

ЛБОВА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА



Научный сотрудник
Института философии и права СО РАН.
Новосибирск, Россия

E-mail: kate.lbova@gmail.com

УДК 378.4

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ: СРАВНЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО И РОССИЙСКОГО ОПЫТА

Аннотация. В статье через рассмотрение предпосылок формирования Болонской системы, сравниваются европейский и российский опыт реформ в сфере высшего образования. Значительное внимание уделено не только описанию сути структурных изменений, но и проекту ЕПВО, как примеру реализации глобального тренда повышения доступности высшего образования в мире. Различия между российским и европейским опытом состоят как в степени осуществления реформ, так и в характере государственного контроля за их проведением. В России принципы Болонской системы реализуются номинально за счёт внешних структурных изменений, в то время как в Европе удалось добиться повышения уровня студенческой мобильности и сделать обучение более доступным, предоставив многим университетам право автономии в решении организационных вопросов.

Ключевые слова: Болонская система, Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), российская система высшего образования, структурные реформы.

© Лбова Е. М. 2020

Ekaterina M. Lbova

Institute of Philosophy and Law, SB RAS, Novosibirsk, Russia

E-mail: kate.lbova@gmail.com

IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA SYSTEM PRINCIPLES: COMPARISON OF EUROPEAN AND RUSSIAN EXPERIENCE

Abstract. This paper compares the European and Russian experience of reforms in the field of higher education, through the formation history of the Bologna system. Considerable

attention is paid not only to the description of the structural reform's essence, but also to the ENEA project, as an example of the implementation of the global trend that is about the availability of higher education in the world. Differences between the Russian and European experience lie both in the degree of implementation of reforms and in the nature of state control over their realization. In Russia, the principles of the Bologna system are implemented nominally due to external structural changes, while in Europe it was possible to achieve an increase in the level of student mobility and make education more accessible by giving to many universities the autonomy right in solving organizational issues.

Keywords: Bologna system, European Higher Education Area (EHEA), Russian higher education, structural reforms.

DOI: 10.32691/2410-0935-2020-15-304-310

Унификация систем высшего образования в соответствии с западными стандартами стала одной из первоочередных задач правительств постсоветских государств в начале XXI в. Стремление к утверждению общих принципов организации учебного процесса связано, как и с экономической ситуацией, так и с необходимостью создания доступной образовательной среды. Это послужило причиной присоединения России к Болонскому процессу, основной идеей которого было создание Европейского пространства образования (ЕПВО). Официально процесс формирования ЕПВО начался в июне 1999 г., когда министры 29 европейских стран подписали Болонскую Декларацию (Declaration on the European Higher Education Area), однако подготовка к этому процессу началась ещё в середине XX в.

К объединению европейских образовательных систем призывали авторы Римского договора (1957 г.), прописав четыре основных постулата: взаимное признание дипломов; формирование единого европейского университета; кооперация в области вторичного и высшего образования; составление реестра учреждений [Агаркова 2015: 162]. По мнению Д. А. Агарковой и М. Г. Фоминой заключение Римского соглашения стоит рассматривать как подготовительный этап. В то же время, О. В. Цигулева, ссылаясь на периодизацию K. de Wit и Verhoeven, обозначает 1957 г. как начало процесса формирования ЕПВО [Цигулева 2014: 227]. К моменту завершения первого этапа (1982 г.), появилась Программа действий в сфере образования на европейском уровне. Для реализации программы был учрежден Совет министров образования стран-участников, а также Управление исследований, науки и образования. В течение второго этапа (с 1983 по 1992 гг.) была принята общая законодательная база относительно приёма в вузы (1983 г.). Теперь гражданин любой европейской страны имеет право выбрать любой европейский университет для получения высшего образования. По мнению Д. А. Агарковой и М. Г. Фоминой, это было связано с необходимостью «формирования свободного европейского рынка, который должен облегчить мобильность рабочей силы в Европе» [Агаркова 2015: 163]. Появились первые образовательные программы, обеспечивающие академическую мобильность (ERASMUS, EUROTECNET, Youth of Europe и т. д.). Ещё одним событием, приблизившим создание ЕПВО, стало заключение Маастрихтского договора (1992 г.) С этого момента начинается третий этап, длящийся по сей день. Маастрихтский договор ознаменовал появление Евросоюза, а также официально сделал вопросы высшего образования частью европейской политики. Момент подписания Болонской декларации ряд

исследователей отделяют от предшествующих этапов. Так, S. Bergan и Л. Шпаковская выделяют четвертый этап – реализация концепции «Европы знания», с 1999 г. и по настоящее время.

