

## ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**В.И. БАЙДЕНКО, профессор**  
*Исследовательский центр проблем  
качества подготовки специалистов  
Национальный исследовательский  
технологический университет  
«Московский институт стали  
и сплавов»*

### **Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая)**

*В данной публикации, завершающей цикл статей о Болонском процессе, внимание обращается на проблемные аспекты болонских преобразований. Они вызывают озабоченность своими неоднозначными результатами и последствиями как на европейском, так и на национальном и вузовском уровнях. Многие из них уже проявились на стартовом этапе реформ и переходят во второе десятилетие Болонского процесса (2010–2020 гг.).*

*Ключевые слова: противоречия Болонского процесса; транснациональное высшее образование; GATS; коммерциализация, предпринимательство и менеджериализм высшего образования; бакалавриат, магистратура; интернационализация и европеизация высшего образования; карьера выпускников и трудоустраиваемость; экономическая мотивация реформ; языковая унификация; конвергенция; государственное финансирование; Лиссабонская стратегия; сотрудничество; конкуренция; правовая и политическая легитимность.*

*«В целом Болонский процесс может быть оценен как противоречивый, поскольку он объективно допускает различные сценарии развития Европейского пространства высшего образования. По отношению к Болонскому процессу недопустимы ни полное его отрицание, ни безоговорочное признание» (А. Келлер)*

*«К сожалению, Болонский процесс чаще анализируют через негативные очки... вместо того, чтобы совместно продвигаться вперед и улучшать положение, ведутся непродуктивные дискуссии» (Ф. Мейер-Гукель)*

*«При реализации реформ очень часто лишь заливают старое вино в новые бурдюки» (Т. Заттльберг)*

### **Введение**

Тема вызовов, рисков и угроз, связанных с Болонским процессом, постоянно присутствует в академической и общественной рефлексии на всем спектре отношений к нему – от полного отрицания до безоговорочного принятия. Как и на протяжении всех статей цикла\*, мы попытаемся избежать соблазна вступать в полемику с теми, кто в своем восприятии, часто ограниченном национальным или даже вузовским опытом болонских реформ, фокусирует

внимание лишь на их противоречивых и негативных «зонах»<sup>1</sup>. Мы будем свидетельствовать здесь о проблемах Болонского процесса в том виде, как они видятся его сторонниками и активными участниками и уже достаточно проявились в ходе многообразной и нелинейной «болонской практики». Впрочем, набор «тревог» и у адептов реформ, и у их критиков – почти идентичен.

Мы выбрали три «временные точки» обращения к данной теме: старт Болонского процесса; середина «болонского» десятилетия; проекция на 2020 г.

\* Высшее образование в России. 2009. № 7, 9, 10.

### Начало болонских реформ

Еще на старте Болонского процесса (1999 г.) многие западноевропейские аналитики отмечали возможные опасности и грядущие риски заявленных реформ. В частности, К. Инге и Х. Гай высказывали тревогу, что новые названия степеней<sup>2</sup> без качественных изменений и улучшений приведут к ситуации, «когда новые степени бакалавра будут считаться не более чем промежуточным этапом в традиционном длительном обучении» [1, с. 67]. Эксперты предполагали, что первые могут не открыть реальных возможностей трудоустройства или их станут расценивать как «вынужденный выбор тех, кто не был принят на последипломный (магистерский. – В.Б.) курс обучения» [1, с. 67].

Авторы Trends I усматривали большой риск в добавлении новых степеней к длинному и сложному списку квалификаций, «особенно в том случае, если две системы квалификаций четко не разделяются или слишком долго существуют параллельно» [1, с. 67]. Они также не исключали возможной опасности уменьшения разнообразия образовательных программ, вызванной тенденцией к предоставлению академического образования в неуниверситетских вузах и профессионального – в классических университетах.

Вызовом Болонскому процессу, как считали К. Инге и Х. Гай (Trends I, 1999 г.), будет «...стремительное развитие в Европе нового образовательного сектора, функционирующего параллельно с традиционным национальным, часто бесплатным высшим образованием, которое регулируется государством...» [1, с. 58] (имеется в виду расширяющееся предложение образовательных услуг зарубежными университетами, открытие ими своих филиальных кампусов, появление на рынке сугубо частных провайдеров, работающих в нише транснационального дистанционного образования).

Авторы Trends I обращают внимание на то, что «начавшийся и потенциальный рост оффшорного, франчайзингового и открытого транснационального образования либо

игнорируется университетами и правительствами Европы, либо воспринимается ими как смутная угроза национальному высшему образованию» [1, с. 59]. Между тем «транснациональное образование часто базируется на профессиональном маркетинге такого типа, который неизвестен подавляющему большинству (континентальных) европейских университетов (включая и те, которые обладают всемирно известной “торговой маркой”)[1, с. 59–60]. Кстати, в российском академическом сообществе редко высказывается озабоченность относительно угроз, которые исходят как для Болонского процесса, так и для отечественной высшей школы (шире – всей образовательной системы) от транснациональных форм предложения образовательных услуг и грядущего (возможного) присоединения России к GATS – Генеральному соглашению по торговле услугами, инициированному Всемирной торговой организацией (ВТО).

