда (USQ) ДВГУ использует в качестве учетных единиц т. н. credit units, которых требуется 96 для окончания программы бакалавриата. Стандартный курс (subject) USQ соответствует 4 units. Преподаватели ДВГУ ведут каждый австралийский курс 4 аудиторных часа в неделю, при соотношении аудиторных занятий к самостоятельным 1:1, в течение 17 недель, норма пересчета составляет здесь 34 часа общей трудоемкости за 1 credit unit австралийской системы.

В двухдипломных программах с Хэйлунцзянским университетом, Даляньским университетом иностранных языков и Университетом Хокурику используются взаимно согласованные учебные планы с указанным количеством часов общей трудоемкости и аудиторных часов по каждому предмету. В случае успешного своевременного обучения студента по стандартному плану, два года в ДВГУ признаются нашими зарубежными партнерами эквивалентными двум годам обучения в вузе-партнере, независимо от того, идет ли речь о российском или иностранном студенте. Фактически счет идет не по календарным годам, а по трудоемкости изученных курсов в соответствии со стандартным планом. В отношении кредитной системы восточные программы ДВГУ являются значительно более традиционными и менее гибкими по отношению к американской и австралийской программам, однако сам факт «экспорта» часов трудоемкости российского образования в китайскую и японскую образовательные системы высшего образования является значительным достижением, крайне редким среди российских вузов.

Любопытно, что ДВГУ оказался в «точке равновесия» образовательных систем Европы, США, Австралии, ряда других стран АТР. В какой-то степени это положение и всего российского образования. Поскольку Россия присоединилась к Болонскому процессу, по всей видимости, для общего описания всех учебных программ ДВГУ будут использоваться кредиты ECTS, в то время как для американской и австралийской программ ДВГУ останутся в силе параллельные варианты транскриптов и Приложений к диплому в соответствующих версиях. По запросу выпускник получит один из этих вариантов или несколько вариантов для работодателей или учебных заведений различных стран.

Взаимное признание академических кредитов и дипломов

Мэрилендский университет переводит из российской программы ДВГУ 75 % всех академических кредитов, необходимых для

получения американской степени бакалавра: 90 из 120 кредитов USCS. Университет Южного Квинсленда переводит из российской программы ДВГУ примерно 67 % (две трети) академических кредитов своей программы бакалавриата: 64 credit units из 96. Обучение по австралийским курсам оставшихся 32 credit units ведут российские преподаватели ДВГУ совместно с австралийскими, выставляя примерно 40 % общего веса оценок по каждому курсу USQ, поэтому долю перевода кредитов ДВГУ в рамках бакалавриата Университета Южного Квинсленда можно оценить в 81 %. Для всех трех восточных двухдипломных программ ДВГУ с университетами Китая и Японии этот показатель составляет 50 %.

Как правило, при устройстве на работу за рубежом или при поступлении в зарубежную магистратуру диплом специалиста ДВГУ признается в качестве диплома бакалавра. Между тем по трудоемкости учебного процесса, по степени участия студентов в научной деятельности, по количеству времени, которое преподаватели затрачивают на обучение каждого студента, диплом специалиста ДВГУ в целом соответствует диплому магистра стран Европы и Британского Содружества, равно как и дипломы специалиста многих других лучших российских вузов. Те различия, которые имеются по завершающим одному-двум годам российского «специалитета» в сравнении с европейской магистратурой, вполне возможно преодолеть внутренней реформой пятилетнего высшего образования вместо увеличения срока обучения до шести лет.

Прозрачность информации о выпускающем вузе, учебных программах и полученных квалификациях

С 1999 г. ДВГУ поддерживает англоязычный онлайн-каталог с описаниями всех учебных программ, аннотациями всех учебных курсов, обширной дополнительной информацией об университете. На английском языке открыта для Интернет-доступа подробная информация о каждой кафедре ДВГУ, включая перечни и ученые звания всех преподавателей, а также направления научной деятельности по каждой из кафедр. Опубликованы на английском языке учебные планы всех специальностей с разбивкой по семестрам, даны описания получаемых квалификаций по всем программам высшего образования ДВГУ. Оперативно публикуются на сайте новости университета на английском языке (более 100 текстов за 2004 г., в большинстве своем с фотографиями).

Насколько нам известно, ни один другой российский университет не дает столь подробной информации по всему вузу на английском языке (мы просмотрели около 30 англоязычных сай-

тов наиболее известных российских вузов). Ни один другой российский университет не имеет англоязычного сайта с отдельным доменным именем, совпадающим с аббревиатурой вуза на английском языке. Между тем именно такое наименование сайта является в мире общепринятым и наиболее желательным в условиях существования миллионов «случайных» и дезинформационных веб-страниц на серверах общего пользования. Англоязычный сайт ДВГУ, названный аббревиатурой от Far Eastern National Univerisity, имеет адрес www.fenu.ru, за ним закреплен также краткий вариант-синомим fenu.ru. Поскольку сайт ДВГУ открыт для онлайн-доступа всех заинтересованных лиц, включая работодателей и учебные заведения по всему миру, наличие такого сайта очень важно для судеб выпускников: в этом смысле ДВГУ является сейчас наиболее «прозрачным» для зарубежного эксперта российским вузом. Следует отметить, что огромная работа по переводу и обновлению более 900 страниц материалов о ДВГУ на английский язык была выполнена без какой-либо федеральной или зарубежной финансовой поддержки.

Мы считаем, что публикация в Интернет подробной англоязычной информации о вузе является одним из первых необходимых шагов по вступлению в Болонский процесс. Значительная часть этой информации является общей для сотен российских вузов — например, краткие описания стандартных учебных курсов, перечни специальностей, квалификационные требования, основная информация об особенностях российской системы образования. Можно было бы избежать «самодельного» перевода одного и того же материала на разный лад каждым вузом в отдельности. Совместная скоординированная деятельность в этой области позволила бы сэкономить усилия и повысить качество перевода.

Приложение к диплому

Готовность ДВГУ к выдаче Европейского приложения к диплому существенно определяется тем фактором, что транскрипты международного образца университет выдает с 1993 г. Впервые транскрипты ДВГУ были выпущены для первого набора совместной программы с Мэрилендским университетом, после того как российские студенты закончили первые два года обучения в ДВГУ и представили заявки на поступление в Мэрилендский университет. С того времени ДВГУ выпустил более тысячи индивидуальных транскриптов международного образца, в которых дается информация по большинству позиций европейского стандарта Приложения к диплому. Основным отличием является то, что Европейское приложение включает описание полученных квали-

фикаций, учебных предметов, общей информации о выпускающем вузе и образовательной системе страны обучения. Вместо этой информации транскрипт ДВГУ дает ссылку на англоязычный сайт ДВГУ, на котором эта информация доступна. По этой причине переход на европейский стандарт Приложения не создаст сколько-нибудь значительных проблем для ДВГУ.

С 1993 г. ДВГУ соблюдает и такую рекомендацию Болонского процесса, как бесплатность выдачи Приложения к диплому. Транскрипты ДВГУ выдаются бесплатно, в то время как наши зарубежные партнеры взимают примерно US \$ 5–15 за каждый транскрипт.

Оценки

Впервые оценки по шкале ABCDF, в ее американском варианте, были использованы в учебном процессе ДВГУ в 1993 г., когда на совместном российско-американском факультете ДВГУ начала работать команда преподавателей Мэрилендского университета. Австралийский вариант этой шкалы был впервые использован в ДВГУ в 2001 г. в рамках двухдипломной программы с Университетом Южного Квинсленда.

Пересчет американских оценок в российские идет в ДВГУ по шкале A=5, B&C = 4, D=3, F=2. Австралийские оценки пересчитываются по шкале HD (high distinction grade) & A =5, B=4, C&D=3, F=2. В обеих системах оценка за семестровый предмет складывается из оценок за несколько компонент работы студента в течение семестра, причем «вес» каждой компоненты значительно различается для разных курсов и назначается по выбору преподавателя. Для американской программы ДВГУ наиболее типичен «вес» заключительного экзамена 30 %, промежуточного экзамена 10 %, участия в Интернет-конференциях класса 10 %, суммарный вес оценок за самостоятельные работы около 50 %. Иногда добавляются такие компоненты, как самостоятельные или групповые проекты студентов и др. В австралийской программе ДВГУ оценка за семестровый курс складывается из баллов за заключительный экзамен (50–80 % от общей оценки) и оценок за 1–2 самостоятельные работы (20–50 % от общей оценки). Следует отметить, что параллельное использование различных зарубежных систем оценок в учебном процессе ДВГУ не вызывает никаких проблем ни у администрации, ни у студентов. В транскриптах указывается принятая в России пятибалльная шкала с комментариями по пересчету оценок ДВГУ в американскую или австралийскую шкалу в зависимости от того, для студента какой программы выдается транскрипт. Исходя из этого опыта, можно ожидать, что переход на европей-

скую шкалу не вызовет больших затруднений и в масштабах всего российского образования. Считаем, что следует оставить российским вузам право выдавать транскрипты (или Приложения к диплому) и в альтернативных шкалах оценок в зависимости от планов трудоустройства или дальнейшего обучения того или иного студента за пределами Европы.

Переход на трехуровневую систему (бакалавриат — магистратура — аспирантура)

Переход на трехуровневую систему бакалавриата — магистратуры — аспирантуры не воспринимается на Дальнем Востоке России как направление интеграции исключительно в европейское пространство. Эта система характерна для всех стран, тесно взаимодействующих с российским Дальним Востоком, — США, КНР, Японии, Южной Кореи, Австралии и многих других. Четырехлетняя программа бакалавриата, получившая сейчас распространение в России, является, скорее американским, нежели европейским вариантом. Правильнее называть трехуровневую систему общемировой, или западной, с подразделением ее на британский, американский и другие варианты. Именно в общемировом характере этой системы заключается ее привлекательность для студента ДВГУ.

В ДВГУ открыто к настоящему времени 36 направлений бакалавриата, 28 направлений магистратуры, 62 специальности аспирантуры. Студенты, ориентированные на трудоустройство за рубежом или в совместных предприятиях в пределах России, имеют широкие возможности получения в ДВГУ дипломов и степеней, понятных на мировом рынке труда. Вместе с тем подавляющее большинство абитуриентов по-прежнему выбирают одну из 234 программ «специалитета» (78 специальностей и 156 специализаций).

Чтобы облегчить переход на мировую трехуровневую систему и предоставить студентам более широкие возможности, университет провел большую работу по открытию программ параллельного обучения на двух специальностях (направлениях): специалист-бакалавр, специалист-магистр и др. По этим программам учатся сейчас около 1 тыс. студентов ДВГУ.

Программа специалист-бакалавр, открытая в 1991 г. на российско-американском факультете ДВГУ, оказалась весьма удачной в российских условиях: имея диплом специалиста, выпускники не испытывают проблем с трудоустройством в пределах России, в то время как американский диплом бакалавра дает им дополнительное конкурентное преимущество при трудоустройстве как в России, так и за рубежом. Следует отметить, что российский рынок труда весь-

ма гибко реагирует на нюансы в статусах дипломов: российские дипломы бакалавров первых выпусков воспринимались весьма негативно, в то время как отношение к американскому диплому бакалавра выпускников российско-американского факультета ДВГУ с самого начала было и остается исключительно хорошим. Практика показывает, что работодатели разбираются, в каких случаях они имеют дело с выпускниками давно сложившейся качественной программы, а в каких — с «недоделанными специалистами». Становление бакалавриата в России со временем приведет и к изменению отношения к этой ступени высшего образования.

Контроль качества

Без введения эффективной системы контроля качества образования в масштабах всей страны механизм автоматического перевода академических кредитов из вуза в вуз приведет к дискредитации российского образования за рубежом и выпадению России из Болонского процесса. Большой удачей для репутации российского образования стало то, что первыми на «международную арену» вышли лучшие российские вузы, имеющие реальный потенциал для развития научных и образовательных программ самого высокого уровня. С развитием Болонского процесса в полной мере могут проявиться и последствия негативных процессов девяностых годов — появление многочисленных «мельниц дипломов», не имеющих научной базы и эффективных систем контроля качества знаний.

Мобильность студентов, преподавателей, учебных программ

В ДВГУ ежегодно учатся около 500 иностранных студентов. Свыше 200 студентов ежегодно выезжают на обучение за рубеж. Около 100 преподавателей ежегодно проходят переподготовку или участвуют в конференциях за рубежом. Этот уровень мобильности достигается в первую очередь за счет обменных программ с зарубежными вузами. За период с 1988 по 2005 г. ДВГУ заключил 90 договоров о сотрудничестве с вузами США, Великобритании, Франции, Новой Зеландии, Японии, Южной Кореи и КНДР, КНР и Тайваня, Индии, Таиланда, Вьетнама. Многие из партнерских программ ДВГУ включают академические обмены. Для повышения мобильности студентов, преподавателей и учебных программ ДВГУ использует следующие ресурсы:

Организация филиалов и представительств. ДВГУ — единственный российский вуз, имеющий свой филиал на японской земле в г. Хакодате с 1994 г. Преподавание ведется по специальности «Регионоведение России» (4-х годичный цикл обучения, степень бакалавра) и «Переводчик русского языка» (2-х годичный цикл обучения, дип-

лом о среднем специальном образовании). В филиале работают 7 российских и 5 японских преподавателей. За прошедшие годы образовательные программы филиала закончили 133 человека, все были трудоустроены. Филиал располагает отдельным зданием и земельным участком (3500 кв. м), столовой, конференц-залом, 7 аудиториями, лингафонным кабинетом, компьютерным классом и др.

Представительства ДВГУ действуют в Токио (Япония), Даляне и Харбине (КНР), Сувоне и Масане (Республика Корея), Сиэтле и Мэдисоне (США). Высокая мобильность преподавателей и учебных программ поддерживается ДВГУ и в пределах России: университет имеет 8 филиалов и 28 представительств в дальневосточном регионе. Некоторые из этих филиалов, например филиал ДВГУ в г. Петропавловске-Камчатском, находятся от Владивостока на значительно большем расстоянии, чем большинство зарубежных представительств ДВГУ.

Продвижение русского языка и культуры за рубежом. За последние 12 лет ДВГУ оказал содействие в создании и развитии более 20 кафедр, факультетов и центров русского языка и культуры в университетах многих стран АТР. Эта деятельность способствует повышению интереса к России и расширяет круг студентов, заинтересованных в получении российского образования. Многие иностранные студенты, приезжающие в ДВГУ для изучения русского языка и культуры, являются студентами наших вузов-партнеров и выбирают ДВГУ по их рекомендации.

Организация зарубежных образовательных, научных и культурных центров на базе университета. В главном кампусе ДВГУ во Владивостоке на основе прямых договоров университета с Министерствами образования и иностранных дел многих стран действуют Корейский образовательный центр, Центр корееведческих исследований, Японский центр, Вьетнамский культурный центр, Немецкий культурный центр, Индийский культурный центр, Центр изучения Канады, Французский культурный центр, Центр китайского языка, кафедра индологии и многие другие центры, способствующие образовательному и культурному обмену между Россией и другими странами.

Международные дистанционные программы. В 2004 г. ДВГУ провел около 400 Интернет-видеоконференций, в основном образовательного характера, с университетами США, Японии, Китая, Австралии, являясь одним из немногих российских вузов, применяющих Интернет-видеоконференции нового поколения (Н.323), в то время как за рубежом этот тип видеоконференций стал своего рода стандартом для нескольких сотен наиболее развитых в техническом отношении вузов. Видеоконференции используются

ДВГУ для образовательных программ по русскому и японскому языку, бизнесу и менеджменту, российскому и американскому праву. Предоставляются широкие возможности обучения в ДВГУ через Интернет и для граждан, не имеющих доступа к системам видеоконференций: 37 программ высшего образования и более 150 отдельных курсов открыто для веб-формы обучения.

Информационные технологии имеют огромный потенциал повышения мобильности учебных программ, интеграции образовательных систем различных стран. Это особенно важно для включения в Болонский процесс восточной части России. Дальневосточный государственный университет, создав ресурсы для эффективно работающих дистанционных образовательных программ со столь удаленными от Владивостока странами, как Австралия и США, тем самым открыл для себя новые возможности сотрудничества и с европейскими странами.

Участие в работе международных университетских ассоциаций открывает широкие возможности академической мобильности. Семь международных ассоциаций, в которые входит ДВГУ, предоставляют преподавателям, аспирантам и студентам различные ресурсы для взаимодействия с зарубежными коллегами и презентации своих результатов на научных конференциях. Ассоциации играют важную роль в совместной выработке стратегий развития университетов и интеграции их образовательных программ. ДВГУ — единственный вуз, представляющий Российскую Федерацию в элитной Ассоциации университетов Азиатско-Тихоокеанского региона (APRU), основанной Калифорнийским университетом (г. Беркли), Стэнфордским университетом, Калифорнийским техническим университетом (Caltech) и Калифорнийским государственным университетом. В другой ассоциации, Форуме президентов университетов стран Северо-Восточной Азии (NAFUP), ректор ДВГУ был избран президентом Форума, а самому университету переданы функции секретариата Форума. Активное участие в деятельности международных университетских ассоциаций инициировало многие партнерские программы ДВГУ и способствовало признанию российского образования за рубежом.

