

УДК 316.4

А была ли интеграция? Некоторые итоги реформирования систем высшего образования в контексте Болонского процесса



Сухова Е.Е.

Кандидат социологических наук, доцент,
декан социологического факультета
Смоленского государственного университета

Болонский процесс, основополагающей целью которого в 1999 г. было провозглашено построение общеевропейского образовательного пространства путем достижения сопоставимости систем высшего образования, стал, по сути, самым крупным интеграционным проектом в сфере образования. Его реализацию планировалось завершить к 2010 г., однако процесс остается незавершенным и в настоящее время. Все страны – участницы процесса с разной степенью активности последовательно реализуют его положения, которые составляют основу интеграции высшей школы европейских стран. Регулярные отчеты об итогах реформирования национальных систем высшего образования в рамках построения общеевропейского образовательного пространства свидетельствуют о значительных достижениях всех стран в этой области. Вместе с тем встает вопрос, действительно ли реализация основных положений Болонского процесса привела к интеграции систем высшего образования в Европе, стали ли они де-факто структурно и содержательно сопоставимы?

Ключевые слова: высшее образование, интеграция, общеевропейское образовательное пространство.

На протяжении почти двух десятилетий Болонский процесс является единственной площадкой, объединяющей ЕС и другие европейские страны в решении проблем высшего образования и устранении тем самым препятствий социально-экономического развития Европы, возникших в результате усиления процессов глобализации и формирования общества, основанного на знаниях. Инициаторами Болонского процесса стали страны Евросоюза, которыми он рассматривался как насущная необходимость, как завершающий этап интеграционных процессов в экономической и политической сферах. Оставалось реализовать его на социально-культурном уровне, который долгое время оставался «нетронутым» в силу убежденности стран ЕС в том, что образование как часть культуры входит в область исключительно национальных интересов и не должно регулироваться наднациональными установками. Однако к концу XX в. ввиду возрастания роли человеческого капитала в экономическом развитии стран существенно усилилась взаимосвязь

между деятельностью вузов и рынком труда, что проявилось прежде всего в необходимости высшей школы ориентироваться на требования рынка труда.

Если для Евросоюза Болонский процесс был инициирован для решения его внутренних проблем, в том числе в целях оптимального распределения трудовых ресурсов, то для стран, не являющихся членами ЕС, включение в процесс построения общеевропейского образовательного пространства рассматривалось в большей степени как возможность совместными усилиями решить проблемы собственно в высшем образовании, осуществить его «перезагрузку» и вывести на более высокий уровень в соответствии с новыми социально-экономическими реалиями. В ходе многочисленных кросс-культурных исследований, проведенных к началу Болонского процесса, европейские системы высшего образования демонстрировали свою инертность, что проявлялось прежде всего в несоответствии квалификаций, полученных в вузах, требованиям рынка труда. Наряду с содержанием образовательных

программ страдала организация процесса обучения, рознились формы обучения, уровни образования, присуждаемые степени и квалификации.

В ходе создания общеевропейского образовательного пространства расширялся спектр установок Болонского процесса, уточнялись их характеристики. При этом базовыми по-прежнему остаются те исходные положения, которые были определены в подписанной всеми странами – участницами Декларации о зоне европейского высшего образования. К ним относятся совместная работа по обеспечению качества высшего образования, расширение академической мобильности, переход на многоуровневое высшее образование, признание результатов и периодов обучения путем введения системы зачетных единиц и европейского приложения к диплому. Причем первые два положения являются основополагающими, поскольку направлены на усиление привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования и интенсификацию интеграционных процессов. Остальные установки являются по своей сути инструментами достижения первых двух положений.

Различные стартовые позиции стран сказались на сроках их включения в процесс и темпах реализации принятых на общеевропейском уровне установок. В свою очередь необходимость решения специфичных для национальных систем высшего образования проблем и противодействие, вызванное негативным восприятием реформирования в рамках Болонского процесса со стороны студентов, преподавателей и администрации вузов, привело к выработке в каждой стране собственных особых правил, которые изначально не предусматривались на наднациональном уровне. Они проявились скорее как побочные эффекты, идущие вразрез с образовательной интеграцией [1]. В результате десяти лет, отводимых на построение единого пространства высшего образования (ЕПВО), оказалось недостаточно, и процесс был продлен до 2020 г.