Андреас Келлер уже после Берлинской конференции (2003 г.) высказал важнейшие, на его взгляд, критические замечания, основанные на анализе предшествующего этапа развития Болонского процесса, «с тем, чтобы на их основе сформулировать требования к дальнейшему формированию процесса на европейском и национальном уровнях» [2, с. 218]. Критике подверглись следующие тенденции:

- сведение предметной области болонских реформ к изменению структурного ландшафта высшего образования, к введению кредитов и оценке результатов обучения, при том что без должного внимания остаются научные вузовские исследования, вопросы содействия молодым ученым, финансирования высшей школы, кадрового обеспечения – словом, многие проблемы построения Европейского пространства высшего образования [2, с. 219];

- выстраивание Европейского пространства высшего образования посредством содержательной унификации, то есть своего рода «макдональдизации», уравнивания структур и курсов обучения в соот-

ветствии с некоей европейской нормой, угрожающей многообразию и гетерогенности национальных систем высшего образования;

- усиление экономического подхода к болонским реформам при игнорировании всей полноты культурных и социальных целей пространства высшего образования<sup>3</sup>;

- высокая вероятность сокращения доступа в вузы, в том числе ограничения доступности магистратуры из-за формальных или социальных барьеров на основе фискально мотивированной целесообразности или даже консервативной убежденности в якобы объективной неспособности 30, 50 или 70% молодежи получать академически ориентированное (элитное) высшее образование;

- подмена европеизации высшего образования его интернационализацией, при том что «связи национальных систем высшего образования в европейском регионе и в глобальных масштабах должны иметь различные формы: в европейском регионе речь идет об интеграции национальных систем в единую европейскую систему, в глобальном масштабе – о рыночной конкуренции» [2, с. 228], т.е. в первом случае подразумевается конвергенция и, по меньшей мере, частичное уравнивание систем высшего образования, а во втором – конкуренция вузов в глобальном измерении.

### **Осторожно: GATS!**

В течение десяти лет в рамках Болонского процесса неоднократно обсуждалась тема распространения GATS на высшее образование. Особо следует подчеркнуть, что тревожные оценки высказываются академическими деятелями государств, давно уже являющихся членами ВТО. На болонском семинаре в Афинах «Исследование социальных аспектов Европейского пространства высшего образования» (2003 г.) его участники договорились о принципах, которыми должно руководствоваться в переговорах с Всемирной торговой организацией: 1) «любые переговоры по торговле образовательными услугами не должны

ставить под угрозу финансирование государственного образовательного сектора»; 2) они не могут подвергаться сомнению соглашения о признании «права каждой страны реализовывать соответствующие механизмы обеспечения качества»; 3) необходимо гарантировать возможность для создания новых и поддержки уже имеющихся способов и инструментов регулирования и финансирования на национальном и международном уровнях; 4) допускается разработка альтернативных структур «для интернационализации в рамках Болонского процесса и на международной арене» на основе академического сотрудничества, доверия и уважения к многообразию; 5) требуется «оценить воздействие GATS на системы образования с правовой точки зрения, учитывая при этом роль высшего образования в обществе»; 6) необходимо обеспечить прозрачность переговоров и вовлечение всех заинтересованных сторон.

Увы, значительная часть нашей академической среды попросту находится в неведении и поэтому даже риторически не ориентируется на конструктивно-критическое отношение к GATS в части высшего образования. А между тем университетские круги «стран-старожилов» ВТО видят в числе крайне нежелательных такие последствия, как:

- подрыв государственной ответственности за сферу образования вследствие ее возрастающей коммерциализации;
- пренебрежение образовательными потребностями малоимущих;
- ухудшение экономических условий для государственных вузов в контексте их конкуренции с частными провайдерами;
- возрастающая глобальная стандартизация образования, навязываемая образовательными концернами-гегемонами;
- ликвидация национальных стандартов и норм качества высшего образования и его социальных аспектов [2, с. 210–216; 3, с. 86–92, 370–371; 4, с. 50–51].

Организация *Education International* (EI), членами которой являются более од-

ного миллиона профессоров и исследователей, в Меморандуме о Болонском процессе (2005 г.) заявила: «Не рынок и связанные с ним кратковременные тенденции, не коммерческие интересы, а прежде всего стремление к знаниям должно определять цели и содержание академических курсов и научных исследований. Поэтому необходимо приостановить все переговоры о включении высшего образования в Генеральное соглашение по торговле услугами, а контроль над транснациональным образованием во всех секторах возложить на ЮНЕСКО»<sup>4</sup>. Ниже в меморандуме можно прочитать: «Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS) не уделяет должного внимания вопросам обеспечения качества, поэтому существует реальная угроза, что оно откроет рынок неконтролируемым провайдером высшего образования, единственная цель которых – увеличение прибыли» [4, с. 50].

Можно констатировать, что еще в начале пути многое в разрывании Болонского процесса порождало у экспертов тревожность и настороженность. В ходе его географического распространения и концептуальной проработки на европейском, страновом и вузовском уровнях возникали новые вопросы.

### **Середина «болонского десятилетия»**

Сибилла Райхерт в Trends IV (2005 г.) приходит к заключению, что болонские реформы целесообразно рассматривать как системные вызовы [4, с. 145–148]. К ним она относит следующие:

- переход к студентоцентрированному обучению потребует пересмотра как учебных программ, так и программ повышения квалификации сотрудников с целью освоения ими новых форм руководства, консультирования, преподавания и оценивания;
- замена традиционных продолжительных программ приведет к тому, что «слишком большой объем содержания бу-

дет втиснут в узкие временные рамки... Преподаватели и студенты опасаются, что сжатый характер новых программ не предусматривает достаточного времени для развития критического и вдумчивого подхода к представляемым материалам и в целом не способствует формированию независимого мышления» [4, с. 146]<sup>5</sup>;

- усиление акцента на трудоустраиваемости выпускников как необходимым интегрированным образовательным результатом, а также складывающиеся профессионально-прикладные типы бакалавриата, будут сопровождаться стиранием различий между традиционными университетами и вузами, реализующими профессионально-ориентированные программы;

- проведение этой самой крупной перестройки высшего образования последних десятилетий, предполагающей решение сложнейших общесистемных проблем совершенствования качества, требующей дополнительных компетенций и затрат времени как преподавателей, так и управленцев, не обеспечивается необходимой финансовой поддержкой. Кроме того, есть весомые основания полагать, «что болонские реформы используются государством как повод уклониться от финансирования высшего образования. Согласно этому тезису, государственная поддержка... будет ограничиваться полным финансированием первого цикла и поддержкой магистерского уровня только для избранной группы наиболее квалифицированных и/или платных студентов. Магистерский уровень будет доступен только элите, способной получать стипендию... или вносить установленную плату за обучение» [4, с. 147–148].

Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт (Trends V) выделяют четыре типа проблем, связанных с реализацией уровневой архитектуры высшего образования.

К первому типу относится «недостаточная автономия вузов для максимально эффективной реализации реформ, а также недостаточная государственная поддержка реформ» [6, с. 87]. Это касается прежде

всего отсутствия дополнительного финансирования. Кроме того, не развернут соответствующий диалог с правительством в области выработки политических решений, относящихся к высшей школе, т.е. «изменения в законодательстве делаются без адекватного участия основных заинтересованных сторон общества». «И это, – утверждают авторы Trends V, – вовсе не особенность Болонского процесса, а скорее отражение “нормальной” общественной практики. К тому же многие законодательные меры объясняются правительствами с точки зрения необходимых изменений системы в соответствии с болонскими целями, отчего Болонский процесс иногда становится очагом напряженности» [6, с. 87–88].

Второй тип проблем обусловлен отделением структурной реформы от ее целей. «Можно четко различить, – свидетельствуют эксперты, – две группы вузов: те, в которых проведение реформ носит внешний, поверхностный характер, часто чтобы удовлетворить основным требованиям нового законодательства, и те, где реформа была запланирована и осуществляется разумно, как часть стратегии вуза... Следует отметить, что негативное отношение к проведению реформ почти всегда высказывалось людьми, которые не видят связи между структурной реформой и развитием студентоцентрированного обучения как новой парадигмы высшего образования и которые не осознают настоятельной потребности в переосмыслении вузами своей роли в обществе. И напротив, позитивное отношение почти всегда связано с той точкой зрения, что реформы дадут вузам возможность предлагать студентам наиболее адекватное, гибкое образование» [6, с. 88].

К третьему типу можно отнести часто ослабленное (если не сказать поверхностное) внимание к студентоцентрированному обучению как *основополагающему принципу реформирования* (переосмысления, переопределения) образовательных программ.

Проблемы четвертого типа возникают в связи с тем, что нередко болонские рефор-

мы на национальном уровне ограничиваются внесением частичных изменений при сохранении в основном характеристик традиционных подходов. Весьма часто проводимые преобразования не соотносятся с общеевропейским процессом, но объясняются национальными условиями. «Если суммировать все эти национальные особенности, то полученная картина покажет сходство на поверхностном уровне и значительные различия внутри национальных систем и между ними по всевозможным аспектам» [6, с. 91].

На основе приведенных в докладе Trends V наблюдений кратко представим читателю проблемную полифонию, какой сопровождается введение двух болонских циклов высшего образования<sup>6</sup>. Авторы доклада, подготовленного к Лондонской конференции министров, ответственных за высшее образование (2007 г.), подчеркивают: «Было бы нереалистично предполагать, что существуют единое видение и философия первого цикла, которые составляют основу процесса реформирования в Европе» [Там же].

В некоторых случаях наблюдается введение бакалаврской степени под государственным прессом (без участия вузов в соответствующих консультационных процессах и без достаточной поддержки). «Поэтому начальные этапы этой работы в вузах характеризовались вынужденным согласием и одновременно стремлением найти преимущества и смысл в этих обязательных для них реформах», – пишут эксперты. Такой старт болонских преобразований приводит к поверхностным и неорганичным решениям. «Вместо мышления в терминах новой образовательной парадигмы и пересмотра учебных программ на основе результатов обучения, первым автоматическим действием стало разбиение прежнего длительного цикла и, таким образом, немедленное появление двух циклов там, где ранее существовал один» [6, с. 92].

В других случаях сетуют, что по причине жесткости и концентрированности со-

держания образовательных программ сокращается пространство для периодов мобильности студентов.

Кроме того, «нередко высказывается аргумент, что реформа не стимулировала более широкий выход на рынок труда после завершения первого цикла» [Там же].

Эксперты обоснованно полагают: «Если программы первого цикла не будут разработаны как самостоятельные сущности<sup>7</sup> (курсив наш. – В.Б.), если не приложены достаточные усилия, чтобы добиться востребованности содержания первого цикла на рынке труда, то не вызовет удивления тот факт, что у студентов, как правило, нет другого выбора, кроме как перейти на программу второго цикла» [6, с. 93].

Опыт введения бакалавриата расценивается как отрицательный, если «...очень сильна связь между первым и вторым циклами, когда имеется прямой путь от программы первого цикла к некоторой программе второго цикла. При этом альтернативные траектории для выпускников первого цикла практически не рассматриваются» [6, с. 94].

Негативные явления, которые дали о себе знать в ходе проведения болонских преобразований во многих странах, потенциально предупреждают нас от повторения и других ошибок. В их числе:

- сохранение неизменными процедур приема в высшую школу, несмотря на новые цели привлечения в вузы более разнообразного (диверсифицированного) контингента студентов;
- ригидность служб профессиональной ориентации и консультационной поддержки;
- отсутствие гибкой согласованности образовательных программ профессиональной и академической направленности;
- несвоевременное придание юридической силы образовательным стандартам, разрабатываемым в ответ на потребности рынка труда;
- недопредставленность, особенно у магистерских программ, параметров, при-

сущих европейскому понятию о магистерском уровне.