В данной статье мы постарались показать на примере ДВГУ, какими путями российский вуз может подготовиться к участию в Болонском процессе и к каким результатам эта деятельность может привести в достаточно короткие сроки. В той или иной степени все перечисленные направления деятельности характерны для многих российских вузов, но ДВГУ удалось добиться ис-

ключительных результатов по целому ряду показателей интеграции с образовательными системами многих стран. Ключевыми факторами этого успеха мы считаем опору на фундаментальную науку мирового уровня, последовательное продвижение российского образования, науки и культуры за рубежом, использование передовых информационных технологий, живое взаимодействие как с европейскими странами, так и с динамично развивающимся Азиатско-Тихоокеанским регионом. Благодаря такому взаимодействию, российское образование может дать Болонскому процессу и получить от этого процесса значительно больше.

Эстонский путь реформирования высшего образования: от советской системы — к Болонскому процессу

С конца 1980-х годов в Эстонии действовали четыре системы образования с разной классификацией ступеней и специальностей. Система высшего образования подвергалась реформированию и реорганизации на протяжении трех этапов: в 1989–1991, 1995–1996 и 2001–2002 гг. На последнем этапе реформа проходила при очевидном содействии Болонского процесса. Как и в других странах Центральной и Восточной Европы, а также во многих странах ЕС, Болонский процесс в Эстонии нельзя рассматривать как отправную точку реформ в системе высшего образования. В 1995 г. в стране был учрежден Совет по оценке качества высшего образования, а в 1996 г. в высшей школе введена система зачетных единиц, отражающая совокупную учебную нагрузку студентов. Ниже мы рассматриваем предпосылки реформ и прослеживаем развитие эстонского законодательства в сфере высшего образования; анализируем итоги различных этапов реформ и причины неудач в тех случаях, когда прогрессивные изменения не были реализованы; предлагаем обзор действующей структуры учебных программ и предполагаемых изменений.

Целью настоящего исследования является анализ реформ в системе высшего образования (ВО) Эстонии в период с 1989 по 2004 гг., а также выявление основных тенденций, сходств и различий между процессами, имеющими место в Эстонии и в Европейском Союзе (ЕС), в том числе (в последнее время) в рамках Болонского процесса. Начиная с 1989 г. Эстония провела ряд обширных реформ в сфере ВО, с учетом перспективы интеграции в структуры ЕС. Таким образом, эти реформы должны были отразить не только политические и социально-экономические изменения в самой Эстонии, но и общемировые тенденции в сфере высшего образования.

С момента начала реформ в Эстонии последовательно вводились четыре варианта классификации ступеней высшего образования и специальностей. В связи с высокой степенью самостоятельности государственных университетов существенные изменения в сфере ВО часто предшествовали обновлению законодательных актов на общенациональном уровне.

В течение первых двух-трех лет реформы фактически проводились в условиях, когда законы СССР еще имели юридическую силу. В бывшем Советском Союзе сфера послешкольного образования четко подразделялась на три категории: профессионально-техническое, среднетехническое и собственно высшее (университетское) образование. Закон Эстонской республики об образовании, принятый в 1992 г., по-новому определил задачи и ступени образования. Этим же законом было официально признано действие в образовательном секторе принципов рыночной экономики. Анализируя динамику изменений в сфере ВО Эстонии по сегодняшний день, можно проследить несколько этапов и тенденций. Запас человеческого капитала в странах Балтии (измеряемый по процентной доле лиц с высшим образованием среди работников, занятых полную рабочую неделю) довольно велик: в 2000 г. этот показатель в Литве, Латвии и Эстонии оценивался в 25, 22 и 19 процентов, соответственно, тогда как, например, в Словацкой республике он составил 10 %, в Польше — 13 %, в Чешской республике — 15 % и в Швеции — 18 %. Однако нынешняя ситуация в сфере ВО Эстонии — о чем пойдет речь ниже — оценивается заинтересованными сторонами как неудовлетворительная; новые стратегические инициативы находятся в процессе планирования. В настоящее время система ВО в Эстонии состоит из двух типов учебных заведений: университетов и высших учебных заведений (вуз) прикладного профиля. Довузовское образование продолжается 12 лет — девятилетнее обязательное базовое образование плюс трехлетнее среднее образование. Далее мы будем рассматривать главным образом реформы в сфере университетского высшего образования.

Первый этап реформ — отход от системы высшего образования советского типа в 1989–1991 гг.

В 1989 г. Комитет образования Эстонии был преобразован в Министерство образования, к ведению которого были отнесены вопросы общего, профессионального и высшего образования. В дальнейшем структура управления сферой образования в Эсто-

нии неоднократно подвергалась реорганизации. Принятием поправок к старым советским законодательным актам система высшего образования Эстонии была существенным образом децентрализована с передачей многих полномочий от государства учебным заведениям. В рамках расширенных полномочий университеты получили право самостоятельно определять свою академическую и организационную структуру, содержание учебного процесса и научной работы, учебные планы, условия приема абитуриентов и выпуска. В конце 1980-х гг., после передачи вузам этих полномочий из всех учебных программ были исключены некогда обязательные курсы по марксизму-ленинизму, истории КПСС и другим аналогичным предметам, была также отменена обязательная военная подготовка. В результате, несмотря на отсутствие координации из центра, традиционные 5-летние вузовские программы были значительно реорганизованы и перестроены, в большинстве случаев сокращены до четырех лет. Были введены новые программы первого цикла, завершающиеся вручением «университетского диплома», по сути эквивалентного присвоению степени. В 1990 г. правительство приняло постановление об утверждении специальностей ВО, после чего обе системы — советская и эстонская — стали юридически равноценными. Советская система специальностей была упразднена весной 1991 г. Вузовский диплом эстонского образца выдавался с присвоением определенной специальности (математик, биолог, учитель) или с указанием специализации. Одновременно в 1991 г. были составлены и введены в систему университетского образования двухлетние программы магистратуры и четырехлетние программы докторантуры. В отличие от советской системы, программы магистратуры составили новый уровень образования, занявший место между ранее существовавшими ступенями — вузовским дипломом (выпускник вуза) и степенью кандидата наук (послеуниверситетское образование).

В результате первого этапа реформ на смену двухуровневой советской системы высшего образования (диплом об окончании вуза и кандидатская степень) пришла система, включающая три цикла: университетский диплом, магистратура и докторантура. Однако общая продолжительность послешкольного образования, завершающегося присвоением докторской степени, увеличилась с 9 номинальных лет, как это было в советской системе (диплом об окончании вуза — 5 лет, кандидатская степень — 4 года), до 10–11 лет (диплом — 4–5 лет, магистратура — 2 года, докторантура — 4 года). По замыслу эстонский вузовский диплом должен был стать эквивалентом степени бакалавра, признаваемой в Европе и других

странах мира. Фактически, в соответствии с ожидаемыми итогами образовательного процесса, и эстонский вузовский диплом, и степень магистра представляли собой свидетельство окончания полного курса высшего образования при отсутствии бакалавриата; степень магистра была преимущественно научной степенью. Сохранялась одноуровневая структура в системе вузовской подготовки специалистов с выдачей дипломов. Если вузовская программа полного образования обеспечивала подготовку дипломированных специалистов, то программа магистратуры занимала несколько неопределенное положение между подготовкой специалистов и квалифицированных научных работников (докторантов).

На этом этапе реформ активно дебатировались вопросы правовой структуры ВО, контроля качества и аккредитации, но эти дискуссии не привели к каким-либо существенным договоренностям, которые могли бы оформиться в законодательные акты. В целом отсутствовала единая политика развития и реформирования ВО. Временами ситуация в Эстонии могла быть охарактеризована как демократический процесс с участием общественности или как революция, развивающаяся «снизу вверх». Проект Закона о высшем образовании обсуждался почти четыре года (1992–1995), но принятие его парламентом несколько раз откладывалось из-за невозможности должным образом направлять процесс на общенациональном уровне, а также вследствие конфликта интересов различных сторон, причастных к системе ВО. Как заключает В. Томуск (V. Tomusk), эти обстоятельства серьезно затрудняли процесс демократизации принятия решений в эстонской системе ВО.

Между тем с начала 1990-х гг. государственные университеты работали в условиях рыночной экономики, где также появились частные вузы. Закон о частных школах был принят в 1993 г. Становление ВО в Эстонии как массового имело место с начала 1990-х годов, и с 1993 по 2003 г. число студентов увеличилось в 2,6 раза. Число студентов на платном обучении только за 1997–2003 гг. выросло в 3,5 раза. Необходимо отметить, что государственным университетам также было предоставлено право принимать студентов на платной основе сверх государственных квот, установленных Министерством образования и науки.

Формирование нормативно-правовой базы ВО в 1995–1996 гг.

Второй этап реформирования национальной структуры ВО, системы учебных степеней, содержания учебного процесса и учебных программ был начат в 1994–1995 гг. и завершился принятием Закона об университетах (1995), Закона о Тартуском университете (1995) и правительственного постановления «О стандар-

тах высшего образования» (1996). Закон об университетах гласит, что в Эстонии «университет является юридическим лицом в системе публичного права, действующим на основании настоящего закона, других правовых актов и собственного устава». Стандарт высшего образования содержит общие требования к ВО в Эстонии и является основополагающим правовым актом, регламентирующим выдачу образовательных лицензий и аккредитацию учебных программ или высших учебных заведений. Данным Стандартом в Эстонии введена система кумулятивных зачетных единиц (ЗЕ), основанная на учете академической нагрузки студента (СР). Согласно скандинавской модели, одна академическая ЗЕ соответствует 40 часам (одна учебная неделя) аудиторного времени. Академический год состоит из 40 недель, таким образом, ежегодная номинальная учебная нагрузка студента составляет 40 ЗЕ. До 2002 г. для получения степени бакалавра необходимо было набрать 160–200 ЗЕ, магистра — 80 ЗЕ и доктора — 160 ЗЕ. Стандарт высшего образования действует для всех циклов и форм ВО, не зависимо от юридического статуса вуза, формы собственности или способа получения образования (очное, без отрыва от производства, электронное и дистанционное обучение).

Что касается учебных программ и учебных степеней, изменению подверглись только последние, будучи заменены более простой и единообразной системой «бакалавриат — магистратура», которая, однако, лишь внешне напоминала англо-саксонскую модель. Первый цикл ВО, по окончании которого ранее выдавались университетские дипломы, был переименован в бакалавриат, и в 1995 г. университеты начали выдавать дипломы бакалавров. Начиная со студентов, принятых в 1995 г., в Эстонии присваивается степень бакалавра.

К сожалению, продолжительные и порой бурные дискуссии вокруг целей, номинальной продолжительности, содержания образования и его адекватности требованиям рынка труда и прочих вопросов, касающихся программ бакалавриата и магистратуры, завершились принятием компромиссного решения «ничего не менять» в законодательстве. Консерватизм академических кругов, незнание потребностей рынка труда, слабое представление о системах образования в других странах, а также различные опасения, возникшие в академическом сообществе (по поводу «девальвации» учебных степеней и возможной потери контроля за составлением учебных программ), — все это стало причиной того, что в середине 1990-х гг. не удалось ввести двухступенчатую систему подготовки специалистов и укороченную (трехлетнюю) программу бакалавриата. В результате формула «4+2+4» в отношении номинальной

продолжительности обучения была прописана в Законе об университетах 1995 года. Большинство серьезных недостатков, присущих структуре высшего образования, — одноступенчатые программы подготовки дипломированных специалистов, неясность со статусом магистратуры, чрезмерно длительное обучение, предшествующее получению докторской степени, — сохранились и в дальнейшем.

Высшее образование в конце 1990-х годов и зарождение системы оценки качества

Для конца 1990-х годов характерно сближение структуры и организации эстонского ВО со структурами ЕС. Хотя в некоторых работах содержится обзор изменений в эстонских учебных планах по отдельным предметным областям, таким, как библиотечная наука (Lepik, 1996; Virkus, 1997), информационные технологии (Jaakkola and Kalja, 1997), государственное управление (Randma, 2000) — по вопросам целей, содержания и уровней ВО единства мнений по-прежнему не было. Неудивительно, что уже в 1995 г. назрела необходимость, ощущаемая как в самой Эстонии, так и за ее пределами, готовить новый этап реформ в сфере ВО. Как заключает ректор Тартуского университета академик Яакон Аавиксоо (J. Aaviksoo), нормативно-правовая база работы ВУЗов должна была подвергнуться радикальному обновлению, при этом следовало пересмотреть и основополагающие функции учебных заведений. Закон об университетах (1995 г.) и Закон о Тартуском университете (1995 г.), равно как и смежные законодательные акты, не заложили концептуальной основы развития системы образования.

Вопросы качества ВО приобрели особую значимость в начале 1990-х гг. в связи с превращением ВО в массовое и появлением новых высших учебных заведений. Однако нормативно-правовая база оценки качества ВО была создана только в 1995 году с принятием Закона об университетах. В соответствии с этим законом, в 1995 г. был образован Совет по оценке качества высшего образования (СОКВО) Эстонии. В институциональной структуре оценки качества ВО ведущая роль принадлежит СОКВО, наделенному правом принятия окончательных решений, а также Центру аккредитации (ЦА) высшего образования, отвечающему за организацию аккредитационного процесса. ЦА является членом сети ведомств по обеспечению качества образования в Европе (European Network for Quality Assurance, ENQA) и во всем мире (International Network for Quality Assurance, INQA). Согласно эстонским законам, аккредитация не является обязательной; однако для вуза это единственная возможность получить право выда-

вать официально признанные документы о высшем образовании. Аккредитация представляет собой основной механизм обеспечения качества ВО в Эстонии. Она определяется как процесс, посредством которого учебное заведение или программа периодически проводит оценку своей образовательной деятельности и стремится получить независимое заключение экспертов о том, что данное учебное заведение или программа по существу достигает своих образовательных целей и отвечает установленным стандартам. Под «аккредитацией следует понимать непрерывный процесс оценки, имеющий целью установить и повысить качество и эффективность образовательного процесса. Таким образом, сам процесс оценки качества был со всей очевидностью ориентирован на «соответствие стандартам», при том, что стандарты были заданы Стандартом высшего образования, принятым в 1996 г.

В 1996 г. прошла аккредитация первых нескольких учебных программ, а в следующем году международными экспертами была начата аккредитация программ активного обучения. Предполагалось, что каждая программа и каждое учебное заведение пройдет аккредитацию в течение семилетнего периода. Результаты первого этапа аккредитации (1996–2002 гг.) показали, что неаккредитованными остались лишь 15 программ (3 %) из 500 охваченных оценкой, а 100 (25 %) были аккредитованы условно. За этот период только два из примерно 50 вузов высказали пожелание пройти институциональную оценку. В обоих случаях оценка была проведена: Тартуский университет оценивался экспертами Европейской ассоциации университетов (European University Association, EUA), а Эстонская Академия музыки — национальным СОКВО.

Отзывы международных экспертов в отношении оценки качества ВО в Эстонии и других странах ЦВЕ — в частности: «...в Восточной Европе четко проявляются две основные тенденции: 1) к установлению национальных стандартов и 2) к оценке качества образования на основе компетенции (а не на основе знаний)» (West and Crighton, 1999), или «контроль, а не повышение качества» (Temple and Billing, 2003) — в большинстве случаев обоснованны и верны. В. Томуск высказывает небесспорное мнение о том, что восточно-европейские страны продолжают осуществлять политический контроль в отношении ВО посредством мер по обеспечению качества, а Б. Боллаг (B. Bollag) отдает должное политике российского Министерства образования, предпринимающего шаги к закрытию российских университетов, которые учредили свои отделения в Эстонии, не получив разрешения ни в одной из двух стран.

В конце 1990-х гг. в структуре ВО Эстонии произошло много других, хотя и разрозненных, изменений. Например, в 1997 г. были

введены государственные экзамены для выпускников полной средней школы; с тех пор результаты этих экзаменов используются большинством университетов при отборе абитуриентов, что позволило в какой-то мере гармонизировать процедуру приема в вузы.

В целях принятия справедливых и обоснованных решений по признанию иностранных квалификаций в 1997 г. был создан Эстонский национальный информационный центр академического признания, который также функционирует как элемент сети ENIC/NARIC (European Network of Information Centers / National Academic Recognition Information Centres — Европейская сеть информационных центров по академической мобильности и признанию) в Эстонии. В следующем году (1998) Эстония ратифицировала Лиссабонскую конвенцию (11 апреля 1997 г., Лиссабон) о признании свидетельств о высшем образовании и документов, обеспечивающих доступ к высшему образованию в европейском регионе.

В 1998 г. был принят Закон об учреждениях прикладного высшего образования; в соответствии с этим законом, начиная с 1999 г., некоторые профессионально-технические училища получили право обучать студентов по программам высшего профессионального образования. В результате двухуровневая структура ВО (профессиональное и академическое высшее образование) в Эстонии утратила четкость. В. Томуск указывает на то, как в течение нескольких лет понятие «университетское» применительно к высшему образованию сменилось понятием «послешкольное».