Общие итоги реформирования национальных образовательных систем в рамках Болонского процесса следующие. Во-первых, на сегодняшний день в построении европейского пространства высшего образования участвуют все страны континента. Во-вторых, практически повсеместно реализуются основные положения. Создана единая архитектура уровней и степеней образования, действуют европейские стандарты, на наднациональном уровне функционируют агентства обеспечения качества высшего образования, на национальном уровне созданы системы внешней и внутренней оценки, используется система зачетных единиц, выдается европейское приложение к диплому, существенно возросла академическая мобильность. Переход на болонскую модель высшего образования фактически создал основу для достижения определяющих

целей Болонского процесса – сопоставимости, совместимости и интеграции национальных образовательных систем, но не обеспечил их достижения. Воплощение общеевропейских установок реформирования высшей школы, с одной стороны, позволило устранить целый ряд имевшихся отличий в национальных образовательных системах, а с другой стороны, привело к появлению в них новых специфичных черт, сдерживающих развитие образовательной интеграции.

Переход на многоуровневое высшее образование обеспечил создание единой архитектуры уровней и степеней высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура). По программам бакалавриата и магистратуры обучается подавляющее число учащихся европейских вузов. В каждой стране сохранились программы с пяти- или шестилетним сроком подготовки в области медицины, фармации, ветеринарии, архитектуры, а также права, теологии, психологии, педагогики и инженерного дела [1]. При этом в странах ЕПВО рознятся как перечень специальностей, которые не затронул переход на многоуровневое высшее образование, так и сроки обучения на бакалавриате и в магистратуре. В ходе формирования общеевропейского пространства высшего образования сложились три модели двухуровневой подготовки: 3+2 (трехлетний бакалавриат и двухлетняя магистратура) доминирует в Швеции, Польше, Франции, Италии, Эстонии, тогда как 4+1 – в Испании, Венгрии и Украине, а в Великобритании, Германии, Финляндии действуют обе ранее обозначенные модели, в таких странах, как Шотландия, Россия и Турция сложилась модель 4+2 [2]. Причем, например, в ФРГ установленный срок обучения на первой ступени варьируется от 6 до 8 семестров, а в России – от 8 до 10 семестров. Это отличие обусловлено разницей в сроках получения среднего образования (немецкие школьники учатся 13 лет). Разница в объеме учебной нагрузки студентов – 180 зачетных единиц на трехлетнем и 240 зачетных единиц на четырехлетнем бакалавриате – усугубляется тем, что сами зачетные единицы не равновесны в разных образовательных системах. Например, в Германии одна зачетная единица равна 30, а в России – 36 академическим часам.

Путем введения единых ступеней высшего образования с регламентированными сроками обучения в странах Западной Европы планировалось решить также проблему слишком долгого пребывания молодежи в статусе студентов (средняя продолжительность обучения до начала Болонского процесса в вузах Франции и Италии составляла не менее 6 лет, а в Германии превышала 7 лет [2, с. 157]). С переходом на болонскую модель высшего образования в ФРГ был установлен предельный срок обучения на бакалавриате и в магистратуре, который суммарно не должен превышать 10 семестров. При этом де-

факто фиксированная продолжительность обучения в немецких вузах довольно часто продлевается по следующим причинам. Во-первых, существенная разница в образовательных программах вузов не позволяет перезачесть результаты обучения, полученные в другом университете в рамках академической мобильности, и вынуждает студентов проходить все дисциплины, предусмотренные учебным планом *alma mater*. Во-вторых, наличие так называемого «периода ожидания» для изучения какой-либо дисциплины по причине отсутствия мобильных преподавателей. В-третьих, отсутствие возможности записаться на дисциплину в переполненную группу или накладки в расписании, когда занятия по двум разным дисциплинам проводятся в одно время. В нашей стране и ряде других европейских стран такое пролонгирование сроков обучения не может быть обусловлено как в ФРГ особенностями реализации образовательной программы. Обозначенные выше отличия ставят под сомнение сопоставимость образовательных систем, затрудняют осуществление мобильности.