Все это говорит о том, считают авторы Trends V, что «процесс должен рассматриваться не как разовая реформа, а как переход к такому положению, когда концепция изменения становится неотъемлемой характеристикой образовательного мышления» [6, с. 95].

Реформирование магистерского цикла также сталкивается с трудностями, а именно:

- далеко не всегда магистерские программы удовлетворяют требованию быть основой развития сильных сторон высшей школы;
- как в обществе, так и на рынках труда усложняется идентификация правового и культурного смысла квалификаций «профессиональный магистр» и «академический магистр», если иметь в виду различия «...между странами с бинарной системой (классические университеты и вузы с профессионально выраженной ориентацией, нередко называемые университетами прикладных наук. – В.Б.), и теми, в которых имеется единая система вузов с разными миссиями» (называемая университетной. – В.Б.)<sup>8</sup>;
- всякий раз, когда магистерским программам приписывается более высокий академический престиж, возникает тенденция к фрагментации национальных систем высшего образования, что зачастую ведет к увеличению числа новых учебных программ второго цикла, «...часто направляемому представителями академического корпуса, ищущими профессионального признания и признания коллег» [6, с. 97]<sup>9</sup>.

### *Noli nocere!*

Однако попытаемся определить ближайшие перспективы российского массового выпускника-бакалавра начиная с 2013–2014 гг. Что если у него не будет широкой возможности, как у многих его новоиспеченных европейских коллег, поступать в магистратуру, а на рынке труда он будет оставаться еще этаким НЛО? Тогда бака-

лаврская степень для него *volens nolens* – «зашторенная» болонская перспектива (между тем болонские реформы нацелены на исключение тупиковых ответвлений в образовательных траекториях людей).

Разве у нас есть уверенность в том, что разработанные нами бакалаврские образовательные стандарты и программы по всему массиву направлений и специальностей подготовки находятся на самой высокой из всех возможных сегодня степеней совершенства, так сказать, *in optima forma* – по всем правилам и в наилучшей форме? А вообще, когда и где это бывало, чтобы еще на старте болонских преобразований в образовательных сообществах накапливалась критическая масса необходимых и достаточных компетенций самих преподавателей<sup>10</sup>, условий, предпосылок и факторов для их успешного осуществления? Или, спросим себя, можем ли мы с высокой мерой достоверности прогнозировать реакцию отечественного рынка труда на только что появившийся, но пока еще отнюдь не беспроблемный *новый тип профессионала*<sup>11</sup>? Европа, надо сказать, отнюдь не изобилует примерами такой социальной сензитивности предпринимательского мира на нововведения в образовательных системах, пусть и побуждаемых его же экономической мотивацией. Или мы более других обладаем обоснованным знанием о требованиях к будущим специальностям, о динамике быстрорастущих профессий и умеем «...определить типы работ, которые будет предлагать ...экономика в будущем, и спланировать образование и тренинг, чтобы подготовить ...к выполнению этих будущих работ?» [10, с. 327–328].

Как нам представляется, все высказанные здесь сугубо личные соображения обозначают некоторые «точки включения» европейского опыта в нашу практику болонских реформ, нашу «домашнюю» идентификацию вызовов при осуществлении мер по модернизации высшего образования в контексте Болонского процесса. Заданные вопросы являются значимыми на ны-

нешней переходной фазе реформ социообразовательной политики, способной принимать решения в режиме выявления (прогнозирования), образно говоря, «дыр неопределенностей» в их социальных аспектах.

Болонские преобразования, как мы их понимаем, не могут проводиться в суженном «социальном регистре», и за издержки их поспешного и несистемного осуществления не должно расплачиваться входящее в жизнь поколение российской молодежи. Болонский процесс в России, как, впрочем, и вся программа развития образования, не может находиться в тесном туннеле экономических интересов пока еще социально не ориентированного отечественного бизнеса.

Позволим себе две цитаты из нероссийских источников.

Джордж Пападопулос в «Европейском журнале образования» высказывается в том плане, что уподобление высших (и любых иных) учебных заведений хозяйственным предприятиям является «неразберихой, которая была вызвана применением к образованию жестких мерок свободного рынка, основанного на свободе выбора и конкуренции» [11]. Один из наиболее выдающихся экономистов второй половины XX века, лауреат Нобелевской премии Уильям Артур Льюис в работе «Экономические аспекты качества образования» пишет: «... с точки зрения экономиста нетрудно понять, что требуется от школьной системы – правильное сочетание общего и специального образования, групп разного возраста и знаний разного уровня и характера. Нетрудно теоретически определить правильное решение, сопоставить расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций... Самое серьезное «но» заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философов, которые занимаются изучением более глубоких проблем» [12].

Если же всерьез оценивать вызовы ака-

демического капитализма, которые ведут к девальвации традиционных академических ценностей, то все-таки, как считает Дентон Маркс (профессор факультета экономики университета Висконсин – Уайтуотер), «возникает вопрос, пойдет ли европейский рынок высшего образования, например, по пути США? Можно предположить, что национальные составляющие и верность традиции воспрепятствует этому: хорошо это или плохо, наряду с языковыми различиями, подобное отношение будет препятствовать конкуренции... Неудачный расклад может, тем не менее, сделать эволюцию университетов в Европе более продуманной» [13].