Учитывая настоятельную необходимость заложить принципиальную основу для дальнейшего развития системы образования в Эстонии, в марте 1999 г. правительство приняло «Стратегический план развития образовательной системы в Эстонии до 2010 года». Этот план основан на концепции непрерывного образования и имеет целью превратить Эстонию в «обучающееся общество». Была сформулирована двуединая задача системы образования: создать условия для превращения эстонского общества в «обучающееся общество» и предоставить каждому его члену возможности для обучения на протяжении всей жизни в соответствии с индивидуальными возможностями, интересами и потребностями. В «Стратегическом плане» была поставлена цель к 2010 г. достичь 50-процентного охвата населения высшим образованием в соответствующих возрастных группах; приоритетные направления — развитие системы подготовки педагогических кадров, первая ступень образования (общеобразовательные школы), профессиональное и техническое образование. Вскоре после этого В. Томуск указывал, что недавние реформы и тенденции, имеющие место в Эстонии, не поощряют частную инициативу в сфере ВО, а способствуют укреп-

лению ортодоксальных позиций в отношении содержания вузовских программ. Четыре года назад невозможно было предвидеть, что многие из некогда престижных частных учебных заведений — вследствие финансовых злоупотреблений, недостатка квалифицированных академических кадров, низкого качества преподавания — потерпят банкротство (Международный университет Конкордия), войдут в состав государственных университетов (Институт права, Гуманитарный институт) или просто прекратят существование (LEX). Уже в 2003 г. В. Томуск делает вывод: если на раннем этапе реформ многие недавно созданные частные университеты стремились бросить вызов существующей системе учебных заведений и занять их место, то в последнее время они уже не ставят перед собой эту задачу. Теперь, в условиях рыночного режима, они заинтересованы прежде всего в обеспечении доступа к традиционным учебным заведениям. Очевидно, что «рыночный режим» означает не только конкуренцию за студентов и денежные средства, но также, и все в большей мере, за качество обучения.

Интернационализация ВО и переход к третьему этапу реформ

С тех пор, как была сформирована нормативно-правовая база ВО, политика в сфере ВО стала объектом все более пристального внимания и международного сравнительного анализа. Интернационализация ВО в Эстонии стала одним из главных факторов, стимулирующих реформу университетских учебных программ. В связи с европейским интеграционным процессом в Эстонии возросло число курсов ЕС. В 1993 г. по инициативе Совета балтийских государств в Эстонии, Латвии и Литве начали действовать Еврофакультеты и началась разработка ряда новых курсов ЕС; Совет балтийских государств также содействует подготовке будущих преподавательских кадров, поддерживая междисциплинарные учебные программы уровня магистратуры. Для начала 1990-х годов также был характерен рост числа зарубежных ученых, привлекавшихся на работу в эстонские университеты. Во многих случаях их привлечение финансировалось за счет помощи ряда стран/посольств — в частности, Швеции, Финляндии, Германии, Франции, Дании, Турции и Японии. С ноября 1998 г. Эстония участвует в программах ЕС «Леонардо да Винчи» и «Сократ». Это позволяет осуществлять обмен студентами с более чем 60 европейскими университетами, по большей части в Балтийском регионе. Благодаря программе «Сократ» численность иностранных студентов в ведущих эстонских вузах выросла до 2–3 % от общего числа студентов. С другой стороны, в рамках государственных программ образования около 6 % эстонских студентов-докторантов отправляются на учебу в зарубежные университеты.

Общие академические интересы и ценности, равно как и новые трудные задачи в области дистанционного и непрерывного обучения подтолкнули эстонские университеты к участию в нескольких важных совместных программах. К ним относятся: Университетская сеть Балтийского региона; Ассоциация европейских университетов непрерывного обучения (European Universities Continuing Education Network, EUCEN); Европейская ассоциация дистанционного образования (European Distance Education Network, EDEN); Европейская ассоциация учреждений высшего образования (European Association of Institutions in Higher Education, URASHE); Ассоциация управлений международных связей балтийских университетов (International Relations Offices Network of Baltic Universities, IROBALT) и пр. Три крупнейших университета Эстонии — Тартуский университет, Таллиннский технический университет и Таллиннский педагогический университет — наряду с Эстонской конференцией ректоров являются членами Европейской ассоциации университетов (EUA). В 2000—2003 г. все три вышеупомянутых университета принимали представителей программы ECTS/DS Европейской ассоциации университетов. Тартуский университет участвует в проводимой Европейской ассоциацией университетов программе «Культура качества» и в проекте «Программы докторантуры»; в 2002 г. университету было предложено войти в Коимбрскую группу, объединяющую старейшие и наиболее известные высшие учебные заведения Европы.

Для Эстонии скандинавское направление в международном сотрудничестве всегда было чрезвычайно важным. Совет министров Северных стран инициировал ряд программ, предусматривающих предоставление грантов в сфере образования и/или обмен студентами, в частности, гранты для приглашенных преподавателей, курсы докторантуры и научно-исследовательские сети. Странам Балтии также отводится место в Северной программе грантов на развитие сетевого сотрудничества, реализуемой совместно с Северной академией перспективных исследований (Nordic Academy for Advanced Study, NorFA) и Северной программой обмена студентами (Nordic student exchange programme, Nordplus).

С развитием международного сотрудничества и связей широким кругам академического сообщества и студентов стало очевидно, что проблемы, с которыми сталкивается Эстония в процессе реформирования ВО, в рамках Европы не являются уникальными. Существует множество общих проблем, таких, как несовместимость учебных степеней и уровней обучения, неполное между-

народное признание учебных программ и дипломов, различия в системе выставления оценок и расчета учебной нагрузки студентов, различия в целях учебных программ, неравные возможности трудоустройства выпускников и т. д.; практические подходы и уроки, извлеченные различными университетами из опыта реформ, заслуживают особого исследования. К наиболее последовательным сторонникам дальнейших реформ относятся академические и административные кадры, имеющие непосредственный опыт работы в сфере ВО или научных исследований на Западе, а также репатрианты, вернувшиеся из западной эмиграции. Несмотря на то, что опыт сторонников реформ отражал самые разные модели западных систем образования, они осознавали необходимость перемен в Эстонии и были готовы к обсуждению этих вопросов. Реформы, проведенные к моменту начала Болонского процесса в 1999 г., оказались недостаточными для создания в Эстонии эффективной, качественной, признаваемой во всем мире и логично построенной системы ВО. Но, как и в странах, имеющих сходную новейшую историю (Латвия и Литва), а также во многих других странах Европы, Болонский процесс в Эстонии нельзя расценивать как начало реформ в сфере ВО. В целях реализации положений Болонской декларации в Эстонии была создана рабочая группа, состоящая из представителей академических кругов, работодателей и студентов и возглавляемая министром образования и науки. Начиная с 1999/2000 учебного года особым постановлением Министерства образования (с 2000 г. Министерства высшего образования) была введена единая шестибальная шкала оценок (от «А» до «F») при 50-процентном минимуме знаний как условии выставления положительной оценки. В 2000 г. под руководством Министерства образования было разработано несколько стратегий по конкретным разделам образования: программа «Университет Tiger», «План действий по развитию системы профессионального образования в Эстонии в 2001–2004 гг.» и «Реформа высшего образования в 2001–2002 гг.».

Третий этап реформ, 2001–2002 гг.: два цикла обучения, предшествующих докторантуре

На данном этапе, в соответствии с Болонской декларацией, реформы обосновывались следующими задачами:

- утвердить в эстонских вузах совместимые с западноевропейскими ступени и квалификации ВО;
- перейти на двуцикличную модель ВО, предшествующего обучению по программам докторантуры;

- внедрить европейскую систему взаимозачета кредитов (ECTS) и «Приложение к диплому» в целях лучшего понимания уровней, степеней и результатов учебного процесса;
- создавать условия для получения образования с помощью электронных средств, без отрыва от производства и в режиме непрерывного обучения путем развития средств дистанционного обучения и обеспечения признания результатов неформального образования.

План реформ в сфере высшего образования, утвержденный правительством Эстонии в июне 2001 г., предусматривал внесение необходимых поправок в действующее законодательство, обеспечивающих реализацию положений Болонской декларации. Исходя из согласованных принципов, поправки ко всем соответствующим законодательным актам, регулирующим сферу ВО, — Закон об университетах, Закон о высшем профессиональном образовании и Стандарт высшего образования — были приняты в течение одного года. Одним из важнейших решений стало утверждение парламентом Эстонии в декабре 2001 г. национальной Стратегии научных исследований и разработок «Интеллектуальная Эстония» на 2002–2006 гг. Программа «Интеллектуальная Эстония» отражает признание возрастающей роли науки и инноваций в формировании будущего Эстонии. Для достижения целей Стратегии предполагается к 2006 году довести совокупный объем расходов на научные исследования, конструкторские разработки и инновационную деятельность до 1,5 % ВВП (по сравнению с 0,75 % ВВП в 2001 г.).

Хотя главным объектом реформ ВО на этом этапе были программы обучения, в целом процесс перестройки учебных программ фактически направлялся усилиями нескольких наиболее уважаемых университетов — Тартуского университета, Таллиннского технического университета и Таллиннского педагогического университета, а также Эстонской конференции ректоров. Регулярные совещания ректоров и проректоров сыграли решающую роль в определении принципов и сроков подготовки новых учебных программ до весны 2002 г. С самого начала было ясно, что реальные реформы нельзя свести к рассечению одноуровневой программы первого цикла (в Эстонии — четырехлетней программы бакалавриата) надвое, не меняя учебных программ. Многими (хотя и не всеми) факультетами вузов была признана необходимость совместной перестройки программ бакалавриата и магистратуры. Независимо от того, как называется первая учебная степень (университетский диплом, диплом бакалавра, степень бакалавра), вплоть до 2002 года приема, по меньшей мере, 75 %

выпускников имели перспективу по окончании университета получить первую учебную степень.

Переход на новую систему программ обучения и циклов произошел в 2002/2003 учебном году, после принятия парламентом поправок к Закону об университетах и других соответствующих законодательных актов в июне 2002 г. Этот переход совершился в большинстве эстонских университетов, и 62 % студентов, принятых в 2002/03 учебном году, обучаются по новым программам. В программах, преобразованных в 2001–2002 гг., первый цикл обучения ориентирован на приобретение общепрофессиональных навыков и знаний. Новые учебные программы разбиты на модули (16 академических единиц или 24 зачетных единицы по системе ECTS) и обеспечивают более широкое базовое образование, при этом специализированные курсы перенесены в основном на уровень магистратуры. Таким образом, обновленные программы первого цикла дают студентам больше возможностей для смены специализации при переходе с уровня бакалавриата на уровень магистратуры, оставаясь в своем университете или переходя в другой. Чтобы успешно пройти программу бакалавриата, включающую 120 зачетных единиц, студент должен изучить всего шесть стандартных модулей по 24 зачетных единицы ECTS в каждом, плюс три стандартных модуля по 6 зачетных единиц ECTS.

Второй цикл — магистратура — включает программы по дальнейшему накоплению знаний и профессиональных навыков, необходимых для работы в качестве специалиста в избранной области. Помимо общей двуциклической модели, введены одноциклические программы обучения по медицине, стоматологии, фармацевтике, ветеринарии, архитектуре и гражданскому строительству номинальной продолжительностью от 5 до 6 лет и объемом от 300 до 360 зачетных единиц ECTS. Наличие степени бакалавра или эквивалентной квалификации является обязательным условием приема в магистратуру. Владелец диплома о высшем специальном образовании также может обучаться в университете по программе магистратуры на условиях и в соответствии с процедурой, которые определяются университетом.

В силу более общего характера программ бакалавриата, в 2001–2002 гг. их общее число сократилось примерно на 35–40 %, в то время как число программ уровня магистратуры увеличилось на 10–15 % по сравнению с дореформенным периодом. В новой двуциклической системе обучение по программе бакалавриата продолжается три (в отдельных случаях — четыре, например, в музыкальных учебных заведениях) номинальных года (180–240 зачетных единиц ECTS), а обучение по программе магистратуры —

два (в отдельных случаях — один) номинальных года (60–120 зачетных единиц ECTS), тогда как в старой системе программа бакалавриата была рассчитана на 4–5 лет. Однако общая продолжительность обучения, предшествующего присвоению степени магистра, в настоящее время составляет пять номинальных лет (300 зачетных единиц ECTS). Необходимо отметить, что в Эстонии национальная система академических зачетных единиц временно действует параллельно с системой ECTS. Ожидается, что последняя станет общепринятой начиная с 2006/2007 учебного года, когда Эстония присоединится к сообществу из более чем 1000 европейских вузов, использующих систему ECTS. В марте 2003 г. постановлением правительства были введены в действие положение о дипломе, а также форма диплома и приложения к диплому (ПД) на английском языке. С 1 января 2004 г. ПД в Эстонии выдается в обязательном порядке, автоматически и бесплатно, одновременно с выдачей свидетельства о высшем образовании. Правила, регламентирующие форму обоих документов — на эстонском и на английском языке, — составлены в соответствии с форматом Приложения к диплому, разработанным Европейской комиссией, Европейским советом и ЮНЕСКО/СЕРЕС.

Реформа учебных программ коснулась и системы аккредитации эстонских ВУЗов, которая испытывала серьезный недостаток возможностей для оценки большого числа новых программ, поскольку обучение лишь по аккредитованным программам позволяло получить диплом или учебную степень государственного образца. Приемлемым решением стал перенос аккредитации старых четырехгодичных программ бакалавриата на новые, трехгодичные программы в случае совпадения изучаемой предметной области. Это решение обрело законную силу в 2002 г. с принятием поправок к Закону об университетах.

Наряду с традиционным университетским образованием быстрыми темпами развивалось и электронное обучение. Пять лет назад С. Виркус (S.Virkus) заключил, что широкому внедрению дистанционного обучения в Эстонии препятствуют прежде всего такие факторы, как консерватизм преподавательского состава, предметно-ориентированное обучение и отсутствие стратегической идеологии; однако в 2002 г. ведущие государственные университеты, при некотором участии частных вузов, создали консорциум, получивший название «Эстонский электронный университет». Этот консорциум является инициатором виртуального обучения и разрабатывает учебные курсы, основанные на использовании электронных средств, распространяет информацию о виртуальном обучении, проводит видеоконференции и лекции.

Параллельно с этим в 2002 г. государством и рядом крупных предприятий был запущен обширный проект под названием «Посмотри на мир (Look@World Foundation)», целью которого было охватить 100 000 человек (примерно 10 % взрослого населения Эстонии) бесплатными базовыми курсами по обучению работе с компьютером. Курсы работают в 200 точках по всей стране, что обеспечит максимальный географический охват.

Извлеченные уроки и проблемы, требующие решения

При сопоставлении систем высшего образования в ЦВЕ и в западных странах становится очевидно, что западные системы ВО сами по себе неоднородны и также претерпевают изменения. Для реформы ВО в Эстонии путь копирования готовых схем, разумеется, неприемлем.

Для стран Балтии характерна необычно низкая [экономическая] отдача от среднего образования в сочетании с довольно высокой предельной отдачей от высшего образования. Результатом развития ВО в Эстонии стал 2,6-кратный прирост числа студентов за последние десять лет. Кроме того, в период 2002–2005 гг. два вида программ — старые четырехгодичные (160 зачетных единиц ECTS) и новые трехгодичные (120 зачетных единиц ECTS) программы бакалавриата — действуют параллельно, поскольку в Эстонии студенты, будучи приняты в ВУЗ, имеют право завершить обучение по той же программе, по которой его начали. Все это привело к значительному увеличению лекционной нагрузки на преподавателей и соответствующей финансовой нагрузки на университеты, что, несомненно, угрожает качеству преподавания. Хроническая «революционная ситуация» в сфере ВО породила колебания и осязаемое неприятие академическим сообществом каких-либо перемен, на что бы ни были направлены эти перемены. Во многих случаях, сосредоточившись на деталях, руководящие органы всех уровней упускали из виду общую картину и фундаментальные проблемы. Не всегда в среде профессорско-преподавательского состава удавалось избежать «войн за территорию» при составлении новых учебных программ.

К сожалению, объем централизованного финансирования реформ всегда был крайне ограничен, и большая часть прямых издержек (например, связанных с обучением по двум параллельным программам; организацией ознакомительных поездок для изучения международного опыта; аналитической работой и консультированием), а также все косвенные издержки (например, оплата труда персонала, занятого в программе реформ в связи с возросшим объемом работы) покрывались из бюджета университетов.

В национальной системе аккредитации ВО возник дефицит пропускной способности, поскольку появилось много новых учебных программ — лишь аккредитованные программы дают возможность получить диплом или учебную степень государственного образца. Все заинтересованные стороны, причастные к процессу оценки — университеты, министерство, представители работодателей и Совет по оценке качества ВО, — осознали, что необходимо усилить роль институциональной оценки за счет аккредитации отдельных программ. На сегодняшний день только Тартуский университет и Академия музыки подали запрос и в 2002 г. получили институциональную аккредитацию от экспертов Европейской ассоциации университетов и Эстонского СОКВО, соответственно. В 2004 г. рабочая группа, возглавляемая профессором Дж. Энгельбрехтом, подготовила Доклад по вопросам обеспечения качества для Министерства образования и науки. Целью проекта было оценить прогресс, достигнутый в Эстонии в плане обеспечения качества ВО. Рабочая группа пришла к заключению, что в связи с высокими темпами проведения реформ и либеральной образовательной политикой, в системе ВО Эстонии имеются серьезные проблемы. Данный анализ должен способствовать дальнейшему развитию мер по обеспечению качества ВО в Эстонии; рекомендации экспертов сводятся к следующему:

- Должны быть сформулированы цели ВО с четким разграничением научного и практического направления ВО, при сопоставлении с профессиональным образованием, с учетом демографической ситуации в Эстонии.