Академическая мобильность, являясь одним из основных положений Болонского процесса, признается важнейшим инструментом обеспечения качества образования, выступая одновременно индикатором реализации инструментов формирования европейского образовательного пространства и двигателем реформирования национальных систем высшего образования [3]. Расширение мобильности считается несомненным достижением Болонского процесса, что подтверждается положительной динамикой численности участвующих в ней студентов и преподавателей. Вместе с тем в Бухарестском коммюнике 2012 г. в качестве главной задачи на ближайшие годы снова обозначено усиление этого положения, для чего разработана специальная стратегия до 2020 г. Это обусловлено прежде всего отличающимся в разных странах уровнем ее развития. Разброс доли мобильных студентов составляет в разных странах от 5 до 39 %. К лидирующим по уровню развития академической мобильности относятся Дания, Финляндия, Норвегия, а также Австрия и Чехия, где каждый четвертый студент (25 %) имеет опыт учебы, прохождения практики или языковых курсов за рубежом. В ФРГ доля мобильных учащихся достигла в 2016/2017 учебном году 30 %. В то же время в России, Армении, Грузии, Литве, Украине, Румынии, Словакии, Боснии и Герцеговине их доля менее 10 % [4].

Более высокие показатели развития студенческой мобильности фиксируются в странах Евросоюза, что объясняется наличием в них более благоприятных стартовых условий (отсутствие паспортно-визового режима, единая валюта, упор на изучение нескольких европейских языков на уровне средней школы, более широкий доступ к участию в проектах Евро-

союза), высокой степенью заинтересованности в переходе к болонской модели (активно развивающимся внутренним рынком труда, требования которого оказывают решающее влияние на стратегии вузов), весомой финансовой поддержкой и, наконец, более высоким уровнем жизни. Недостаток финансовых средств и уровень владения иностранными языками на протяжении многих лет признавались в различных отчетах и аналитических материалах главными препятствиями для развития мобильности во всех государствах ЕПВО. Вместе с тем исследователи отмечают, что в последние годы на первый план выходят социальные причины (молодежь сильно привязана к семье и близкому окружению) и трудности, связанные непосредственно с обучением: студенты сталкиваются с проблемами признания результатов и периодов обучения, продлением срока обучения, организационными особенностями и т.д. [5]. Это вызвано тем, что в странах, обладающих успешным опытом развития мобильности, предпринят ряд мер по устранению финансовых и языковых барьеров.

При рассмотрении готовности учащихся к участию в международной мобильности следует также учитывать социально-демографические различия студентов в разных европейских странах. В частности, студенты из Западной Европы гораздо старше своих коллег из восточной ее части: средний возраст студентов из Финляндии, Норвегии и Швеции составляет 28-29 лет, в то время как в вузах России, Грузии, Армении и Украины обучается преимущественно 20-летняя молодежь. К тому же в Южной и Юго-Восточной Европе более половины студентов проживают вместе со своими родителями, в то время как в скандинавских странах только каждый десятый [6].

При этом студенты из стран Евросоюза предпочитают не выезжать за его пределы при реализации мобильности, а если это и происходит, то устремляются за океан. Так, немецкие учащиеся вузов предпочитают проходить обучение в Великобритании, Испании, Франции, Швеции и в США. Кроме того, важнейшими партнерами развития науки и инноваций признаются Франция, Нидерланды, Польша, Чехия, Италия и Греция [3].

Признание квалификаций, результатов и периодов обучения – это не только инструмент, обеспечивающий беспрепятственное осуществление мобильности на уровне высшей школы, но и важнейший индикатор интеграционных процессов, не «отягощенный», как, например, мобильность, трудностями экономического и социально-культурного характера. Несомненным достижением в обеспечении признания в области высшего образования является принятие в странах ЕПВО европейского приложения к диплому, введение системы зачетных единиц с общим подходом к учету трудоемкости учебного процесса и оценке сформированности

компетенций, а также ратификация в 2010 г. всеми странами-участниками Болонского процесса Лиссабонской конвенции.