Уже поэтому, формируя трудоустраиваемость<sup>12</sup> как новое качество выпускников, предполагающее высокий уровень их первоначальной квалификации, нам следует стремиться осуществлять такую политику, которая «позволит вузам более чутко реагировать на потребности работодателей, а работодателям – лучше понимать образовательный ракурс» (Левенское коммюнике).

### **Перспектива «Болонья+»**

На одном из предлеженских болонских семинаров анализу вызовов, брошенных Европейскому пространству высшего образования, было посвящено выступление Марек Квика из Центра государственной политики Познанского университета. Речь шла о трех видах вызовов: на макроуровне (европейский), мезоуровне (национальный) и микроуровне (институциональный, т.е. вузовский).

Вызовы макроуровня включают, например:

- конкуренцию в общемировом масштабе (США, Япония, Китай, Индия), требующую создания условий для обеспечения привлекательности систем высшего образования;
- давление на высшее образование со стороны Евросоюза и его опосредование национальными условиями;

- новые позиции Брюсселя и OECD относительно роли и задач высшего образования, согласно которым ценности социальной справедливости перемещаются на второй план, уступая место экономическим интересам (мы вернемся ниже к этому вызову, обращаясь к мнению французского профессора Эрика Фромона, высказанному им на Первом европейском форуме по обеспечению качества);

- потребность в защите ценностей и культурного наследия европейских университетов в условиях растущей маркетингизации как высшего образования, так и общества и экономики, а также с учетом «академической гонки вооружений»;

- совмещение нарастающей вертикальной сертификации вузов с их горизонтальным и функциональным разнообразием;

- обеспечение баланса между экономическими функциями высшего образования и его широкими социальными, эстетическими и культурными задачами.

К вызовам на мезоуровне были отнесены, в частности:

- многообразии заинтересованных сторон, их требований и запросов в национальных образовательных системах; последствия его роста для оптимизации взаимосвязи между преподаванием и научными исследованиями в перспективе увеличения числа высших учебных заведений, ориентированных только на обучение;

- будущие взаимоотношения между государством и рынком, когда возникает необходимость защиты высшей школы от сбоев рыночных механизмов в условиях квазирыночной экономики;

- финансирование расширяющегося доступа к высшему образованию, если следовать принципам социальной справедливости и социальной сплоченности.

Приведем несколько из отмеченных экспертом вызовов микроуровня:

- изменение организации академической деятельности и траектории развития карьеры в перспективе появления но-



вых возможностей международного академического рынка труда в Европе;

- угроза традиционным академическим ценностям со стороны академического капитализма и академического предпринимательства, возрастание неравенства и конфликтов на фоне новых моделей управления;

- дифференциация институциональных миссий: вузы, ориентированные на обучение, и вузы, ориентированные на научные исследования;

- усиление предпринимательства, менеджеризма и конкуренции и их воздействие на профессорско-преподавательский состав и студентов [9].

Скажем несколько слов о двух европейских процессах, в которых заданы разные перманентные векторы обустройства высшего образования в Европе. Э. Фроман убежден, что «Болонский процесс и Лиссабонская стратегия – два самостоятельных и очень важных процесса, серьезно влияющих на высшее образование в Европе. Сегодня отмечается тенденция объединения этих процессов, хотя они различны с точки зрения представлений и целей в отношении высшего образования и имеют разное значение для обеспечения качества и для механизмов обеспечения качества... Нынешняя тенденция на европейском уровне – рассматривать Болонский процесс как элемент Лиссабонской стратегии. Это результат действий Европейской комиссии, который имеет последствия по той причине, что Лиссабонская стратегия использует более узкий взгляд на высшее образование... Если объединить эти два процесса слишком тесно, есть риск получить совершенно другое пространство высшего образования... Таким образом, сегодня мы имеем две структуры квалификаций: одна как часть Копенгагенского процесса (охватывающего прежде всего профессиональное образование и подготовку – VET, развернутого в русле Лиссабонской стратегии. – В.Б.), другая – как часть Болонского процесса» [14]. (В России можно встретить

свидетельства доминирования подходов Копенгагенского процесса к разработке национальных структур квалификаций [15]). Э. Фроман заключает: «...Национальные органы должны обеспечить согласованность в реализации обоих процессов, не смешивая их. Тем не менее, каждая страна найдет свое собственное сочетание, что может привести к смешению механизмов обеспечения качества. Если высшие учебные заведения автономны, то они должны сами справляться с этой ситуацией и формировать свое будущее самостоятельно или с помощью национальных или европейских ассоциаций. Так, они должны определить, какому из двух процессов отдать предпочтение, и всеми силами поддерживать культуру качества» [14].

От себя хотел бы обратить внимание читателей на то, что Лиссабонская стратегия (Лиссабонский процесс и проводимый в его рамках Брюггско-Копенгагенский процесс) направлена на достижение амбициозных социальных и экономических целей Евросоюза (Европа – 27). Мы полагаем, что цели Болонского процесса ближе подлинным стратегическим интересам России, особенно если принять во внимание, что Российская Федерация не присоединилась (и не могла присоединиться) к Лиссабонской стратегии, но поставила свою подпись под Болонской декларацией, Берлинским и последующими коммюнике (Бергенским, Лондонским, Левенским). Но то, что может стать полезным, не должно оставаться вне нашего заинтересованного анализа. Важно не утратить национальной идентификации и стратегических реперов развития, выбирая собственный курс, и не сбиваться в потоках взаимоисключающих сигналов, стратегий и ценностей.