- Систему ВО необходимо упорядочить, сосредоточившись на обеспечении качества и создании критической массы. В этом смысле для государственных и частных вузов должен существовать единый режим, основанный на целесообразных и экономически эффективных организационных структурах.

- Нормативные акты, регулирующие сферу ВО, должны быть пересмотрены с целью их взаимоувязки и обеспечения единых требований в отношении качества.

- Система обеспечения качества предполагает не только меры контроля и санкции, но и работу в тесном сотрудничестве с вузами, которые должны на постоянной основе привлекаться к выполнению последующих мероприятий. Правительство должно, в свою очередь уделять больше внимания созданию регистра дипломов, проведению последовательного анализа и информированию общественности.

- Формальные процедуры аккредитации и оценки должны четко формулироваться и строго соблюдаться. Необходимо уси-

лить роль институциональной аккредитации/оценки. Следует поощрять аккредитацию с привлечением международных профессиональных учреждений.

- В целях повышения качества высшего образования необходимо одобрить инициативы Конференции ректоров и Федерации эстонских студенческих союзов.

Перспективы на будущее

Новые программы пока находятся в стадии разработки (см., например, Korgesaar, 2002; Tampere, 2003) — уточнение результатов учебного процесса и исправление содержания программ продолжается с учетом результатов проекта «Настройка», осуществленного ЕС в рамках программы «Сократ». Существенный сдвиг должен произойти в 2004–2006 гг.: образование уровня магистратуры по большей части придет на смену образованию с выдачей диплома или присвоением степени бакалавра в качестве основного звена, обеспечивающего доступ к будущим рабочим местам, отбор кандидатов и начало трудовой деятельности. Справедливое признание и сопоставимость учебных степеней и квалификаций, присваивавшихся в старой системе, стало важнейшим условием предоставления равных возможностей для трудоустройства или продолжения образования. С конца 1980-х годов в Эстонии действовали четыре системы образования с разной классификацией степеней и специальностей. В целях обеспечения равных прав и возможностей была начата работа по привязке ранее присваивавшихся квалификаций к их эквивалентам в новой системе. Эквивалентность квалификаций в старой и новой системах будет регулироваться специальным постановлением правительства.

Еще одно направление реформы связано с признанием неформального образования и его соответствия формализованным программам обучения. В настоящее время в Эстонии отсутствует единая система регистрации ранее полученных знаний и практического опыта работы, однако данный вопрос вышел на первый план как на законодательном уровне, так и в деятельности высших учебных заведений. Поправки 2003 г. к Закону об университетах обязывают университеты к 2005 году разработать систему регистрации ранее полученного образования и опыта работы.

Все большее число университетов (Тартуский университет, Таллиннский технический университет, Таллиннский педагогический университет, Эстонская бизнес-школа, Университет «Майнор») разрабатывают программы уровня магистратуры по английскому языку, что открывает многим студентам возможности для обучения за границей.

В соответствии с развитием Болонского процесса, реформы переходят на уровень программ докторантуры, которые в настоящее время рассчитаны на четыре номинальных года обучения (240 зачетных единиц ECTS). Эстонские университеты еще в начале 1990-х годов сделали выбор в пользу программно-ориентированной, формализованной и подотчетной системы обучения в докторантуре, в отличие от исключительно индивидуального обучения. В настоящее время сложилось единство мнений о том, что следующим шагом должен стать переход на модель докторантуры как отдельного учебного заведения («школа докторантуры»), в основном опираясь на опыт скандинавских стран. Формально школы докторантуры будут созданы на базе головных научных центров при университетах Эстонии.

В мае 2004 г. формирование новой стратегии развития ВО в Эстонии было поручено вновь созданной комиссии, в состав которой вошли специалисты в области ВО, администраторы и политические деятели. В 2005 г. правительству должны быть представлены предложения и рекомендации относительно принципов построения системы ВО, ее финансирования и оценки качества в свете инициативы «Лиссабонская стратегия» и Эстонской стратегии научных исследований и разработок «Интеллектуальная Эстония» на 2002–2006 гг.

Реализация Болонского процесса в Чешской республике

Изменения в законодательстве, предшествовавшие Болонскому процессу

Первым законодательным актом в области высшего образования Чехии, положившим начало переходу от централизованной системы социалистического типа к демократической системе, основанной на независимости университетов и сотрудничестве между государством и вузами, стал Закон № 172/1990. Этот закон ослабил влияние государства на высшие учебные заведения, предоставив им значительную самостоятельность. Были приняты правовые нормы, обеспечивающие самоуправление вузов¹. Еще одно важное новшество заключалось в том,

¹ Не обошлось и без ошибок: например, стремление к децентрализации и свободе научной деятельности привело к тому, что даже факультеты должны были стать отдельными юридическими лицами. Это решение было позднее отменено Законом №111/1998.

что научные исследования и разработки стали одним из главных направлений деятельности вузов. Была введена степень 1-го цикла (бакалавр), начала работу Аккредитационная комиссия.

Опыт, накопленный в ходе реализации Закона № 172/1990, а также общеевропейские тенденции нашли отражение в Законе № 111/1998. Этот закон стал на сегодняшний день важнейшей правовой нормой. Он ввел широкую диверсификацию вузов (государственные, ведомственные и частные) и учебных программ, а также трехуровневую структуру обучения. Продолжали развиваться механизмы обеспечения качества: все учебные программы должны были проходить аккредитацию; была создана система внутренней и внешней оценки, включая оценку независимыми экспертами. Аккредитационная комиссия контролирует общее качество учебных заведений. Закон № 111/1998 установил для Министерства по делам образования, молодежи и спорта (далее — «Министерство») и вузов обязанность разработать и ежегодно обновлять долгосрочную стратегию. Закон позволяет использовать механизмы финансирования, дающие учебным заведениям стимулы к реформированию. Общий объем финансирования из государственного бюджета в целом зависит от долгосрочной стратегии государственного вуза и Министерства; от типа учебных программ и их потребности в финансовых ресурсах; от числа студентов; от результатов педагогической, научной, опытно-конструкторской и иной творческой деятельности. Еще один важный принцип Болонского процесса — участие студентов в управлении высшим образованием — (главным образом, через участие в Академических сенатах университетов) был закреплен в Законе № 111/1998. Можно сказать, что Закон № 111/1998 заложил правовые основы, которые годом позже были включены в Болонскую декларацию, а также в Пражское (2001) и Берлинское (2003) коммюнике.

Изменения в законодательстве после начала Болонского процесса

В нашей стране Болонья послужила катализатором. Многие из того, что стало возможным с 1990 г. или, по крайней мере, с 1998 г., не было реализовано — в частности, двухуровневая структура образования «бакалавр/магистр». Так как по Закону № 111/1998 допускалось параллельное существование обеих систем, лишь некоторые учебные заведения по своей инициативе начали реформировать структуру учебного процесса. Это стало еще одной причиной внесения поправок в Закон № 111/1998 (приняты в форме Закона № 147/2001). Введение двухуровневых программ (бакалавриат/магистратура) стало

строго обязательным; были также приняты положения по развитию пожизненного образования и улучшению условий ведения хозяйственной деятельности для вузов.

Примечание:

Здесь и далее, говоря о высшем образовании, мы будем подразумевать (если иное не будет оговорено особо) полный, современный вариант нашего закона о высшем образовании, включающий все поправки. Поэтому вместо фразы «Закон № 111/1998 (сводный закон с изменениями) о высших учебных заведениях и об изменениях и дополнениях к некоторым другим законодательным актам» далее по тексту будет употребляться термин «Закон о высшем образовании».

Реализация — государственный уровень

Одна из важных функций государства заключается в создании стимулов для учебных заведений к реализации согласованных на общенациональном уровне приоритетов. Часть бюджетных ассигнований распределяется через Программы развития — проекты, сформированные на основе согласования национальной и вузовских стратегий. Другим важным инструментом являются международные программы сотрудничества (например, программы ЕС — вслед за программой «Темпус» появились программы «Сократ» и «Леонардо да Винчи»). Достигнут эффект усиленного суммарного воздействия Программ развития и международных программ. Надо сказать, что значительная доля средств на реализацию международных программ — особенно программ мобильности — была выделена из государственного бюджета в порядке софинансирования¹. Примером может служить программа «Сократ — Эразм». Механизм софинансирования был введен в действие в 2000/01 гг.:

Год	Финансирование ЕС	Финансирование из госбюджета
2000	2 136 086 EUR	1 691 692 EUR (52 443 000 CZK)
2001	2 205 865 EUR	5 107 000 EUR (158 319 757 CZK)
2002	2 271 664 EUR	5 728 300 EUR (176 500 000 CZK)
2003	2 497 170 EUR	7 064 500 EUR (219 000 000 CZK)
2004	2 620 045 EUR	8 125 000 EUR (260 000 000 CZK)

¹ В некоторых случаях объем финансирования из государственного бюджета превышал объем финансирования ЕС.

Это позволило добиться следующего прироста мобильности:

Учебный год	Выехало студентов	Кол-во месяцев	Выехало преподавателей	Кол-во недель	Прибыло студентов
1998/99	879	4130	366	531	290
1999/00	1249	5980	408	729	509
2000/01	2001	10 481	636	800	635
2001/02	2533	14 231	782	890	800
2002/03	3002	17 384	973	1062	971
2003/04	3589	21 508	987	1491	1 200 *

* Плановая цифра — данные, подтвержденные статистикой Европейской комиссии, пока не поступили.

Реализации целей Болонского процесса также способствует проект «В поддержку Болонского процесса» («Bologna Promoters»), который в небольшом объеме финансируется через программу «Сократ» при некотором дополнительном финансировании из государственного бюджета.

В рамках Программ развития продолжали выделяться средства на решение таких задач, как повышение мобильности (что не могло быть обеспечено за счет программ ЕС), перестройка учебных программ, введение системы ECTS-кредитов и Приложения к диплому и т. п.

В настоящее время широко обсуждаются две главные задачи государственного значения: интернационализация вузов и повышение качества образования. Интернационализация толкуется в широком смысле, т. е. как проведение реформ, согласованных на европейском уровне. Она также тесным образом связана с мобильностью. Разумеется, аспекты качества находятся в самом центре процесса, взаимопонимание всецело зависит от того, насколько мы преуспеем в достижении договоренности на уровне Европы и насколько хороши будут системы, которые мы создаем на национальном уровне. Это открывает новую эру в деятельности нашей Аккредитационной комиссии.

Процесс реформирования структуры учебных программ уже набрал значительный темп. Большинство студентов, поступивших в вузы в 2004/05 учебном году, обучаются по программам бака-

лавриата. Это [новшество] должно дать свои результаты. В нашем распоряжении имеются инструменты европейского уровня, с помощью которых процесс можно облегчить и сделать более прозрачным. Сами они косвенным образом подталкивают к изменениям, а иногда и к пересмотру всей структуры учебных программ. Речь идет о системе зачетных кредитов (ECTS) и Приложении к диплому.

Три цикла обучения

Создание трехуровневой системы образования является приоритетом, от реализации которого всецело зависит воплощение идеи «Европейского пространства высшего образования». Законодательство Чешской республики четко разграничивает три уровня в системе высшего образования. При этом не делается различия между профессиональным и академическим образованием. Таким образом, программа бакалавриата рассчитана на 3–4 года / 180–240 ECTS-кредитов; программа магистратуры — на 1–3 года / 60–180 ECTS-кредитов; общая сумма ECTS-кредитов по программам «бакалавриат-магистратура» составляет 300 единиц. Параллельно функционируют традиционные, многолетние программы магистратуры. Это объясняется двумя причинами: продолжает действовать аккредитация этих программ, и, кроме того, Закон о высшем образовании допускает традиционное многолетнее обучение на степень магистра, если того требует специфика программы, например в области медицины, ветеринарии, фармацевтики. Третий цикл составляет докторантура, его стандартная продолжительность три года. Необходимым условием приема в докторантуру является прохождение полного курса магистратуры.

Характеристика учебных программ

Учебная программа должна быть полноценной по содержанию и по структуре специальностей, давая возможность выпускникам устроиться на работу. Она должна обеспечивать возможность продолжения обучения на следующей ступени, создавать условия для успешного окончания учебного заведения максимальному числу студентов, тем самым сводя к минимуму отсев. В условиях, когда высшее образование становится массовым, деление учебного процесса на уровни позволяет решить следующую дилемму: как удовлетворить спрос на образование со стороны растущего числа студентов, в то же время удовлетворяя качественные требования к выпускникам высших учебных заведений. В прошлом отбор и «сужение потока» имели место на этапе приема в вузы. Теперь этот отбор будет происходить на этапе между бакалаври-

атом и магистратурой. Диверсификация программы, завершающейся присвоением степени бакалавра, позволит студентам выбирать более практически ориентированные курсы и таким образом успешно пройти и завершить программу. Данный стратегический фактор должен приниматься во внимание при перестройке существующих многолетних программ.

Ориентация программ уровня бакалавриата — от общих до специальных или даже узкоспециализированных — будет связана с последующими программами обучения в магистратуре, что соответствует Лиссабонской конвенции. Это означает право подавать заявление о приеме, но не гарантию того, что претендент будет принят. Результат будет зависеть от объема его знаний, умений и способностей. В Чешской республике решение о приеме в ту или иную программу относится к компетенции органов самоуправления вуза. В каждом конкретном случае ситуация не столь однозначна. Программа бакалавриата может быть пройдена по разным учебным планам — как обеспечивающим более основательную теоретическую подготовку, необходимую для продолжения образования, так и состоящим преимущественно из практических дисциплин. Последние должны дать выпускнику необходимый объем знаний и навыков для немедленного вхождения на рынок труда, но в перспективе должны также позволять ему вернуться к учебе и (возможно, после некоторой дополнительной подготовки) продолжить учебу на следующей степени. Если студент выбрал для себя учебный план с преобладанием практических дисциплин, непосредственно не рассчитанный на продолжение образования, но впоследствии изменил свое решение, ему должна быть предоставлена возможность восполнить недостающие знания и навыки и на общих основаниях участвовать в конкурсе на прием в магистратуру.

Вопросы дифференциации программ бакалавриата должны рассматриваться совместно с проблемой разного уровня подготовки в разных вузах, а также с вопросом о возможности продолжать образование со сменой направления (в большей или меньшей степени). Выбор решения приведет к формированию той или иной модели. Одним из вариантов может быть создание «подготовительных» программ, позволяющих уравнивать знания и навыки поступающих в магистратуру. На вузы будет возложена важная обязанность четко определить не только исходные требования к поступающим, но и конечный результат обучения для каждой ступени и каждой из альтернативных программ.

В соответствии с законодательством Чешской республики, учебные программы на всех уровнях высшего образования (в том числе бакалавриат) должны включать, в той или иной мере предметы в

области научных исследований, опытно-конструкторских разработок, художественного или иного творчества. Разумеется, на эти предметы может отводиться очень разное количество времени; именно в этом состоит существенное (возможно, самое существенное) различие между тремя ступенями. Программа бакалавриата рассчитана на непосредственное использование всего объема самых современных знаний и методов, однако при этом содержит в необходимом объеме теоретические сведения. Программы магистратуры ориентированы на усвоение новейших теоретических положений, основанных на данных современной науки и опытно-конструкторских разработках. Приобретение этих знаний необходимо в целях их практического применения и развития навыков творческой деятельности. Программы магистратуры в области искусств предусматривают углубленную артистическую или художественную подготовку и развитие художественного таланта. Программы для соискателей докторской степени ориентированы на научную работу и самостоятельную творческую деятельность в области научных исследований/опытно-конструкторских разработок или на самостоятельную теоретическую и творческую деятельность в области искусств.

Система обеспечения качества

Система обеспечения качества в Чешской республике включает самооценку, внешнюю оценку и аккредитацию (на основе предшествующей оценки). Законом о высшем образовании определено, что вуз (государственный, частный, ведомственный) обязан регулярно проводить внутреннюю оценку качества и детально регламентировать процесс оценки в своих правилах внутреннего распорядка.

Аккредитационная комиссия представляет собой независимый экспертный орган, назначаемый правительством Чешской республики. На сегодняшний день из 21 члена комиссии трое являются представителями зарубежных университетов. (Однако не существует специального положения об участии международных экспертов). Обязанности Аккредитационной комиссии определяются Законом о высшем образовании; ее деятельность регулируется Уставом Аккредитационной комиссии (новый Устав вступил в силу 28 июля 2004 г.). Предусмотрена возможность создания рабочих групп, специализирующихся по дисциплинам. В настоящее время при Аккредитационной комиссии действует 21 рабочая группа.

См. http://www.msmt.cz/files/htm/AKNAWW_angl1.htm.

Аккредитационная комиссия следит за качеством высшего образования и оценивает все аспекты педагогической, научно-исследовательской, опытно-конструкторской, художественной и иной творческой деятельности вузов.