Лиссабонская конвенция 1997 г. в разное время была ратифицирована в разных европейских странах. В одних это произошло до включения в процесс создания ЕПВО (Азербайджан, Албания, Беларусь, Ватикан, Литва, Македония, Грузия, Казахстан, Россия, Украина, Швейцария, Эстония), в других – в год подписания Болонской декларации (Австрия, Латвия, Норвегия, Румыния, Словакия, Словения, Франция, Чехия), а в третьих – через три и более лет (Великобритания, Германия, Испания, Италия, Нидерланды, Турция, Финляндия) [1]. В результате к 2010 г. на общеевропейском и национальном уровнях в целом была сформирована институциональная база для признания результатов и периодов обучения. В целях его реализации к 2012 г. в более чем половине стран – участниц Болонского процесса были разработаны внутренние механизмы признания, которые применялись в полной мере только в 13 западно-европейских и скандинавских системах высшего образования. В странах Центральной и Восточной Европы на национальном уровне не приняты единые подходы к признанию периодов и результатов обучения, а процедура признания используется на уровне отдельных вузов [1]. Такая ситуация обусловила включение вопроса о признании в Ереванское коммюнике 2015 г., где фактически зафиксировано отсутствие автоматического признания периодов и результатов обучения в иностранных вузах, которое является необходимым условием и центральным ориентиром интеграционных процессов в высшей школе.

Литература:

1. Der Europäische Hochschulraum im Jahr 2012: Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses // EACEA. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. – URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (дата обращения: 18.01.2019).
2. Der Bologna Prozess im Überblick // EACEA. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. – URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. (дата обращения: 17.08.2018).
3. Bericht der Bundesregierung zur internationalen Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014–2016 // Bundesministerium für Bildung und Forschung. – URL: www.bmbf.de/pub/Bundesbericht_Internationale_Kooperation.pdf. (дата обращения: 22.01.2019).
4. Eurostudent –Kurzdossier. Auslandsmobilität und Internationalisierung der Studierenden im Europäischen Hochschulraum. 2016 // Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. – URL: <http://www.eurostudent.eu> (дата обращения: 14.11.2018).
5. Unger M., Grabher A. et al.: Research Report: Student in the EHEA. Underrepresentation in student credit mobility and imbalanced in degree mobility. HIS. – Institut für Höhere Studien, Wien, Jänner, 2014 // Institut für Höhere Studien. – URL: <https://www.ihs.ac.at>. (дата обращения: 28.12.2018).
6. Aktueller Bericht zu Studienbedingungen im Europäischen Hochschulraum // Eurostudent. – URL: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/2015/03/09/aktueller-bericht-zu-studienbedingungen-im-europaischen-hochschulraum (дата обращения: 27.07.2018).
7. Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 – 2015 in Deutschland // Kultusministerkonferenz. – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht-UmsetzungBolognaProzess.pdf. (дата обращения: 30.01.2019).
8. Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015 – 2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern (15.02.2018) // Kultusministerkonferenz. – URL: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/wissenschaft-hochschule.html>. (дата обращения: 09.01.2019).
9. Hochschulbildung in der EU. Ansätze, Schlüsselthemen und Entwicklungen // Europäisches Parlament. – URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/554169/EPRS_IDA\(2015\)554169_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/554169/EPRS_IDA(2015)554169_DE.pdf). (дата обращения: 27.12.2018).
10. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern (15.02.2018) // Kultusministerkonferenz. – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht-Umsetzung_BolognaProzess.pdf. (дата обращения: 27.12.2018).

Was there Integration? Some Results of Higher Education Reform in the Context of the Bologna Process

Sukhova E.E.
Smolensk State University

The Bologna process, the fundamental goal of which building a common European educational space was proclaimed in 1999 by achieving comparability of higher education systems, has become, in fact, the largest integration project in the field of education. Its implementation was expected to be completed by 2010, but the process remains incomplete. All countries participating in the process, with varying degrees of activity, consistently implement its provisions, which form the basis for the integration of the higher school of European countries. Regular reports on the results of the reform of national higher education systems within the framework of the European educational space show significant achievements of all countries in this area. However, the question arises whether the implementation of the main provisions of the Bologna process has led to the integration of higher education systems in Europe, whether they have become de facto structurally and substantively comparable.

Key words: higher education, integration, common european educational space.