Важно отметить, что в 1998 г., за год до болонской встречи, в Париже состоялась Всемирная конференция ЮНЕСКО, на которой были провозглашены задачи обновления высшего образования. Участники конференции выступали за справедливость и равенство в вопросах доступности образования, за повышение академической и студенческой мобильности. В этом же году министрами Франции, Германии, Италии и Великобритании была подписана Сорбонская декларация, содержащая в себе идею гармонизации европейских систем высшего образования, переформулированная позднее в идею ЕПВО.

Основной целью создания ЕПВО, прописанной в Болонской декларации, было обеспечение условий для формирования мобильной образовательной среды, внутри которой студенты могли бы свободно перемещаться без необходимости дополнительного подтверждения своих компетенций [Bergan 2019: 24]. Достижению этой цели служили структурные реформы, такие, как: введение двухступенчатой системы обучения (бакалавриат – магистратура); создание единых стандартов для контроля качества высшего образования (the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area); формирование системы зачётных единиц и сопоставимых степеней (кредитная система). Через повышение уровня академической мобильности планировалось решить проблему с трудоустройством будущих выпускников. Одна из реформ, а именно введение двухступенчатой системы (бакалавриат – магистратура), напрямую ассоциировалась с высоким престижем американской высшей школы. Европейские министры решили, что ориентирование на опыт образовательной деятельности США – лучший способ повысить свои позиции в мировом рейтинге. Поскольку в 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому соглашению, российская высшая школа также подверглась модификации, заимствовав принципы англосаксонской системы образования, по примеру европейских университетов [Абрамова 2018: с.6].

Система, изначально ориентированная на укрепление интеллектуального потенциала Европы и повышение престижности в мире европейской высшей школы, распространила своё влияние на такие страны, как Азербайджан, Грузия и Казахстан. Болонский процесс расширился далеко за пределы Европы, создав условия для приведения систем высшего образования государств с разным уровнем экономического и политического развития к единому стандарту.

S. Bergan выделяет шесть фаз реализации проекта ЕПВО, связывая их с датами проведения конференций по Болонскому процессу.

Начало первой фазы (Болонья 1999, Прага 2001) – подписание Болонской декларации. В этот период инициаторы и участники пребывали в оптимистичном состоянии, чувствуя себя частью важного европейского движения. S. Bergan отмечает, что это был «захватывающий момент, когда все дискуссии посвящались обсуждению целей на будущее, казавшееся еще таким далеким» [Bergan 2019: 26].

Вторая фаза (Берлин 2003, Берген 2005) – этап активного развития. В этот период участники процесса разработали и утвердили систему Единых стандартов для контроля качества высшего образования (the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area).

Третья фаза (Лондон 2007, Будапешт и Вена 2010) обозначается S. Bergan как «объединение». Лондонская конференция 2007 г. адаптировала новую стратегию для сотрудничества между странами ЕПВО и государствами с другими образовательными системами. На Венской конференции 2010 г. было официально провозглашено начало существования Европейского пространства высшего образования.

В течение последующих трех фаз участники Болонского процесса осуществляли контроль за реализацией структурных реформ, уделяя особое внимание социальному измерению в образовании (процесс обучения, поддержка студентов).

Реализация концепции «Европы знания» предполагала создание ЕПВО в пределах 10 лет, т. е. к 2010 г. Но по мере выполнения программы её инициаторам стало ясно, что для достижения этой цели потребуются постоянный контроль за осуществлением структурных реформ. В рамках Министерской конференции в Париже (24–25 мая 2018 г.) была дана независимая оценка того, в какой степени отдельные страны выполнили обязательства [Bergan 2019: 25]. В мероприятии приняли участие делегации от стран ЕПВО и от стран-участниц Болонского процесса. Во время форума состоялась дискуссия относительно будущего высшего образования в мире. Также на конференции были обозначены новые цели, которых необходимо достичь в следующем десятилетии в рамках проекта ЕПВО.

L. Bischof связывает образовательные реформы как в Восточной, так и в Западной Европе с необходимостью встраивания в транснациональную среду [Bischof 2020: 77–78]. К 1990-м гг. в странах Западной Европы уже была проделана значительная работа по обеспечению автономности учреждений высшего образования. При этом прямой государственный контроль был ослаблен в пользу наблюдения за процессом реформирования. Эта политика продвигалась во всем мире международными организациями, такими, как ОЭСР, ЮНЕСКО и Всемирный банк. В результате новая «глобальная модель» теперь доминирует в международном дискурсе по управлению высшим образованием. Те же организации продвигали эти идеи как часть «пакета постсоциалистических реформ» в странах бывшего СССР.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 г. и дальнейшие изменения в организации деятельности университетов показали заинтересованность руководства страны в повышении престижности и актуализации российской высшей школы. Насколько успешным было реформирование высшего образования в соответствии с принципами Болонской системы, можно понять, рассмотрев российскую специфику данного вопроса. С момента своего основания система университетского образования в России представляла собой синтез принципов прусской и французской высших школ. Регулирование сферы высшего образования зависело от актуальной внутренней политики, что в полной мере соответствовало принципам французской системы. Университет воспринимался «как мануфактура чиновников, фабрика рекрутирования» [Шнедельбах 2002: 4]. Государственный контроль за образовательным процессом, как одна из специфичных черт русского университета, сохранился позднее и в организации советской высшей школы.