Каждая программа высшего образования (предлагаемая государственным, ведомственным или частным учебным заведением) должна пройти аккредитацию. Аккредитация предоставляется Министерством только в случае положительного экспертного заключения Аккредитационной комиссии. Положительное экспертное заключение Аккредитационной комиссии требуется и для получения государственного разрешения (лицензии) на открытие частного вуза, а также в тех случаях, когда назначение на должности доцентов и профессоров возможно только на основе имеющейся аккредитации.

Аккредитационная комиссия выносит заключение по вопросам:

- создания, упразднения и т. д. факультетов государственного вуза;
- определения категории вуза (университет /не университет)

Важнейшей задачей Аккредитационной комиссии является обеспечение качества высшего образования в целом. Начиная с 1992 г. Аккредитационная комиссия проводит независимую экспертную оценку и сравнительную оценку факультетов по связанным учебным дисциплинам. После 1988 г. обязательная аккредитация всех учебных программ регулировалась Законом о высшем образовании, и позднее, в процессе перестройки системы появились новые учебные программы. Мы полагаем, что период, когда Аккредитационная комиссия была занята выполнением этих обязанностей, подходит к концу, процесс может стабилизироваться и ожидается, что Аккредитационная комиссия вновь сосредоточит усилия на внешней оценке, проводя сравнительный анализ и другие аналогичные мероприятия, связанные с процедурой внешней оценки.

Аккредитация учебных программ

Как упоминалось выше, согласно Закону о высшем образовании, все виды учебных программ подлежат аккредитации. Функция присвоения аккредитации учебной программе находится в сфере компетенции Министерства и предусматривает официальное согласование вопросов, связанных с реализацией программы, включая право присвоения соответствующих учебных степеней. В случае, если учебная программа не аккредитована, учебное заведение не имеет права принимать на эту программу абитуриентов, проводить лекции и экзамены, а также присваивать учебные степени.

Аккредитация предоставляется Министерством на основании экспертного заключения и позиции (положительной или отрицательной) Аккредитационной комиссии. При вынесении заключения должно быть принято во внимание как содержание учебной программы, так и степень подготовленности (кадровой и материальной) вуза или иного учебного заведения к реализации данной программы. Учебная программа (и ее кадровые и материальные

аспекты) оцениваются постоянной рабочей группой при Аккредитационной комиссии. При этом в центре внимания находятся три главных аспекта, которые являются решающими факторами при вынесении решения: квалификация преподавательского состава, качество предлагаемой учебной программы и стандарты учебной и научной работы. Экспертное заключение рабочей группы затем передается в Аккредитационную комиссию для принятия окончательного решения. Закон о высшем образовании обязывает Министерство не выдавать аккредитацию в случае отрицательного заключения по результатам оценки учебной программы. В случае положительного мнения Аккредитационной комиссии Министерство руководствуется четким перечнем оснований, по которым оно может отказать в выдаче аккредитации.

Аккредитация учебной программы выдается на ограниченный срок, максимум на срок, вдвое превышающий стандартную продолжительность программ. Аккредитация программ докторантуры не может быть выдана более чем на десять лет. Учебное заведение или его подразделение может осуществлять такие процедуры, как выдача свидетельства на право преподавания (*venium docendi*) и назначение преподавателей, только на основании аккредитации. К данным процедурам применим тот же механизм, что действует в отношении учебных программ.

Международное сотрудничество

С мая 2001 г. Аккредитационная комиссия Чешской республики является членом Европейской ассоциации по обеспечению качества высшего образования (ENQA). Чешская республика относится к странам-основателям Центрально- и Восточно-европейской ассоциации агентств по обеспечению качества высшего образования (CEEN). Эта ассоциация официально учреждена в Вене в 2002 г. В настоящее время президентом CEEN является вице-президент Аккредитационной комиссии Чешской республики. Национальная Аккредитационная комиссия также входит в состав Международной ассоциации агентств по контролю качества в сфере высшего образования (INQAANE). Она играет важную роль в процессе аккредитации чешских медицинских факультетов в США, будучи партнером Национального комитета по оценке и аккредитации зарубежных медицинских учебных заведений (NCFMEA).

Признание квалификаций

Чешская республика ратифицировала Лиссабонскую конвенцию в 2000 г. Ее принципы заложены в Законе о высшем образовании. Эти принципы реализуются все успешнее, хотя пока со-

храняются примеры практики, которую нельзя назвать приемлемой. Вузы обладают компетенцией в отношении признания периодов обучения либо полных квалификаций, полученных за границей. То же самое относится к случаям перевода студентов из других чешских учебных заведений. Если период обучения или степень не были признаны, есть возможность обжалования такого решения в Министерстве. Компетенция Министерства распространяется только на случаи, регулируемые двусторонними международными соглашениями об автоматическом признании квалификаций.

Приложение к диплому

Приложение к диплому включено в перечень документов о прохождении обучения по учебной программе, а также документов, подтверждающих окончание учебной программы, согласно Закону о высшем образовании. В соответствии с этим законом, Приложение к диплому будет выдаваться каждому выпускнику по его требованию. В 2004 г. группа экспертов, представляющих высшие учебные заведения, Министерство и Центр ENIC/NARIC совместно с национальным координатором по вопросам Приложения к диплому подготовили документацию с целью помочь чешским учебным заведениям выполнить требования Берлинского коммюнике о выдаче Приложения к диплому каждому выпускнику в 2005 г. Данная документация находится в свободном доступе на сайте Министерства (www.bologna.msmt.cz). Рекомендовано выдавать Приложение к диплому в двуязычной форме, так как оно должно служить инструментом, обеспечивающим прозрачность для академических целей, равно как и трудоустройство в Чешской республике или за границей. Приложение к диплому будет выдаваться учебными заведениями вместе с самим дипломом, за подписью декана/ректора, в соответствии с принятой практикой. В некоторых учебных заведениях (например, в Техническом университете Остравы) все выпускники уже в 2004 году наряду с дипломами получили двуязычное Приложение к диплому.

В отношении совместных степеней/дипломов рекомендовано следовать тексту «Рекомендаций о признании совместных степеней», относящемуся к совместной Лиссабонской конвенции ЮНЕСКО и Совета Европы о признании квалификаций: «Приложение к диплому, выпущенное вместе с совместной степенью, должно ясно описывать все части этой степени, и оно должно ясно указывать учебные заведения и/или программы обучения, по которым были получены различные части этой степени».

Совместные степени

В Чешской республике действуют учебные программы с присвоением совместных степеней, а также программы с присвоением двойной степени. Совместные программы разработаны на всех трех уровнях — бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Специального законодательного акта по этому вопросу нет; однако действующий закон позволяет создавать такие совместные программы. Централизованный мониторинг не проводится, но имеются четкие сигналы того, что эти программы уже разработаны. Министерство выступает главным образом в качестве консультанта по правовым вопросам, конкретные же механизмы взаимодействия и соглашения реализуются самими университетами, участвующими в программах. Министерством также предусмотрены стимулы в рамках Программы развития, обеспечивающие финансовую поддержку подобных программ.

Проект «Университет NISA» являет собой прекрасный пример учебной программы с присвоением совместной степени. Программа реализуется тремя вузами трех стран: Вроцлавским техническим университетом (Польша), Либерецким техническим университетом (Чешская республика) и Университетом прикладных наук в Циттау/Герлиц (Германия). Общими усилиями трех университетов-партнеров была создана учебная программа бакалавриата «Управление в сфере информации и коммуникаций», рассчитанная на шесть семестров; программа начала действовать с 2001/2002 учебного года. Первый год обучения проходит в Либерецком техническом университете, второй год — во Вроцлавском техническом университете и третий год — в Университете прикладных наук в Циттау/Герлиц. Первый выпуск состоялся в 2004/2005 учебном году. См.: <http://www.neisse-uni.org/>.

Чешские университеты также активно участвуют в программе «Erasmus Mundus», начатой Европейской комиссией в 2004 г. В учебном 2006/07 году три чешских университета примут участие в реализации отдельных курсов уровня магистратуры по программе «Erasmus Mundus».

Участие студентов в управлении вузами

По чешскому законодательству о высшем образовании студенты являются равными партнерами. В этой части наше законодательство считается одним из самых прогрессивных в Европе.

На уровне вузов законодательство гарантирует высокое представительство студентов в Академических сенатах (от одной трети до половины избираемых сенаторов). Таким образом студенты могут влиять на развитие конкретных вузов и на принятие важных решений. К основным задачам Академического сената относятся следующие:

- по рекомендации ректора принимать решения об изменении количества и типов подразделений вуза;
- утверждать правила внутреннего распорядка вуза и его подразделений;
- утверждать бюджет по представлению ректора и осуществлять надзор за распределением денежных средств вуза;
- утверждать годовой отчет о мероприятиях и годовой отчет о хозяйственной деятельности вуза по представлению ректора;
- утверждать результаты оценки деятельности вуза по представлению ректора;
- утверждать предложения ректора о назначении или смещении с должности членов научного совета и дисциплинарной комиссии;
- утверждать условия приема на обучение по учебным программам, не относящимся к ведению отдельных факультетов;
- принимать решение по предложениям о назначении или смещении ректора;
- утверждать и ежегодно пересматривать долгосрочные цели по основным направлениям деятельности вуза.

Еще одной важной прерогативой студентов является их участие в мероприятиях по оценке деятельности своих вузов.

На государственном уровне интересы студенчества представлены Студенческой палатой Совета вузов, которая наблюдает и оказывает поддержку научно-исследовательской деятельности студентов, принимает участие в подготовке и анализе важнейших государственных документов, затрагивающих законодательство о вузах, и национальных стратегий в сфере высшего образования (примеры: Закон № 111/1998 и поправки к нему за № 147/2001, Национальная программа развития образования в Чешской республике («Белая книга»), Устав Совета вузов, Рекомендации о принятии иностранных студентов в вузы Чешской республики, Требования к обучению в докторантуре и пр.).

Члены Студенческой палаты также входят в Представительную комиссию — консультативный орган при заместителе министра, являющийся форумом для ведения переговоров по принятию важных решений, прежде всего — по вопросам распределения бюджетных средств.

Поскольку студенты, действительно, играют важную роль в нашей системе высшего образования, они сами стремятся действовать более профессионально, т. е. глубже изучить вопросы законодательства, управления на уровне организации и управления проектами, изучить общеевропейские тенденции и т. д. Достижению этой цели, помимо прочего, способствует проект Центра студенческой научной деятельности, созданного при Техническом универ-

ситете г. Брно. С 2002 года Центр осуществляет свою работу на всей территории Чешской республики. Его главная цель — содействовать «просвещению» студентов-сенаторов, дать им качественные знания и помочь им стать равноправными и ответственными партнерами — не только по закону, но и в реальности.

См. <http://www.acsa.vutbr.cz/main.php?lng=EN&dst=maint.html>.

Заключение

В Чешской республике существует хорошая законодательная база, позволяющая в полной мере реализовать принципы Болонского процесса. В национальном законодательстве эти принципы были заложены уже в 1998 г. (Закон № 111/1998). Теперь основное внимание необходимо уделить их реализации. Для этого также наличествуют необходимые инструменты.

Национальная болонская группа была сформирована совместно с Советом высших учебных заведений (при участии студентов-специалистов по внедрению системы ECTS-кредитов) и Министерством еще до Берлинской конференции. Этот орган призван объединить усилия Министерства, научного сообщества и студентов по реализации целей Болонского процесса. В настоящее время в состав группы входят 12 ученых-экспертов и 1 представитель чешского Центра ENIC/NARIC. В ее работе участвуют администраторы высших учебных заведений — ректоры, проректоры, деканы, эксперты (по внедрению системы ECTS-кредитов и Приложения к диплому, представитель ENIC/NARIC), а также студенты. Координацию осуществляет представитель Чешской республики в болонской группе по дальнейшим шагам (директор Департамента высшего образования Министерства). Многие ученые — члены группы одновременно являются членами Совета вузов, Конференции ректоров Чехии или Аккредитационной комиссии. Каждый из них имеет свою сферу ответственности (обеспечение качества, структурированные учебные программы, признание, ECTS-кредиты, Приложение к диплому, интернационализация и т. д.

Проведено несколько семинаров, они будут проводиться и в дальнейшем. Семинары служат трибуной для обсуждения острых вопросов, а также пространством для обмена положительным — и не столь положительным — опытом. Приведем для иллюстрации несколько примеров тематики, обсуждавшейся в 2004 г.: «Как внедрить Приложение к диплому — технические и методические аспекты»; «Совместные степени и совместные дипломы»; «Трехуровневая структура образования»; «Участие студентов в управлении высшим образованием и оценке качества образования»; «Качество работы вузов и их финансирование».

Члены группы также проводят консультации с вузами по их запросам. Параллельно они входят в состав группы «В поддержку Болонского процесса» (так называется проект ЕС в рамках программы «Сократ», цель которого — содействовать внедрению трех основных приоритетов, сформулированных в Берлинском коммюнике: реализация первых двух уровней учебных программ взамен традиционных программ магистратуры; реализация системы обеспечения качества с характеристиками, согласованными в Берлинском коммюнике; и реализация принципов Лиссабонской конвенции о признании, включая Приложение к диплому. Приложение к диплому должно выдаваться бесплатно всем выпускникам уже начиная с 2005 года.

Был создан Интернет-сайт Болонского процесса на чешском языке по адресу www.bologna.msmt.cz. Разработана английская версия сайта.

В настоящее время мы работаем над **новой долгосрочной стратегией Министерства в области развития высшего образования**. «Старая» стратегия была рассчитана на период 2001–2005 гг. и ежегодно обновлялась. Долгосрочная стратегия — важный документ, предусмотренный Законом о высшем образовании. Кроме того, долгосрочные стратегии были разработаны (и ежегодно обновляются) всеми вузами. Этот документ позволяет государству использовать стимулирующие механизмы финансирования, чтобы заинтересовать вузы в проведении реформ. Общий объем бюджетного финансирования определяется типом и финансовыми потребностями учебных программ, количеством студентов и результатами педагогической, научно-исследовательской, опытно-конструкторской или иной творческой деятельности и также зависит от долгосрочной стратегии конкретного государственного вуза и Министерства. Новая долгосрочная стратегия будет охватывать период 2006–2010 гг.

Стратегия разрабатывается в тесной увязке с другим важным документом — **«Реформа системы высшего образования в Чешской республике»**, в основу которого положена главным образом **реформа механизма финансирования**. Реформа предполагает внедрение в практику показателей отдачи и постепенное выравнивание их соотношения с показателями вводимых ресурсов, которые до сегодняшнего дня применялись исключительно в расчетах финансирования на основе формулы. Кроме того, будут предприняты дальнейшие шаги к разработке типового договора между государством и соответствующим вузом, основанного на согласовании вузовской и государственной долгосрочных стратегий, в качестве дополняющего механизма к формуле распределения бюджетных средств. Это должно способствовать более устойчивому долгосрочному развитию. В рамках реформы предполагается обновить механизм распре-

деления государственных ассигнований и тем самым добиться улучшений, прежде всего, по следующим направлениям:

- доступ к высшему образованию;
- хроническое недофинансирование вузов;
- качество образовательной и научной работы и, как следствие, возможности трудоустройства выпускников и конкурентоспособность чешских вузов;
- социальное положение студентов.

Предполагается, что в результате реформы увеличится объем бюджетных средств, направляемых в систему высшего образования. Одновременно повысится эффективность расходования государственных средств. Таким образом, мы ожидаем, что реформа приведет к усилению преимуществ и сведет до минимума слабые стороны вузов и тем самым откроет (эволюционный) путь к «профилизации» учебных заведений.

Приложение 1

Структура сектора высшего образования Чешской республики

В настоящее время (на 1 января 2005 г.) в систему высшего образования Чешской республики входят 64 вуза. В их числе: 25 государственных учебных заведений, 2 ведомственных (одно военное и одно полицейское) и 37 частных. Все учебные программы, по окончании которых присваивается учебная степень, подлежат аккредитации. Вузы могут иметь или не иметь статус университета. Единственное отличие состоит в том, что вузы, не являющиеся университетами, не могут вести программы докторантуры, при этом все вузы могут вести программы уровня бакалавриата и магистратуры.

Из всех чешских вузов:

— 24 государственных и 2 ведомственных (военный и полицейский) имеют статус университета.

— все частные вузы (всего 37; в основном — новые или относительно новые) и 1 учебный вуз (учрежденный в 2004 г.) относятся к учебным заведениям неуниверситетского типа. Деятельность ведомственных вузов частично регулируется нормативными актами соответствующих министерств — обороны и внутренних дел. Частные вузы — новое явление в системе высшего образования Чехии, ставшее возможным в соответствии с Законом о высшем образовании.

По данным статистики, в 2003/04 учебном году по программам высшего образования обучалось приблизительно 275 000 человек. Из них около 257 000 — студенты государственных вузов, 13 000 обучаются в 37 частных вузах, не имеющих статуса университета, и около 5 000 — в ведомственных учебных заведениях (военном и полицейском).