### *Добровольная обязательность*

Справедлив и такой вопрос: а, собственно, каков правовой характер и какова политическая легитимность Болонского процесса? Ведь Болонская декларация не имеет статуса международного договора. Но

она и не выступает порождением Евросоюза, хотя, и особенно в последние годы, подвергается усиленному брюссельскому воздействию (сравните, к примеру, тексты Болонской декларации и Левенского коммюнике).

В документе, подготовленном Конференцией союза европейских университетов и Ассоциацией ректоров Евросоюза (CRE), Болонская декларация оценивается как «публичное обещание... стран реформировать структуру своих систем высшего образования в направлении их сближения» [1, с. 150]. Как считает А. Келлер, «мы имеем дело с заявлениями о намерениях» [2, с. 204]. Немецкий профессор Ю. Колер говорит о том, что «...следует исходить из правильной оценки обязательности», скажем, европейской квалификационной рамки [15]. Однако общий подход к оценке политической легитимности и к правовому характеру Болонского процесса можно очертить следующим образом:

1. «Болонская декларация не просто политическое заявление. Это обязательная к исполнению программа действий» [1, с. 150].

2. «...Как на международном уровне, так и на национальном уровне отдельных государств соглашения по Болонскому процессу оказывают политическое влияние. Простое неуважение согласованных целей привело бы к утрате международного лица страны-участницы Болонского процесса... Министр, в компетенцию которого входит высшее образование, как часть правительства... включен в общегосударственный политический процесс формирования воли» [2, с. 204].

3. Квалификационные рамки (одно из выработанных Болонским процессом принципиальных условий сопоставимости и сравнимости образовательных программ) «...понимаются не как предписание или регламентация, а как исходная точка... не являются поэтому обязательными в смысле правовых норм... Это все же не означает, что европейские квалификационные рамки не порождают обязательств на других уровнях. Так, в политическом смысле возника-

ют обязательства единения воли политических действующих лиц Болонского процесса уже благодаря тому, что, подписав Бергенское коммюнике, признают свою ответственность за проведение в своих государствах работы в рамках Болонского процесса...» [15].

### Вместо заключения

«Какие преимущества, вызовы и риски может принести Болонский процесс высшему образованию во всем мире?» – задается вопросом Генеральный секретарь Международной ассоциации университетов (IAU), включающей в своем составе вузы почти 160 стран мира ([www.unesco.org/iau](http://www.unesco.org/iau)). Эва Эгрон-Полак оценивает Болонский процесс в целом как «невероятно захватывающий и позитивный». «Благодаря ему, – считает эксперт, – высшее образование – и не только европейское – заняло новое место в умах людей... Он принес изменения, диалог и реальные достижения. Разумеется, Болонский процесс сопряжен с определенными рисками как внутри Европы, так и за ее пределами» [9, с. 78]. Изложим основные проблемные точки в перспективе нового десятилетия Болонского процесса:

♦ растет риск языкового единообразия или принятия английского языка в качестве основного языка высшего образования (здесь таится угроза потери языкового и культурного богатства Европы, каковое, добавим от себя, было провозглашено в качестве фундаментальной ценности европейской культуры на старте Болонского процесса);

♦ борьба за привлекательность европейской высшей школы должна «подкрепляться реальными усилиями по повышению качества услуг, предлагаемых студентам...»;

♦ «создание бренда и маркетинг могут быстро превратиться в крупные кампании по набору прежде всего студентов, обучающихся на платной основе, тем самым еще более подстегивая довольно ожесточенную борьбу за самых лучших и самых ярких. Это

может также привести к росту платы за обучение и усугубить и без того разрушительные последствия утечки умов»;

- ◆ нарастание конкуренции сделает затруднительным достижение баланса между партнерством и сотрудничеством, с одной стороны, и конкуренцией – с другой;

- ◆ могут быть утрачены некоторые принципы, лежащие в основе Болонского процесса (в условиях необходимости достижения экономической конкурентоспособности);

- ◆ существует опасность превращения многих вузов в изолированные и закрытые для инноваций;

- ◆ «...правительства могут захотеть сохранить и даже расширить свою руководящую роль, выбрав такое толкование институциональной автономии, которое служит больше интересам государств... принять ту часть Болонского процесса, которая относится к министерскому и законодательному уровню...» [15, с. 78–79].

Болонский процесс как в своих декларируемых целях и ценностях, так и в сложных условиях вызовов, бросааемых ему, а также угроз и рисков, исходящих от него, не может не порождать различного к себе отношения. Полярные оценки или их сближение, переходящее преимущественно в позитивный настрой на конструктивные реформы, – все эти оценочные и психологические векторы «живут самостоятельной жизнью» и зависят в своей динамике и направленности от того, в какой мере правительством, академическим сообществом и социальными партнерами формируются факторы успеха. Однако возможно и такое сочетание этих факторов, которое вызовет стагнацию или сильный флуктуирующий эффект.

В конце концов, каждая сторона в дискуссии имеет достаточно оснований для оправдания своей точки зрения. Но в tomto и состоит наша общественная задача, чтобы не погасить «в углах своих самостей» ту нужную России – не менее, чем Европе, – обновляющую идею Болонского процес-

са: новые и грядущие реалии требуют обновленного массового и всеобщего высшего образования, работающего для всех в сложнейшей диалектике интересов, тенденций и ограничений. Согласимся, что к благополучным норвежцам можно прислушаться, когда ректор университета высказывает свое мнение: «Мы не увлечемся элитностью настолько, чтобы забыть о наших успехах. У нас было лучшее положение, чем у многих других стран в отношении высшего образования. Мы более заинтересованы в просвещении масс, чем в производстве нобелевских лауреатов» [16, с. 326–340].