Экономическая и политическая ситуация в России начала 1990-х гг. обозначила тренд на реформирование высшего образования по примеру запад-

ных стран. Полноценное финансовое обеспечение вузов на уровне Советского Союза было затруднительным. Поэтому инициативы по переносу части финансирования университетов с государства на частных лиц, уже реализуемые в США или только обсуждаемые в Европе, были приняты правительством Российской Федерации позитивно. При этом, в 1990-е гг. российские университеты получили право самостоятельно решать многие организационные вопросы. Назначение ректоров государством было заменено выборами учёных советов. Вузы получили право принимать студентов на платной основе и составлять свои учебные программы, а также устанавливать размер зарплат и сдавать в аренду собственные помещения. Государственный контроль сферы высшего образования был заменен государственным регулированием, которое осуществлялось через систему лицензирования, аттестации и аккредитации.

В начале 2000-х гг. российское правительство постепенно начало возвращать себе контроль над сферой высшего образования. После присоединения к Болонскому процессу был предложен ряд законодательных инициатив, касающихся введения двухступенчатой системы высшего образования и новых учебных стандартов [Bischof 2018: 80]. Так, массовый переход на двухуровневую систему высшего образования произошел одновременно, в 2011 г. При этом российский университет скорее отдалялся от новой «глобальной модели» автономного университета. С ростом государственного финансирования возрастала и роль Министерства в регулировании вопросов высшего образования. Учёные советы государственных университетов лишились возможности выбирать ректоров, повысилось количество отчетности и на первое место вышли показатели эффективности, напрямую связанные с критериями мирового рейтинга высших учебных заведений.

Повышение уровня государственного контроля и отсутствие возможности получения внешнего финансирования со стороны промышленных предприятий создали ситуацию, при которой структурные реформы Болонской системы были реализованы лишь номинально. Да, специалитет был заменен бакалавриатом и магистратурой, но это не привело к ориентированности образования на интересы студента. Университеты ЕПВО дают студентам возможность выбора образовательных траекторий в рамках одного курса. Открытая система оценки и внешний контроль качества позволяют учащимся в Европе свободно перемещаться между учреждениями высшего образования. В России же, при внешнем соответствии принципам Болонского процесса, до сих пор сохранились традиционные технологии в управлении и обучении с отсутствием возможности выбора дисциплин и субъективной оценкой результатов работы студентов [Цигулева 2014: 227].

Однако, нельзя сказать, что у европейских стран-участников Болонского процесса одинаково реализуются принципы новой системы. Несмотря на то, что ЕПВО официально было создано ещё в 2010 г., реформирование сферы высшего образования продолжается до сих пор. Даже спустя десятилетие, некоторые страны далеки от осуществления одного или нескольких пунктов ключевых соглашений, таких, как «обеспечение качества высшего образования и кредитная система» [Bergan 2019: 35]. Существуют две точки зрения относительно степени реализации принципов Болонской декларации в рамках ЕПВО. Согласно одной из них, участие в Болонском процессе и степень осуществления структурных реформ имеют необязательный характер, а ЕПВО воспринимает-

ся как структура для добровольного объединения и взаимного обучения. Другая точка зрения обращает внимание на необходимость реализации всех идей, прописанных в Болонской декларации, в равной степени. Ведь отсутствие жесткого регулирования следования принципам привело к тому, что некоторые страны присоединились к Болонскому процессу с оговорками или растянули процесс вхождения на несколько лет [Цигулева 2014: 228].

Отсутствие единодушия в позиции относительно Болонской системы имеет целый ряд причин. С одной стороны, участие в процессе повышает доступность высшего образования, упрощает процедуру зачисления и даёт широкие возможности для образовательных и научных обменов между ведущими мировыми университетами. С другой стороны, существует страх, что структурные реформы повлияют на качество образования. Например, в Норвегии большинство работников сферы высшего образования опасались, что следование Болонской модели может негативно сказаться на дисциплинарном контроле, а также оставит меньше времени для исследований [Huisman 2019: 8].