Структура государственной системы вузов

Тип учебного заведения	
Университеты (многопрофильные)	10
Технические университеты (многопрофильные)	5
Технический университет (специализированный)	1
Ветеринарный университет	1
Университет экономики	1
Сельскохозяйственные и лесные университеты	2
Университеты сферы искусств	4
Вуз без статуса университета	1

На все вузы распространяются одни и те же правовые нормы — Закон о высшем образовании и единые правила аккредитации. Исключением является механизм финансирования образования. (В случаях, когда НИОКР финансируются из государственного бюджета, все вузы находятся в равных условиях.) Частные учебные заведения привлекают денежные средства в основном за счет платного обучения и финансируются государством лишь в очень небольшом объеме. Ведомственные и государственные вузы финансируются преимущественно из бюджета. (Государственные и ведомственные вузы не взимают плату за обучение по аккредитованным программам, если обучение ведется на чешском языке.)

Термин «высшее образование», используемый в контексте Болонского процесса, соответствует всему сектору высшего образования Чехии. Как можно видеть из приведенной ниже схемы, в этот сектор, помимо вузов, входят и высшие профессиональные учебные заведения. Они обеспечивают профессиональную, более практически ориентированную подготовку, как правило, в течение трех лет. По окончании таких учебных заведений выдается диплом специалиста, например, в области экономики, общественных наук и т. д. Этот диплом в академическом смысле не эквивалентен степени бакалавра. Есть также примеры, когда диплом профессионального

учебного заведения и учебная степень бакалавра, полученная в вузе, признаются как равноценные профессиональные квалификации (медицинские сестры, акушеры). Существуют планы, согласно которым высшие профессиональные учебные заведения, помимо трехлетних программ, введут укороченные (1 или 2 года) курсы профессиональной подготовки. В этих учебных заведениях обучается около 31 000 студентов, причем их число в последние годы оставалось более-менее стабильным. Всего на 2003 год в системе высшего образования насчитывалось 306 000 студентов.

Особенности процесса реформирования образования в соответствии с требованиями Болонской декларации в Италии

Общие вопросы и замечания

Окончательным результатом так называемого Болонского процесса, Лиссабонской (1997) и Парижской (1998) деклараций и непосредственно Болонской декларации в Италии стало принятие в 1999 году постановления Министерства образования о регулировании автономии вузов, что радикально изменило университетскую систему в стране. Нововведение выразилось в предо-

ставлении университетам значительной автономии в области *дидактического предложения*, которая в сочетании с многоуровневой моделью и европейской системой взаимозачета кредитов (ECTS) должна привести к гармонизации и интеграции университетов страны в общую паневропейскую систему.

Зачастую указывалось, что эта цель — стремление к созданию нового типа студентов, которые:

- находятся в постоянном движении из одной страны в другую, из одного университета в другой, пользуясь преимуществами, предоставляемыми системой ECTS, через стипендии и гранты на академическую мобильность. Новое поколение «странствующих школяров» (*clerici vagantes*);
- обладают междисциплинарными знаниями и различными навыками благодаря новой системе межкультурных и кросскультурных учебных программ, предлагаемых различными университетами, школами и институтами;
- способны непрерывно проходить переподготовку благодаря многоуровневой системе, которая должна обеспечить им прямой путь к достижению их целей;

Это, конечно, замечательная картина возможного будущего, но в Италии некоторые специалисты задаются вопросами: уверены ли мы, что такие студенты не существовали десять лет назад? Разве они не имели возможности путешествовать и проводить от нескольких месяцев до полного учебного года в других условиях, другом мире, изучая что-то отличное от того, что изучается в родной стране? И разве эти культурные различия, даже если они воспринимались как препятствия, не помогали им тем не менее приобретать новые навыки и знания? Приобретали ли такие студенты более широкие взгляды, чем их коллеги, получившие, например, 9 кредитов после изучения курса истории европейской интеграции в Финляндии или в России, преподававшегося также на английском языке?

Можно ответить, что главное различие по сравнению с прежней ситуацией — появление возможности делать то же самое, но в более интегрированной и однородной системе. Однако, по моему мнению, эти немногие вопросы указывают, что и многоуровневая система, и межкультурный подход, очень важные сами по себе, не обязательно должны стоять в основе реформы, основанием которой является автоматическое признание сданных за рубежом экзаменов и полученных степеней.

Ключевые принципы реформы

В Италии многоуровневый подход в основном, и ошибочно, воспринимается как схема 3+2, известная специалистам как *двухуров-*

новая система, или модель бакалавр — магистр. До реформы студенты могли получить степень (по-итальянски, *laurea*) после 4 или 6 лет обучения (*по моноуровневой* или *унитарной системе*), после чего они могли приступить к обучению в докторантуре (продолжительностью минимум 3 года), по магистерской программе или программе специализации. Первая являлась эквивалентом современной степени PhD (доктор философии), но она воспринималось не как шаг к академической карьере, а как высокопрофессиональное «*после-степенное*» (*post-degree*) обучение, посвященное исследовательской деятельности и изучению методологии. Однако такой специалист был недостаточно востребован на рынке труда, где гораздо большей популярностью пользовались магистры и специалисты.

Такая система (4–6 летнее обучение) в основном считалась высокопрофессиональной в академическом плане (о чем свидетельствовал выпускной экзамен: трудоемкая научная работа объемом 200–250 страниц в определенной области исследований), поэтому профессиональная переподготовка и профессиональное обучение строго относились к «постстепенному» обучению. Это было одной из главных причин давно существовавшей в итальянских университетах проблемы, выражавшейся в том, что большее количество студентов по истечении 2–3 лет прерывали обучение или получали диплом гораздо позже, чем через 4–6 установленных лет (обычно в возрасте 26–28 лет).

Для разрешения этой проблемы в начале девяностых годов была проведена реформа, предусматривавшая более короткий путь к получению *университетского диплома* (*diploma universitario*), целью которой было ускорить (то есть нормализовать) продолжительность обучения и предложить более специализированные учебные программы. Но при отсутствии общей более широкой схемы, составной частью которой она могла стать, эта реформа была встречена прохладно, и *университетский диплом* остался степенью, получаемой на втором уровне обучения. Болонская декларация и последовавший за ней одноименный процесс создали подходящий фон к принятию в 1999 году постановления Министерства образования, которое предполагалось исключительно как инструмент для решения вышеупомянутых проблем и одновременно реформирования итальянской системы высшего образования.

Согласно Болонской декларации, постановление Министерства предусматривало создание системы бакалавр — магистр, основанной на различных уровнях:

— первый уровень, бакалавр (3 года, 180 кредитов), заменяет 4–6 года обучения на получение степени (*laurea*) и открывает доступ ко второму уровню;

— второй уровень позволяет студенту сделать выбор: поступить на первый уровень магистерской программы (один год, 60 кредитов) или на так называемую программу специализации (*laurea specialistica* или *laurea magistrale*) (два года, 120 кредитов). Однако только последняя открывала доступ к третьему уровню;

— третьим уровнем в настоящее время является PhD (доктор философии) (3 года, 180 кредитов) или магистр второго уровня (1 год, 60 кредитов).

Естественно, каждый студент имеет право свободно принимать решение, продолжить или прервать обучение после получения одной из этих степеней. Это утверждение очевидно, но некорректное название новой системы 3+2 обходит и оставляет без внимания феномен, который является абсолютно отрицательным. Сейчас существует широко распространенное и почти иррациональное восприятие «старой laurea» как аналога степени бакалавра плюс степень второго уровня, а не исключительно новой степени бакалавра. В мнении общественности, студентов, их семей и работодателей существует очень сильная тенденция адаптировать новое понятие к старому, а не наоборот.

В результате в будущем мы можем столкнуться с проблемой увеличивающегося количества студентов, желающих получить степень второго уровня только в связи с более низким авторитетом степени бакалавра. Если это случится, реформа не решит главной проблемы, на разрешение которой она была направлена: позволить студентам как можно раньше выйти на рынок труда.

Кроме этого, принятая модель учитывает различные решения и комбинации, конечным и высшим уровнем которых является магистр второго уровня (3+2+2) и PhD (доктор философии) (3+2+3), как показано на следующей схеме:

Новая архитектура университета, которая может быть определена
как «луковица»

Другой вопрос связан с научно-культурным (или академическим) подходом или подходом к профессиональной специализации степени первого уровня. Необходимо отметить, что степень бакалавра, обеспечивая доступ ко второму уровню, должна учитывать оба этих подхода. Однако было предложено диверсифицировать курс обучения в пределах существующих учебных планов, чтобы обеспечить различные опции для студентов после первого года обучения: одну более профессиональную и другую более академическую. Некоторые университеты уже применяют различные подходы к вопросам об увеличении количества дополнительных академических часов и варьировании курсов в каждой учебной программе.

Что касается междисциплинарного подхода, он мог бы разнообразить формирующее предложение постановления Министерства, согласно которому каждому университету дается право свободно моделировать определенные дидактические правила. Этот аспект реформы был принят в Италии с одобрением, так как каждому высшему учебному заведению предоставлялась возможность создавать различные учебные программы, которые усиливали бы его научные традиции в определенных областях знаний и увеличивали бы конкуренцию в предложении более ясно сформулированных и комплексных образовательных программ. Конечно, это займет время, и непрерывное и творческое умножение новых учебных программ и новых курсов предусматривает долгий путь, который еще предстоит пройти.

Кроме того, каждый факультет должен сотрудничать со всеми институтами и учреждениями, государственными и частными и на национальном, и на местном уровне, что может быть полезно в определении общих целей и возможного использования этих новых учебных программ с целью формирования большей привлекательности его предложений благодаря стадиям обучения, временной занятости или подобным действиям. Именно это предполагала реформа, но очевидно, существует немного университетов, способных генерировать такие предложения на современном этапе. До сих пор связи между научным миром и частным сектором демонстрировали положительный эффект от процесса реформы более, чем общественные и правительственные учреждения, главным образом на местном уровне, вероятно, из-за общего недостатка доверия. Конечно, основная часть итальянских высших учебных заведений теперь обратит большее внимание на межфакультетское и междисциплинарное сотрудничество, чем прежде, особенно на так называемые *формирующие действия*, однако, тем не менее, неясно, как они справятся с традиционной дидактикой.

Еще один вопрос: наименования курсов и учебных программ. Различные названия могут создать беспорядок или, хуже того, могут не четко определять навыки, которым они обучают. Такая проблема затрагивает не только надлежащее использование этих названий на рынке труда, но и академическое признание при переходе студента на другой факультет или в другой университет.

Заключение

В будущем многоуровневая система может предоставить более гибкий выбор, радикально изменить или возвратиться к прежней системе 4-летнего обучения, а также к междисциплинарной модели, после того как появление новых курсов и учебных программ изменит формирующее предложение на более интегрированную систему, которая увеличит количество факультетов, вовлеченных в национальные и международные сети.

Чрезвычайно широкая автономия, предоставленная итальянским высшим учебным заведениям в соответствии с Постановлением министерства, — поворотный пункт реформы, но по тем же причинам это и ее слабое место.

Потребность в установлении стандартов качества, адекватных методов оценки качества посредством мониторинга и исследований, одновременно с возможностью измерить положительный эффект реформы для большинства студентов, факультетов, университетов или сетей и их учебных программ и курсов, является единственным требованием, которое в будущем позволит усилить механизмы для повышения конкурентоспособности. Что касается введения европейской системы взаимозачета кредитов (ECTS), а также многоуровневой системы, принятых 3 года назад, — это выразилось в простом пересчете академических часов в кредиты в соответствии с общей значимостью конкретного предмета и престижем преподавателя, что, очевидно, не является лучшим примером установления адекватных стандартов.

В заключение можно сказать, что реформа образования и Болонская декларация должны рассматриваться в самом широком и динамичном контексте. В настоящее время они представляют хаотичную картину, недостатки которой более очевидны, чем преимущества, но в долгосрочной перспективе положительные идеи, которые они вдохновили, помогут решить появившиеся проблемы. Я считаю, что это лишь вопрос времени, поэтому позволим реформе идти своим чередом.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Основные документы Болонского процесса¹

Документы Болонского процесса на русском языке см. Библиография к настоящему изданию, [59]

I. На английском языке:

1. The Magna Charta of University. — Bologna, Italy, September 18, 1988.
2. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. — Lisbon, April 11, 1997.
3. Sorbonne Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System. — Paris, May 25, 1998.
4. Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. — Bologna, Italy, June 19, 1999.
5. Message from Salamanca. Shaping the European Higher Education Area. — Salamanca, 29–30 March 2001.
6. Student Goteborg Declaration. — Goteborg, Sweden, March 25, 2001.
7. Towards the European Higher Education Area. Communique of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague. — Prague, May 19, 2001.
8. Statement from the Dubrovnik Meeting of University Rectors of Southeast European Countries. — Dubrovnik, Croatia, August, 2002.
9. Graz Declaration. Forward from Berlin: the Role of Universities. European University Association, Brussels, July 4, 2003.
10. Realizing the European Higher Education Area. — Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. Berlin, September 19, 2003.
11. EUA's QA Policy Position in the Context of Berlin Communiqué. — European University Association, April 12, 2004.

II. На русском языке:

1. Всеобщая хартия университетов (Болонья, Италия, 18 сентября 1988 г.)
2. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, Португалия, 11 апреля 1997 г.)
3. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Францию и Италию (Париж, Франция, 25 мая 1998 г.)
4. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования (Болонья, Италия, 19 июня 1999 г.)
5. Формирование будущего. Формирование европейского пространства высшего образования (Саламанка, Испания, 29–30 марта 2001 г.)
6. Гетеборгская декларация студентов (Гетеборг, Швеция, 25 марта 2001 г.)

¹ Официальные документы и другую информацию по тематике Болонского процесса можно найти в Интернете на сайтах: www.esib.org/BPC/welcome.html; www.eua.be/eua/en/policy_bologna.jsp; www.enqa.net/bologna.lasso; на русском языке на сайтах www.ino-center.ru/Bologna_integration; www.bologna.mgimo.ru/about.php; www.rc.edu.ru; www.ntf.ru.

7. К зоне европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование (Прага, Чехия, 19 мая 2001 г.)

8. Заявление совещания ректоров университетов стран Юго-Восточной Европы (Дубровник, Хорватия, август 2002 г.)

9. Декларация Ассоциации европейских университетов (Грацская декларация. Левен, Бельгия, 4 июля 2003 г.)

10. Создание европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции министров по высшему образованию (Берлин, Германия, 19 сентября 2003 г.)

11. Политика по обеспечению качества в контексте Берлинского коммюнике (Европейская ассоциация университетов, 12 апреля 2004 г.)

III. Документы Министерства образования России и Министерства образования и науки России по Болонскому процессу:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 № 1756-р // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 4. — С. 3–31.

2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Приказ Министерства образования РФ «О создании рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса».

3. О практике взаимного признания и установления эквивалентности документов об образовании в Российской Федерации и зарубежных государствах: Приказ Министерства образования РФ от 6 ноября 2001 г. № 3561 // Вестник образования. — 2002. — № 6. — С. 49–50.

4. О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе: Приказ Министерства образования РФ от 2 июля 2003 № 2847 // Официальные документы в образовании. — 2003. — № 30. — С. 83–84.

5. О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования: Приказ Министерства образования РФ от 10 декабря 2003 г. № 4568 // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. — 2004. — № 1. — С. 3–4.

6. Об организации и проведении международных сравнительных исследований качества общего образования в 2002–2004 годах: Приказ Министерства образования РФ и Российской Академии образования от 22 ноября 2002 г. № 4089/25 // Вестник образования. — 2003. — № 1. — С. 26–30.

7. О создании совета по координации управления качеством высшего профессионального образования: Приказ Министерства образования РФ от 19 января 2004 г. № 158 // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. — 2004. — № 3. — С. 53.

8. Об итогах первого этапа модернизации российского образования и о приоритетах развития системы образования России в 2004–2005 годах: Доклад министра образования РФ В. М. Филиппова на расширенном заседании коллегии 25 февраля 2004 г. // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. — 2004. — № 4. — С. 4–17.

9. О порядке ведения в вузах магистерских программ: Письмо Министерства образования РФ от 23 ноября 2001 № 14–52–607ин/13 // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 2.

10. Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах (приложение к письму Минобробразования РФ от 28 ноября 2002 г. № 14–52–988 ин/13)

11. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц. Письмо Министерства образования РФ № 15–55–357ин/15 от 09.03.2004 г.