\* \* \*

И последнее. В июле 2009 г. в Париже под патронатом ЮНЕСКО состоялась Всемирная конференция по высшему образованию (предшествующий подобный форум был организован в 1998 г.).

Цели и ценности Болонского процесса, которому мы посвятили цикл статей, полностью подтверждены в Коммюнике Всемирной конференции: высшее образование есть общественное благо и как таковое должно оставаться в зоне ответственности и экономической поддержки правительств: оно призвано способствовать воспитанию высоконравственных граждан; его национальным системам должны быть присущи характеристики высокого качества, справедливости и доступности, в том числе последнее предполагает создание условий для обеспечения успешности освоения студентами образовательных программ; высшему образованию требуется технологическое, методологическое и концептуальное обновление для выполнения новых функций в эволюционирующих системах экономики, общества, преподавания и обучения; осуществляемая в вузах подготовка должна отвечать потребностям общества и одновременно предвосхищать их...

Мы с коллегами сочли оправданным предложить редакции журнала «Высшее образование в России» опубликовать Коммюнике Всемирной конференции. Перевод выполнен в Исследовательском цент-

ре проблем качества подготовки специалистов.

#### Примечания

<sup>1</sup> У них, право, есть для этого свои академические, профессиональные и гражданские резоны. Было бы, конечно, весьма заманчивым сделать предметом анализа эту зауженную, одностороннюю (особенно на законодательном уровне) интерпретацию Болонского процесса, мотивированную отнюдь не социальными интересами и глубинными миссиями высшей школы, но экономической и сугубо рыночной ориентацией. Подобное «соскальзывание» правительственных политик можно сегодня повсеместно наблюдать на большом географическом массиве Болонского процесса. Однако Болонский процесс как общеевропейский проект и болонские изменения как национальная или институциональная практика – далеко не одно и то же. Перспективы парадигмальных сдвигов в высшем образовании, запущенные Болонской декларацией, теперь признаются и ощущаются во всем мире.

<sup>2</sup> Заметим, что термины «бакалавр» и «магистр» не употребляются в Болонской декларации, и более того, в последней версии Дублинских дескрипторов их разработчики избегали данных англосаксонских наименований циклов образования, тем самым дистанцируясь от приверженцев американизации высшей школы Европы.

<sup>3</sup> А. Келлер так говорит по этому поводу: «Политическое обоснование Болонского процесса носит явный отпечаток экономического подхода... Это особенно заметно в понятии “трудоустраиваемость”... Речь идет о ключевом понятии, несущем отпечаток влияния предпринимательского лобби, – понятии, означающем ориентацию образовательной политики на экономические требования... Деление обучения на два цикла... укладывается в эту схему, особенно тогда, когда

доступу к последующему циклу обучения препятствуют формальные или социальные барьеры» [2, с. 222–223].

<sup>4</sup> В 2006 г. ЮНЕСКО приняла Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании [5]. В Левенском коммюнике (2009 г.) в п. 17 сказано: «Транснациональное образование должно регулироваться Европейскими стандартами и принципами обеспечения качества, применяемыми в Европейском пространстве высшего образования, и осуществляться в соответствии с Принципами обеспечения качества в трансграничном высшем образовании» ЮНЕСКО/OECD (Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 160).

<sup>5</sup> В своей статье профессор Г.-У. Грундер «Болонский процесс в Швейцарии: “новые концепции” обучения – “новый тип” учения» (Высшее образование в России. 2009. № 7) констатирует, что в Европе все чаще звучат критические оценки в адрес Болонского процесса. Четко структурированные «болонские модули» диаметрально противоположны концепции «обучения как ориентации в мире». Осложняется получение степени магистра. Модульные программы практически не допускают иных траекторий, так как требуют длительного времени для своего освоения. «Система кредитов, – замечает профессор, – ...невольно провоцирует «охоту» за баллами, превращая учебу в процесс собирания предметов... студенты начинают ориентироваться не на предметное содержание, а на количество предметов». Многоуровневая система негативно влияет на гибкость и вариативность в содержании образования.

Автор высказывает и ряд других соображений, актуальных для нынешнего российского этапа перехода к уровневому высшему образованию. Он, кстати, придерживается мнения, что болонские изменения носят революционный характер, «однако революции имеют как преимущества, так и недостатки».