Помимо этого, соответствие новым стандартам вынуждает участников Болонского процесса постоянно ориентироваться на единую систему рейтингования, в которой традиционно в лидерах оказываются высшие учебные заведения Великобритании и США. Желание повысить престиж в мире европейской высшей школы неразрывно связано с задачей улучшения позиции по формальным требованиям. Это становится основным лейтмотивом деятельности большинства европейских вузов и в том числе, российских.

Проведённое нами сопоставление европейского и российского опыта в реализации принципов Болонской системы, а также описание истории создания ЕПВО, позволили показать существенные различия между европейским и российским подходом к реформированию системы высшего образования. Так, в проекте ЕПВО реализовалась новая «глобальная модель», направленная на отсутствие жёсткого контроля за сферой университетского образования. За счёт формирования системы зачётных единиц и общих стандартов контроля качества значительно повысилась студенческая и академическая мобильность, а также доступность обучения. И несмотря на то, что не все страны Евросоюза в равной степени реализовали принципы, предложенные Болонской системой, общий итог структурных реформ в сфере европейского высшего образования можно считать удачным и исторически обусловленным.

Участие России в Болонском процессе имеет как позитивные, так и негативные последствия. Введение двухступенчатой системы высшего образования позволило многим российским студентам получить возможность продолжить обучение в рамках своей специальности по программам европейских университетов. Однако это приводит к тому, что талантливые молодые люди часто, уехав на обучение в магистратуру за границу, не возвращаются в Россию. Также при кажущемся соответствии принципам Болонского процесса, в российских университетах до сих пор сохранились традиционные технологии управления процессом обучения и субъективная оценка результатов работы студентов.

Библиография

- Абрамова 2018 – *Абрамова М. А., Балганова Е. В.* Качество высшего образования как детерминанта общественного развития // *Философия образования*. Новосибирск. 2018. № 77. Вып. 4. С. 3–12.
- Агаркова 2015 – *Агаркова Д. А., Фомина М. Г.* Генезис системы образования в странах Совета Европы: процесс формирования болонской системы // *Среднерусский вестник общественных наук*. Москва. 2015. № 3. Том 10. С. 161–168.
- Цигулева 2014 – *Цигулева О. В.* Образовательные модели высшей школы в странах Западной Европы и России в рамках Болонского процесса // *Вестник Томского государственного университета*. 2014. № 388. С. 227–231.
- Шнедельбах 2002 – *Шнедельбах Г.* Университет Гумбольдта // *Логос*. Москва. 2002. № 5-6 (35). С. 1–14.
- Bergan 2019 – *Bergan S.* The European Higher Education Area: A road to the future or at way's end? // *Tuning Journal for Higher Education*. University of Deusto. 2019. Vol. 6. № 2. P. 23–49.
- Bischof 2018 – *Bischof L.* Effects of the Bologna process on Quality Assurance Regimes in the Post-Soviet Space: Isomorphism and Path Dependencies in Moldova, Russia, and Kazakhstan // *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer. 2018. P. 77–93.
- Huisman 2019 – *Huisman J.* The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoptions // *The European Journal of Social Science Research*. 2019. 32:4. P. 1–17.

References

- Abramova 2018 – *Abramova M. A., Balganova E. V.* Quality of higher education as a determinant of social development // *Philosophy of education*. Novosibirsk. 2018. № 77. Vol. 4. P. 3–12. In Russian.
- Agarkova 2015 – *Agarkova D. A., Fomina M. G.* Genesis of education system in the countries of the council of Europe: process of formation of the Bologna system // *Central Russian Journal of Social Sciences*. Moscow. 2015. № 3. Том 10. P. 161–168. In Russian.
- Tsiguleva 2014 – *Tsiguleva Olesya V.* Higher education models in West European countries and Russia within the Bologna process // *Bulletin Tomsk State University*. 2014. № 388. P. 227–231. In Russian.
- Schnaedelbach 2002 – *Schnaedelbach H.* Humboldt University // *Logos*. Moscow. 2002. № 5-6 (35). P. 1–14. Transl. into Russian.
- Bergan 2019 – *Bergan S.* The European Higher Education Area: A road to the future or at way's end? // *Tuning Journal for Higher Education*. University of Deusto. 2019. Vol. 6. № 2. P. 23–49. In Engl.
- Bischof 2018 – *Bischof L.* Effects of the Bologna process on Quality Assurance Regimes in the Post-Soviet Space: Isomorphism and Path Dependencies in Moldova, Russia, and Kazakhstan // *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer. 2018. P. 77–93. In Engl.
- Huisman 2019 – *Huisman J.* The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoptions // *The European Journal of Social Science Research*. 2019. 32:4. P. 1–17. In Engl.