Библиография

1. *Байденко В. И.* Болонский процесс и высшая школа России: время выбора // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 1.
2. *Байденко В. И.* Болонский процесс: Курс лекций. — М.: Логос, 2004.
3. *Байденко В. И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
4. *Барблан Андрис.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. — 2002. — №№ 1, 2.
5. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под ред. В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие. Документы международных форумов и мнения европейских экспертов. / Под ред. В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
7. *Вербицкая Л. А., Касевич В. Б.* О модернизации российской высшей: сегодняшние проблемы и возможные решения // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
8. *Гавриков А. Л., Тимофеев В. В., Старкова Л. Г. и др.* Система непрерывного многоуровневого профессионального образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого / Под ред. А. Л. Гаврикова, В. В. Тимофеева. — Великий Новгород: Издательство НовГУ, 2003.
9. *Геворкян Е. Н., Мотова Г. Н.* Болонский процесс и сотрудничество в области обеспечения качества образования: опыт Российской Федерации // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
10. *Гребнев Л. С. и др.* Использование зачетных единиц в высшем образовании // Высшее образование сегодня. — 2002. — № 9.
11. *Давыдов Ю. С.* Болонский процесс и российские реалии. — М.: МПСИ, 2004.
Ефремов А. П. Болонский процесс — вызов или технология? // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
12. *Ефремов А. П., Чистохвалов В. Н.* Кредиты и учебный процесс: научное издание. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
13. *Касевич В. Б., Светлов Р. В., Петров А. В., Цыб А. А.* Болонский процесс в вопросах и ответах. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2004.
14. Качество образования: Библиографический указатель. Болонский процесс в документах / Сост. и пер. Е. В. Шевченко. — М.: Логос, 2003.
15. *Колесов В. П.* Бакалавр + магистр либо только специалист: 12 тезисов в пользу многоуровневой системы высшего образования // Высшее образование сегодня. — 2002. — № 5.
16. *Колесов В. П.* Ступенчатость высшего образования и Болонский процесс // Экономика образования. — 2004. — № 2.

17. *Коршунов С. В.* Вливаясь в Болонский процесс. <http://www.techno.edu.ru:16000/db/msg/12214.html>
18. *Ларионова М. В.* Формирование общеевропейского образовательного пространства. Задачи для российской высшей школы // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
19. *Ларионова М. В., Шадриков В. Д., Железов Б. В., Горбунова Е. М.* Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. — М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004.
20. *Лукичев Г. А.* Болонский процесс — императив современного развития европейского высшего образования // Высшее образование сегодня. — № 2002. — № 2.
21. *Лукичев Г. А.* Болонский процесс формирует новую модель образования // Поиск. — 4 июня 2004. — № 22 (784).
22. *Лукичев Г. А.* Образование стран Европейского Союза устремлено в будущее // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
23. *Лукичев Г. А.* Развитие образования в государствах-участниках Болонского процесса // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 8.
24. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / Сост.: Г. А. Лукичев, В. В. Насокин и др. / Под ред. Г. А. Лукичева. — М.: Готика, 2004. (Серия «Законодательство об образовании»).
25. *Похолков Ю. П., Чучалин А. И., Боев О. В.* Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
26. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании: Материалы всероссийского совещания 23 апреля 2003 г., Москва / Под ред. В.Н. Чистохвалова. — М.: РУДН, 2003.
27. *Селезнева Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
28. *Скотт Питер.* Размышляя о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе // Высшее образование в Европе. — 2002. — №№ 1, 2.
29. *Стронгин Р. Г.* Опыт взаимного признания образовательных программ вузами России и Европы // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 2.
30. *Федоров И. Б., Еркович С. П., Коршунов С. В.* Высшее профессиональное образование: мировые тенденции (социальный и философский аспекты). — М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998.
31. *Чистохвалов В. Н.* Системы накопления и перевода кредитов, используемые в европейских и американских университетах // Материалы к совещанию «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования». 25–26 марта 2002 г. — М.: РУДН, 2002.
32. *Чистохвалов В. Н.* Болонский процесс: половина пути пройдена — что дальше? // Вопросы образования. — 2005. — № 4.
33. *Шадриков В. Д.* Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. — 2005. — № 4.

Franco M. Bologna process and EU-Russian Relations. — Russian Political Science Association: Moscow, December 10, 2004.

Nyborg P. The Bologna Process on the Way to Bergen. Kazan State University 200th Anniversary Events. — 15–19 November 2004.

Хронология Болонского процесса

Дата	Место проведения	Событие
18 сентября 1988 года	Болонья, Италия	Подписана «Великая хартия университетов»
25 мая 1998 года	Париж, Франция	Принятие Совместной декларации четырьмя министрами, представляющими Великобританию, Германию, Италию и Францию
Март 1999 года	Веймар, Германия	Встреча генеральных директоров ЕС и руководства Советов ректоров европейских стран для обсуждения проблем аккредитации и оценки в высшем образовании
Май 1999 года	Копенгаген, Дания	Публикация отчета «Тенденции в высшем образовании — I» по заказу CRE, Конфедерации советов ректоров стран, входящих в ЕС, и при финансовой поддержке ЕС
18–19 июня 1999 года	Болонья, Италия	Первая встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование, и принятие совместной декларации
31 января 2000 года	Лиссабон, Португалия	Встреча наблюдательного комитета
24–25 ноября 2000 года	Лейрия, Португалия	Международный семинар «Системы накопления и перевода кредитов»
8–10 февраля 2001 года	Лиссабон, Португалия	Семинар «Аккредитация / Придание законной силы»
14–15 февраля 2001 года	Берлин, Германия	Национальный семинар по вопросам Болонского процесса
16–17 февраля 2001 года	Хельсинки, Финляндия	Международный семинар «Университетские степени короткого цикла»
1–3 марта 2001 года	Упсала, Швеция	Неформальная встреча европейских министров, отвечающих за образование и научные исследования
2–4 марта 2001 года	Мальме, Швеция	Международный семинар «Транснациональное образование»

Дата	Место проведения	Событие
10 марта 2001 года	Антверпен, Бельгия	Семинар фламандского сообщества по проблемам Болонского процесса
10–12 марта 2001 года	Антверпен, Бельгия	Семинар студентов Европы «Воплощение в жизнь Болонской декларации»
13–14 марта 2001 года	Белград, Югославия	Национальный семинар по проблемам Болонского процесса
22–25 марта 2001 года	Гетеборг, Швеция	Принятие Гетеборгской конвенции конференцией Ассоциации национальных студенческих союзов в Европе
29–30 марта 2001 года	Саламанка, Испания	Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций, принятие совместного документа
9 апреля 2001 года	Стокгольм, Швеция	Встреча Группы управления в Болонском процессе
21 апреля 2001 года	Брюссель, Бельгия	Встреча Совета ассоциации европейских университетов
26 апреля 2001 года	Брюссель, Бельгия	Встреча в расширенном составе группы, готовящей рекомендации по Болонскому процессу
Апрель 2001 года	Хельсинки, Финляндия	Публикация отчета «Тенденции в высшем образовании — II» при финансовой поддержке ЕС и ETF
6–8 мая 2001 года	Хальмстад, Швеция	Встреча генеральных директоров ЕС и руководства Советов ректоров европейских стран
10–16 мая 2001 года	Братислава, Словакия	Международный семинар и 40-я встреча Совета Ассоциации национальных союзов студентов в Европе
17 мая 2001 года	Прага, Чехия	Встреча в расширенном составе группы, готовящей рекомендации по Болонскому процессу
18–19 мая 2001 года	Прага, Чехия	Встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование
Июнь 2001 года	Рига, Латвия	8-я совместная встреча в рамках сетей ENIC и NARIC и принятие документа «Признание результатов (обучения) в Болонском процессе»

Дата	Место проведения	Событие
5–8 декабря 2001 года	Тампере, Финляндия	13-я ежегодная конференция ЕАІЕ, в большей своей части посвященная Болонскому процессу
1–2 марта 2002 года	Брюссель, Бельгия	Болонский процесс: Зона европейского высшего образования: перспективы и развитие для сельскохозяйственных и связанных с ними наук; компетенция выпускников
11–12 апреля 2002 года	Лиссабон, Португалия	Международный семинар «Вопросы признания в Болонском процессе»
31 мая 2002 года	Стокгольм, Швеция	Международный семинар «Совместные степени в рамках Болонского процесса»
25–26 марта 2002 года	Москва, Россия	Международный семинар «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования»
2–3 декабря 2002 года	Санкт-Петербург, Россия	Международный семинар «Интеграция Российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы»
19–20 февраля 2003 года	Афины, Греция	Семинар по вопросам реализации Болонского процесса «Исследование социальных составляющих европейской системы высшего образования»
10–12 марта 2003 года	Екатеринбург, Россия	Международная научная конференция «Опыт международного сотрудничества Российских университетов: Болонский процесс и концепция модернизации образования»
14–15 марта, 2003 года	Хельсинки, Финляндия	Итоговая конференция Болонского процесса по вопросам ученых степеней магистерского уровня
27–28 марта 2003 года	Копенгаген, Дания	Семинар по Болонскому процессу «Структуры квалификаций в европейском высшем образовании»
11–12 апреля 2003 года	Мантуя, Италия	Семинар на тему: «Интегрированные программы обучения — значение и перспективы»
29–31 мая 2003 года	Грац, Австрия	Вторая конференция представителей европейских высших учебных заведений и образовательных организаций

Дата	Место проведения	Событие
5–7 июня 2003 года	Прага, Чехия	Болонский семинар по академическому признанию дипломов и системам кредитов в контексте образования в течение всей жизни
19 сентября 2003 года	Берлин, Германия	Третья встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование
22–23 сентября 2003 года	Санкт-Петербург, Россия	Международная конференция «Международное бизнес-образование и Болонский процесс»
7–12 октября 2003 года	Москва, Россия	Первый совместный симпозиум Зальцбургского семинара (Австрия) и Министерства образования РФ «Российские университеты в мировом сообществе: итоги и перспективы вступления в европейское образовательное пространство»
29–30 октября 2003 года	Санкт-Петербург, Россия	Международный семинар «Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции»
25–26 октября 2003 года	Клуж, Румыния	Конференция ЕАУ «Совместные степени: взаимодействие вузов на европейском уровне»
29–30 октября 2003 года	Санкт-Петербург, Россия	Международный семинар «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования»
5–6 декабря 2003 года	Лейвен, Бельгия	Семинар ЕАУ «Руководство и лидерство: разработка новой политики и формирование новых навыков»
2004 год		
27–28 февраля 2004 года	Дублин, Ирландия	Семинар ЕАУ «Человеческие ресурсы в университетах»
2–3 апреля 2004 года	Марсель, Франция	Конференция ЕАУ «Университеты и общество: вовлечение заинтересованных лиц»
16–21 апреля 2004 года	Корк, Ирландия	Семинар ЕАУ «Лидерство и стратегический менеджмент в университетах»
3–5 июня 2004 года	Турин, Италия	Конференция ЕАУ «Курс между службой обществу и коммерциализацией: цены, ценности и качество»

Дата	Место проведения	Событие
18–19 июня 2004 года	Барселона, Испания	Семинар ЕАУ «Вызовы менеджменту НИР: разработка стратегий и финансовое обеспечение»
20–21 октября 2004 года	Москва, Россия, РУДН	Международная конференция «Проблемы и перспективы сотрудничества государств-участников СНГ в формировании единого (общего) образовательного пространства»
28–30 октября 2004 года	Маастрихт, Нидерланды	Конференция ЕАУ «Исследовательская подготовка как ключ к Европе знаний»
25–26 ноября 2004 года	Санкт-Петербург, Россия	Семинар ЕАУ «Что представляет собой бакалавриат?»
2005 год		
11–12 февраля 2005 года	Аахен, Германия	Семинар ЕАУ «Менеджмент НИР: поиск новых видов междисциплинарных исследований»
Планируется 31 марта — 2 апреля 2005 года	Глазго, Великобритания	3-й съезд ЕАУ «Европе — сильные университеты»
Планируется 20–22 октября 2005 года	Упсала, Швеция	Очередная конференция ЕАУ

Глоссарий терминов, употребляемых в документах по Болонскому процессу

Бакалавр (Bachelor's Degree) — в едином европейском пространстве высшего образования первая степень высшего образования. Для ее получения требуется обучаться в вузах не менее трех лет; в процессе обучения выпускник должен, как правило, набрать 180 или 240 академических кредитов ECTS.

Болонская декларация (The Bologna Declaration) — декларация, подписанная министрами 29 европейских стран 19 июня 1999 г. в Болонье. Предусматривает:

— введение легко понимаемой системы степеней высшего образования: бакалавр или аналогичная степень — для первого уровня высшего образования; магистр или аналогичная степень — для второго уровня высшего образования;

— введение единой для стран-участников системы академических кредитов, основанной на системе ECTS;

— широкомасштабное осуществление академической мобильности студентов и преподавателей вузов;

— формирование вузовской и национальной систем обеспечения качества высшего образования и др.

Болонский процесс (The Bologna Process) — процесс формирования единой европейской системы высшего образования, основанной на общности принципов функционирования. Ключевыми позициями в рамках Болонского процесса являются:

— повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского образования;

— введение многоуровневого высшего образования;

— введение системы академических кредитов;

— контроль качества образования;

— расширение студенческой и преподавательской мобильности;

«Великая хартия университетов» (Magna Charta Unifersitatum) — документ на латинском языке, подписанный 18 сентября 1988 года в Болонье на съезде европейских ректоров, созванном по случаю 900-летия старейшего в Европе Болонского университета. Подчеркивает особую роль университетов в современном мире. «Великая хартия университетов» считается одним из источников Болонского процесса.

Вуз направляющий (Sending Higher Education Institution) — вуз, который направляет студента по программам академической мобильности на учебу за рубеж.

Вуз принимающий (Receiving Higher Education Institution) — вуз, который принимает студента на учебу по программам академической мобильности из-за рубежа.

Гармонизация пространства высшего образования (Harmonization of Higher Education Area) — добровольное принятие европейскими университетами трехуровневой системы образовательных степеней, системы академических

кредитов, совместимой с ECTS, правил академической мобильности студентов и преподавателей вузов, единых приложений к дипломам, практик контроля качества высшего образования и т. п.

Генеральное соглашение по торговле в сфере услуг (The General Agreement on Trade in Services) — многостороннее соглашение, которое, совместно с соглашением по связанным с торговлей аспектам по правам интеллектуальной собственности (TRIPS), является частью юридической структуры Всемирной торговой организации (WTO). Установки GATS — это постепенный отход от правительственных барьеров, переход к международной конкуренции в сфере обслуживания. Посредством GATS страны-участники должны открыть хотя бы часть своих рынков сферы услуг для международной конкуренции. Образовательная сфера услуг — один из 12 секторов (таких, как здравоохранение, туризм, банковское дело, телекоммуникации и пр.), — включенных в это соглашение.

Более подробная информация:

http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/serv_e.htm

<http://gats-info.eu.int/>

www.aucc.ca/en/international/bulletins/declaration.pdf

Диплом двойной (Double/Dual Diploma) — два диплома, выдаваемые студенту в рамках программ академической мобильности двумя взаимодействующими вузами за интегрированный курс обучения, в ходе прохождения которого студент проводит в них сопоставимые по длительности периоды обучения.

Диплом совместный (Joint Diploma) — единый диплом, выдаваемый студенту в рамках программ академической мобильности сразу двумя взаимодействующими вузами, за интегрированный курс обучения, в ходе прохождения которого студент проводит в них сопоставимые по длительности периоды обучения.

Доктор — степень третьего уровня в едином европейском пространстве высшего образования. Как правило, требует суммарного обучения в вузах в течение восьми лет.

Европейская ассоциация высших учебных заведений (The European Association of Institutions in Higher Education) — ассоциация колледжей, политехнических институтов и высших учебных заведений профессионального образования.

Европейская ассоциация университетов (The European University Association) — ассоциация европейских университетов и других вузов, учрежденная на встрече представителей более 300 европейских учебных заведений в Саламанке 29–30 марта 2001 г. Входит в так называемый «руководящий комитет» Болонского процесса. По состоянию на 1 февраля 2005 года насчитывает около 700 вузов.

Европейская сеть по контролю качества в высшем образовании (European Network for Quality Assurance in Higher Education) — европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании.

Европейская служба трудоустройства (European Employment Services) — наиболее развитая система профессиональной ориентации в Европе, созданная в 1993 году. Объединяет государственные службы трудоустройства, а также региональные, национальные и международные организации, занимающиеся вопросами трудоустройства. Основная задача этой системы — обеспечить доступ к информации и консультирование по вакансиям, условиям труда и жизни в разных странах.

Европейская структура классификации — структура степеней высшего образования в едином европейском пространстве высшего образования, в рамках которой трудоемкость одного учебного года соответствует 60 кредитам ECTS:

- уровень первой степени (чаще всего бакалавр): не менее трех и не более четырех лет обучения в вузах (180 или 240 кредитов ECTS);
- уровень второй степени (чаще всего магистр): как правило, суммарно пять лет обучения в вузах (300 кредитов ECTS);
- уровень третьей степени (чаще всего доктор): суммарно восемь лет высшего образования.

Европейская система взаимозачета кредитов (The European Credit Transfer System) — система академических кредитов, которая предусматривает измерение и сравнение учебных достижений в определенном роде единицах и их взаимозачет в различных учебных заведениях. Первоначально учреждена в рамках программы ERASMUS (1989–1996) и опробывалась в течение 6 лет с участием 145 вузов. Является эффективным инструментом для упрощения признания полученного студентом образования, поддерживает европейскую мобильность.

Используется как для взаимозачета, так и для накопления академических кредитов.

Более подробная информация:

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html#cl>

Европейский национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности (The European National Information Centre on Academic Recognition and Mobility) — сеть центров, созданных в европейских странах по рекомендации Совета Европы и ЮНЕСКО.

Европейское научно-исследовательское пространство (The European Research Area) — единое пространство научных исследований в Европе. В январе 2000 г. Европейская комиссия опубликовала сообщение «К реализации европейского научно-исследовательского пространства». В этом документе предлагается политика свободных границ для научно-исследовательской деятельности в Европе во имя избежания бюрократизма и чрезмерных расходов.