- <sup>6</sup> В докладе Trends V анализируются проблемные поля всех трех болонских циклов, включая докторантуру. Мы сочли возможным ограничиться бакалаврским и магистерским уровнями, имея в виду в будущих публикациях специально обратиться к теме подготовки научных и научно-педагогических кадров.
- <sup>7</sup> Авторы Trends V заключают: «Таким образом, с точки зрения студента квалификация первичного цикла воспринимается скорее как некая “подготовительная стадия”, а не реальная квалификация. Преподаватели и родители нередко полагают, что “настоящая степень” может быть получена только на магистерском уровне» [6, с. 93]. К. Таух в Trends IV зафиксировал такое наблюдение: «...Во многих вузах тех стран, где двухцикловая система только вводится, студенты проявляют недостаточную осведомленность о значении и смысле степени бакалавра (“степень для менее способных”) и, как правило, “на всякий случай” планируют продолжить обучение в магистратуре. Их часто поддерживают преподаватели, поощряя такую точку зрения. В этих странах работодатели также зачастую плохо осведомлены о назначении и ценности степени бакалавра» [4, с. 87–88].
- <sup>8</sup> Кирстен Йетте отмечает, что институциональные структуры систем высшего образования в мире можно разделить на две основные группы: «унитарная, или единая, комплексная система, где высшее образование осуществляется в основном в университетах или институтах университетского типа, которые предлагают как неспециализированные академические степени, так и более профессионально ориентированные программы равной продолжительности и уровня; бинарная, или дуальная, система с традиционным университетским сектором, в той или иной мере основанная на университетской концепции Гумбольдта, и отдельным неунивер-
- ситетским сектором высшего образования» [1, с. 86–87].
- Согласно классификации Свейна Кивика, существует шесть структурных моделей высшего образования, сложившихся в Европе и США за последние сорок лет. К ним относятся:
- системы с преобладанием университетов;
  - двойная система, при которой не-университетский сектор высшего образования полностью отделен от университетского;
  - сдвоенная система, когда не-университетский и университетский секторы подчиняются единому комплексу законодательных норм;
  - унифицированная система, позволяющая университетам реализовывать классические академические и нетрадиционные профессиональные образовательные программы;
  - расслоенная система, предусматривающая иерархическую пирамиду вузов;
  - фрагментарная, или многофакторная, система, состоящая из разнотипных высших учебных заведений [7].
- <sup>9</sup> В Trends IV (К. Таух) отмечались и другие проблемы, связанные с магистерской степенью. Например, в ряде вузов дает о себе знать «конфликт поколений»: «...В то время как более молодые коллеги в целом поддерживают серьезные структурные реформы, у представителей старшего поколения часто отсутствует мотивация к их проведению» [4, с. 85]. Введение двухуровневой структуры связывается с модуляризацией и освоением ECTS, а это «...предполагает большой объем дополнительной работы для администрации университетов... по адаптации электронного сервиса для студентов к индивидуальным траекториям обучения» [4, с. 85]. Проблемы возникли в связи с параллельным существованием в вузе старой и новой систем. Во многих европейских университетах преподавание в магистратуре

часто считается более престижным, что нередко сопровождается соответствующими напряжениями и обедняет кадровый потенциал бакалаврских программ. К. Таух выделяет следующую мысль: «В итоге даже профессорско-преподавательский и административный состав, полностью поддерживающий реформы, указывает на необходимость компенсаций, поощрения и дополнительного финансирования – в противном случае срыв и затягивание работы будут неизбежны» [4, с. 86].

<sup>10</sup> К. Оприан, профессор и ректор университета Sibiu (Румыния) говорит о развитии «культуры преподавания», воплощающей собой принцип «учиться необходимости непрерывного обучения». «Таким образом, – заключает К. Оприан, – «компетентность преподавания» становится важной проблемой как для самих преподавателей, так и для самих студентов. Преподаватель должен знать, как преподавать, а студент должен знать, как изучать» [8].

<sup>11</sup> Польский профессор Марек Квик на болонском семинаре в Генте (2008 г.) высказал весьма интересную мысль: «Необходим анализ несоответствия между спросом и предложением выпускников и подготовка каталога “потребностей в навыках” для Европы вплоть до 2020 года» (курсив наш. – В.Б.) [9]. Спенсеры говорят о быстром росте мировой базы компетенций, которая «обеспечит более точные общие модели наилучшего исполнения наиболее важных с экономической точки зрения работ, а также обеспечит больше подробностей о культурных различиях в выражении компетенций» [10, с. 349]. Они свидетельствуют о создании национальной модели компетенций [10, с. 334].

<sup>12</sup> «Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников

вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике [2, с. 196]. Данное толкование термина, предложенное Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов (ESECT) Англии в 2004 г., было признано на данном этапе обсуждения проблемы наиболее полным.

### Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2002. 408 с.
2. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 379 с.
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2004. 416 с.
4. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 174 с.
5. Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. Париж: ЮНЕСКО, 2006. URL: <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines>
6. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2007. 264 с.
7. Свейн К. Структурные изменения систем высшего образования Западной Европы // Высшее образование в Европе. 2004. Т. XXIX. № 3. URL: [www.logosbook.ru](http://www.logosbook.ru)
8. Оприан К. Адекватная реакция на давление

- «за реформу» и «против реформы» в высшем образовании Румынии в русле Болонского процесса // Высшее образование в Европе. 2007. Т. XXXII. № 1. URL: [www.logosbook.ru](http://www.logosbook.ru)
9. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 302 с.
10. Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе: Пер. с англ. М.: НИРО, 2005. 384 с.
11. Papadopolos J. Looking Ahead: an educational policy agenda for 21<sup>st</sup> century // European journal of Education. 1995. Vol. 30. № 4.
12. Lewis W.A. Economic aspects of quality in education // Qualitative Aspects of educational planning. UNESCO – ИЕП, 1969.
13. Маркс Дентон. Смысл базового высшего образования в контексте конкуренции на рынке образовательных услуг // Высшее образование в Европе. 2007. Т. XXXIII. № 2–3. URL: [www.logosbook.ru](http://www.logosbook.ru)
14. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (Книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 304 с.
15. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с.
16. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (Книга-приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.

#### BAIDENKO V. BOLOGNA TRANSFORMATION: CONTRADICTIONS, RISKS, CHALLENGES

This publication, the last in a series of articles on the Bologna process, focuses on “weak” and “problematic” issues of the Bologna transformation, which have become of some concern due to their ambiguous and contradictory outcomes and consequences on the European, national and institutional level. Many of these threats and challenges have been perceived at the initial stage of the reform and now pass into its second decade (2010–2020).

*Keywords:* contradictions, risks and challenges of the Bologna Process; transnational higher education; GATS; commercialization, entrepreneurship and managerialism of higher education, Bachelor, Master, Doctor studies, internationalization and Europeanization of higher education; career and employability of graduates; economic motivation of the reforms; linguistic unification; convergence; public funding; Lisbon Strategy; cooperation; competition; legal and political legitimacy.