Более подробная информация:

http://europa.eu.int/comm/research/area_de.html

<http://www.cordis.lu/rtd2002/era-debate/era.htm>

Европейское пространство высшего образования (The European Higher Education Area) — гармонизированное странами-участниками Болонского процесса образовательное пространство. Его создание, в основном, должно быть завершено к 2010 году. На 1 февраля 2005 года число стран-участников составляет 40 государств; в мае 2005 года ожидается принятие в Болонский процесс еще шести стран.

Более подробная информация:

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

Европропуск (EUROPASS) — унифицированный двуязычный документ, удостоверяющий периоды обучения вне страны, где расположен базовый вуз (вуз, в который первоначально поступал абитуриент). Способствует академической мобильности, отражает содержание, объем и качество приобретенных квалификаций и содержит информацию о международном опыте обучающегося.

Кандидат — образовательная (ученая) степень, предусмотренная в структуре высшего образования ряда стран. Как степень, полученная на третьем уровне высшего образования, может быть приравнена к европейскому доктору (PhD).

Конфедерация национальных союзов студентов Европы (ESIB) — европейская студенческая организация, активно включившаяся в Болонский процесс.

Кредит академический (Academic Credit) — единица измерения трудоемкости образовательного процесса, равен 1/30 общей учебной нагрузки студента в семестр, включая все виды учебной работы (аудиторная работа, самостоятельная работа, написание курсовых работ, лабораторные работы, практики, подготовка и сдача экзаменов и зачетов, написание диссертаций, и т. п.).

Лиссабонская конвенция — «Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.). Разработана и принята под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО.

Магистр (Master's Degree) — степень высшего образования второго уровня. Может быть получена только после степени бакалавра.

Магистр интегрированный (Integrated Master's Degree) — степень второго уровня высшего образования, получение которой предусматривает сквозное обучение студента на двух начальных уровнях высшего образования (степень бакалавра присваивается, но диплом бакалавра студенту не выдается). При поступлении в вуз абитуриент добровольно обязуется обучаться до получения степени магистра. Применяется при получении сложных специальностей.

Международная студенческая идентификационная карта (The International Student Identity Card) — документ идентификации, предложенный Международной студенческой конфедерацией путешествий (ISTC) и поддержанный студенческими туристическими агентствами. Признана ЮНЕСКО с 1993 г. Действительна более чем в 90 странах.

Более подробная информация:

www.isic.de

Мобильность академическая (Academic Mobility) — обучение студентов в зарубежных вузах, а также работа преподавателей вузов в зарубежных структурах высшего образования.

Мобильность вертикальная (Vertical Mobility) — полный курс обучения студента за рубежом, позволяющий ему получить диплом бакалавра, магистра или доктора.

Мобильность виртуальная (Virtual Mobility) — обучение студента в зарубежных вузах по программам дистантного образования. Не заменяет реальную мобильность, а только дополняет ее.

Мобильность горизонтальная (Horizontal Mobility) — обучение студента в зарубежном вузе в течение семестра или учебного года.

Национальный информационный центр по академическому признанию (National Academic Recognition Information Centre — NARIC) — сеть организаций в европейских странах, созданная в рамках программы SOCRATES.

Образование в течение всей жизни (Lifelong Learning — LLL) — система образования от дошкольного до постпенсионного; охватывает весь спектр сертифицированного и несертифицированного обучения. В основе идеи «образования в течение всей жизни» лежит предоставление индивидууму возможности выбрать из числа учебных сред и видов деятельности необходимое для того, чтобы усовершенствовать свои знания, умения и навыки (компетенцию) и использовать их оптимально. Важное условие для реализации LLL — развитие совместимой (ступенчатой) системы кредитов, которая допускает признание документов об образовании, полученных в школе, в университете и при обучении на рабочем месте.

Более подробная информация:

http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Приложение к диплому (Diploma Supplement — DS) — документ, призванный повысить международную прозрачность и упростить процедуру академического и профессионального признания квалификаций (дипломы, уровни, сертификаты и т. д.), разработан Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО. Описывает на национальном языке (а также на одном из распространенных европейских языков) характер, уровень, объем и статус обучения, которое успешно завершено. Приложение с обязательностью включает восемь разделов.

Более подробная информация по адресу:

<http://europa.eu.int/comm/education/recognition/diploma.html#1>

Процесс Брюгге (Bruges Process) — кооперация в европейском профессиональном (среднем) образовании. Иницирован по аналогии с Болонским процессом. На конференции в Брюгге в октябре 2001 г. европейские структуры профессионального обучения предложили осуществлять взаимодействие в сфере профессионального образования и обучения в Европе. Совет Европы одобрил эту идею в Барселоне 15–16 марта 2002 г. Предусматривает использование системы взаимозачета академических кредитов в профессиональном образовании и обучении по аналогии с ECTS в высшем образовании.

Более подробная информация:

http://europa.eu.int/comm/education/bruges/index_en.html

Соглашение об обучении (Learning Agreement) — соглашение, которое заключают мобильный студент и принимающий вуз о наименованиях изучаемых студентом модулей или дисциплин и количестве начисляемых за них академических кредитов.

Сорбоннская декларация — «Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования», подписанная министрами образования Франции, Италии, Германии и Великобритании в Париже 25 мая 1998 года. Является одним из источников Болонского процесса.

Социальное измерение Болонского процесса (The Social Dimension of the Bologna Process) — обеспечение социальной справедливости применительно к студентам при осуществлении Болонского процесса, в частности, при реализации программ академической мобильности. Направлено на упрочение социальной сплоченности общества.

Союз ректоров университетов Европы (Confederation of EU Rectors' Conferences) — одна из европейских организаций, входящих в так называемый «руководящий комитет» Болонского процесса.

«Тенденции I» (Trends I) — сокращенное название документа «Тенденции в учебных структурах высшего образования». Проект осуществлен Союзом

ректоров европейских стран при финансовой поддержке Европейской комиссии. Документ был представлен как основной в Болонье 18–19 июня 1999 года. Содержит данные о тенденциях в европейских структурах высшего образования.

«Тенденции II» (Trends II) — очередное исследование того, как протекает Болонский процесс в Европе, подготовленное в феврале 2001 года в преддверии форумов в Саламанке и Праге.

«Тенденции III» (Trends III) — исследование положения дел в системе высшего образования на основе данных, собранных с ноября 2002 г. по январь 2003 г. в 45 странах Европы. Основной вариант доклада был представлен на встрече европейских министров образования в Берлине в сентябре 2003 г.

Траектория образовательная (Learning Path) — последовательность изучения модулей и дисциплин в одном или нескольких вузах, выбранная студентом с согласия базового вуза при получении высшего образования каждого из трех уровней.

Уровень/цикл образования (Higher Education Cycle) — один из трех этапов высшего образования в рамках единого европейского пространства высшего образования (бакалавр — магистр — доктор или аналогичные им степени).

Утечка мозгов (Brain Drain) — длительное трудоустройство выпускника вуза не в той стране, где он получал высшее образование.

«ЭРАСМУС», «ЭРАЗМ» (ERASMUS) — программа по разработке согласованных между вузами различных стран учебных планов и программ; ее конечная цель состоит в создании надежной основы для межкультурного взаимопонимания и формирования профессионализма нового типа.

Сведения об авторах

Алашкевич М. Ю., консультант, координатор Программы «Совершенствование преподавания социально-экономических дисциплин в вузах» Инновационного проекта развития образования Национального фонда подготовки кадров.

Байденко В. И., д. пед. н., профессор, заведующий кафедрой системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов.

Боев О. В., д. ф.-м. н., профессор, директор Центра академической мобильности Томского политехнического университета.

Гладков Г. И., к. пед. н., профессор, заместитель проректора по учебной работе Московского государственного института международных отношений (Университет) МИД России, координатор по Болонскому процессу.

Гринцевич М. В., к. п. н., директор Международного департамента Дальневосточного государственного университета.

Добротин Д. Д., к. т. н., доцент, методист учебно-методического управления Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ».

Калм В., PhD, профессор, руководитель Эстонского комитета по оценке развития высшего образования.

Карпухина Е. А., к. э. н., доцент, проректор по учебной работе Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации.

Касевич В. Б., д. фил. н., профессор, координатор рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса, член Bologna Follow-up Group, директор Центра развития образования и инноваций Санкт-Петербургского государственного университета.

Кириллов В. Б., к. и. н., доцент, проректор по учебной работе Московского государственного института международных отношений (Университет) МИД России.

Колесов В. П., д. э. н., профессор, декан экономического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

Курилов В. И., д. ю. н., профессор, ректор Дальневосточного государственного университета.

Лебедева М. М., д. п. н., профессор, заведующая кафедрой мировых политических процессов Московского государственного института международных отношений (Университет) МИД России.

Лукичев Г. А., к. э. н., доцент, директор Федерального Государственного учреждения «Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности».

Максимов И. И., к. т. н., профессор, первый проректор Московского государственного технического университета.

Мельвилл А. Ю., д. ф. н., профессор, заслуженный деятель науки РФ, проректор по научной работе Московского государственного института международных отношений (Университет) МИД России.

Могильницкий С. Б., к. ф.-м. н., доцент, директор Аккредитационного центра Ассоциации инженерного образования России, заместитель прорек-

тора по стратегическому управлению Томского политехнического университета.

Похолков Ю. П., д. т. н., профессор, ректор Томского политехнического университета.

Пузанков Д. В., д. т. н., профессор, ректор Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ».

Ревушкин А. С., д. б. н., профессор, проректор по учебной работе Томского государственного университета.

Селезнева Н. А., д. пед. н., профессор, директор Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета).

Стагна В., PhD, председатель Комитета по высшему образованию и исследованиям Совета Европы; Департамент высшего образования Министерства образования, молодежи и спорта Чешской Республики.

Степанов С. А., к. т. н., доцент, зав. кафедрой менеджмента систем качества Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ».

Телешова И. Г., к. э. н., доцент, заместитель декана экономического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

Фалалеев А. Г., к. ф.-м. н., начальник Управления международных образовательных программ Дальневосточного государственного университета.

Филипацци М., PhD, профессор Флорентийского университета, Италия.

Чистохвалов В. Н., к. х. н., доцент, член рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса, член Bologna Follow-up Group, директор Центра сравнительной образовательной политики Министерства образования и науки РФ.

Чучалин А. И., д. т. н., профессор, проректор по стратегическому управлению Томского политехнического университета.

Шанин Т., профессор Манчестерского университета (Великобритания), ректор Московской высшей школы социальных и экономических наук.

Шепелева Р. П., к. ф.-м. н., профессор, второй проректор, проректор по учебной работе Дальневосточного государственного университета.

Яблонскене Н. Л., к. и. н., заместитель ректора Московской высшей школы социальных и экономических наук, административный директор Центра изучения образовательной политики.

Яковлев С. М., к. э. н., доцент, директор Международного института экономики и финансов Государственного университета — Высшая школа экономики.

Янкевич В. Б., к. т. н., доцент, зав. кафедрой радиотехнической электроники Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ».

Программа «Межрегиональные исследования в общественных науках» была инициирована Министерством образования и науки РФ, «ИНО-Центром (Информация. Наука. Образование.)» и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США) и Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров (США) в 2000 г.

Целью Программы является расширение сферы научных исследований в области общественных и гуманитарных наук, повышение качества фундаментальных и прикладных исследований, развитие уже существующих научных школ и содействие становлению новых научных коллективов в области общественных и гуманитарных наук, обеспечение более тесного взаимодействия российских ученых с их коллегами за рубежом и в странах СНГ.

Центральным элементом Программы являются девять Межрегиональных институтов общественных наук (МИОН), действующих на базе – Воронежского, Дальневосточного, Иркутского, Калининградского, Новгородского, Ростовского, Саратовского, Томского и Уральского государственных университетов. «ИНО-Центр (Информация. Наука. Образование.)» осуществляет координацию и комплексную поддержку деятельности Межрегиональных институтов общественных наук.

Кроме того, Программа ежегодно проводит общероссийские конкурсы на соискание индивидуальных и коллективных грантов в области общественных и гуманитарных наук. Гранты предоставляются российским ученым на научные исследования и поддержку академической мобильности.

Наряду с индивидуальными грантами большое значение придается созданию в рамках Программы дополнительных возможностей для профессионального развития грантополучателей Программы: проводятся российские и международные конференции, семинары, круглые столы; организуются международные научно-исследовательские проекты и стажировки; большое внимание уделяется изданию и распространению результатов научно-исследовательских работ грантополучателей; создаются условия для участия грантополучателей в проектах других доноров и партнерских организаций.

Адрес: 107078, г.Москва, Почтамт, а/я 231

Электронная почта: info@ino-center.ru,

Адрес в Интернете: www.ino-center.ru, www.iriss.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации является федеральным органом исполнительной власти, проводящим государственную политику в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки, попечительства, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет координацию и контроль деятельности находящихся в его ведении Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального агентства по науке и инновациям и Федерального агентства по образованию.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями.

АНО «ИНО-Центр (Информация. Наука. Образование)» – российская благотворительная организация, созданная с целью содействия развитию общественных и гуманитарных наук в России; развития творческой активности и научного потенциала российского общества.

Основными видами деятельности являются: поддержка и организация научных исследований в области политологии, социологии, отечественной истории, экономики, права; разработка и организация научно-образовательных программ, нацеленных на возрождение лучших традиций российской науки и образования, основанных на прогрессивных общечеловеческих ценностях; содействие внедрению современных технологий в исследовательскую работу и высшее образование в сфере гуманитарных и общественных наук; содействие институциональному развитию научных и образовательных институтов в России; поддержка развития межрегионального и международного научного сотрудничества.

Институт имени Кеннана был основан по инициативе Джорджа Ф. Кеннана, Джеймса Билдингтона и Фредерика Старра как подразделение Международного научного центра имени Вудро Вильсона, являющегося официальным памятником 28-му президенту США. Кеннан, Биллингтон и Старр относятся к числу ведущих американских исследователей российской жизни и научной мысли. Созданному институту они решили присвоить имя Джорджа Кеннана Старшего, известного американского журналиста и путешественника XIX века, который благодаря своим стараниям и книгам о России сыграл важную роль в развитии лучшего понимания американцами этой страны. Следуя традициям, институт способствует углублению и обогащению американского представления о России и других странах бывшего СССР. Как и другие программы Центра Вудро Вильсона, он ценит свою независимость от мира политики и стремится распространять знания, не отдавая предпочтения какой-либо политической позиции и взглядам.

Корпорация Карнеги в Нью-Йорке (США) основана Эндрю Карнеги в 1911 г. в целях поддержки «развития и распространения знаний и понимания». Деятельность Корпорации Карнеги как благотворительного фонда строится в соответствии со взглядами Эндрю Карнеги на филантропию, которая, по его словам, должна «творить реальное и прочное добро в этом мире».

Приоритетными направлениями деятельности Корпорации Карнеги являются: образование, обеспечение международной безопасности и разоружения, международное развитие, укрепление демократии.

Программы и направления, составляющие ныне содержание работы Корпорации, формировались постепенно, адаптируясь к меняющимся обстоятельствам. Принятые на сегодня программы согласуются как с исторической миссией, так и наследием Корпорации Карнеги, обеспечивая преемственность в ее работе.

В XXI столетии Корпорация Карнеги ставит перед собой сложную задачу продолжения содействия развитию мирового сообщества.

Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США) — частная благотворительная организация, основанная в 1978 г. Штаб-квартира Фонда находится в г. Чикаго (США). С осени 1992 г. Фонд имеет представительство в Москве и осуществляет программу финансовой поддержки проектов в России и других независимых государствах, возникших на территории бывшего СССР.

Фонд оказывает содействие группам и частным лицам, стремящимся добиться устойчивых улучшений в условиях жизни людей. Фонд стремится способствовать развитию здоровых личностей и эффективных сообществ; поддержанию мира между государствами и народами и внутри них самих; осуществлению ответственного выбора в области репродукции человека; а также сохранению глобальной экосистемы, способной к поддержанию здоровых человеческих обществ. Фонд реализует эти задачи путем поддержки исследований, разработок в сфере формирования политики, деятельности по распространению результатов, просвещения и профессиональной подготовки, и практической деятельности.

Научное издание

**«МЯГКИЙ ПУТЬ» ВХОЖДЕНИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ
В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Редактор *Т. Тищенко*
Художественный редактор *Л. Чернова*
Технический редактор *Л. Бирюкова*
Компьютерная верстка *О. Тарвид*
Корректор *Н. Боброва*

Подписано в печать 11.05.05.
Формат 60×90^{1/16}. Гарнитура «Ньютон». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 22,0. Тираж 1000. Изд. № 05-7365. Заказ № 5402.

Издательство «ОЛМА-ПРЕСС»
129075, Москва, Звездный бульвар, 23
«ОЛМА-ПРЕСС» входит в группу компаний
ЗАО «ОЛМА МЕДИА ГРУПП»

Отпечатано с готовых диапозитивов
в полиграфической фирме «КРАСНЫЙ ПРОЛЕТАРИЙ»
127473, Москва, Краснопролетарская, 16