



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И ПРАВА

Реализация Болонского процесса в российском образовательном пространстве

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
«Правовой менеджмент в сфере образования»

Проверка на объем заимствований:
82,6 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/по рекомендации

«22» июня 2018 г.

зав. кафедрой _____
отечественной истории и права
Н.В. Коршунова

Выполнил:

Студент группы ОФ-205/171-2-1
Шарифьянов Айдар Фанзелевич

Научный руководитель:

доктор исторических наук, зав. кафедрой
отечественной истории и права
Коршунова Надежда Владимировна

Челябинск
2018

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. Болонский процесс как элемент евроинтеграции: хроника и содержание.....	6
1.1 Хроника Болонского процесса	6
1.2 Содержание Болонского процесса	15
Глава II. Российская система образования на пути вхождения в Европейское пространство высшего образования.....	22
2.1 Причины вступления России в Болонский процесс	22
2.2 Реформы в системе высшего образования России в рамках Болонского процесса.....	24
2.3 Оценка степени реализации Болонских соглашений в Российском образовательном пространстве.	39
Глава III. Болонский процесс и национальные интересы Российской Федерации: критический анализ.....	41
3.1 Критика Болонского процесса на Западе	41
3.2 Критика Болонского процесса в рамках Российского образовательного пространства.....	46
3.3 Проблема культурно-исторической идентичности России в свете развития высшего образования.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
Библиографический список	65
Приложения	72

ВВЕДЕНИЕ

Реформы в сфере российского образования непрерывно проводятся уже четверть века. Последние 15 лет высшее образование реформируется в соответствии с принципами Болонской декларации, которую Россия подписала в 2003 г.

В настоящее время положение дел в отечественной высшей школе вызывает множество вопросов у научно-экспертного сообщества: В чем состоит Болонский процесс? Каковы причины вступления России в ЕПВО? Действительно ли Россия проводит реформы высшего образования в соответствии с Болонскими актами и принципами? Насколько проводимые реформы эффективны и каковы итоги преобразований высшей школы последних 15 лет? Насколько участие России в Болонском процессе отвечает национальным, интересам Российской Федерации? Эти и другие вопросы активно обсуждаются на страницах научной периодики.

Однако, фундаментальных и актуальных научных трудов, которые бы системно охватывали все аспекты Болонского процесса в целом и его внедрения в Российское образовательное пространство в частности на данный момент нет. Особую актуальность данная научная проблема приобрела в контексте кардинальных изменений в международной политике и экономике последних пяти лет.

К тому же, несмотря на то, что Россия вступила в Болонский процесс и стала частью Европейского пространства высшего образования (далее — ЕПВО) почти 15 лет назад, редкий студент представляет себе, что такое ЕПВО, какое отношение к нему имеет отечественная высшая школа, и какое влияние Болонский процесс оказывает на систему высшего образования в России.

Объектом данного исследования является система высшего образования России в контексте Европейского пространства высшего образования.

Предметом исследования являются причины, механизмы и последствия реформ в системе высшего образования России в рамках Болонского процесса.

Целью исследования является изучение реформ в системе высшего образования России в рамках Болонского процесса и определение их роли в развитии отечественной высшей школы за последние 15 лет.

Исходя из данной цели, были поставлены следующие задачи:

- Изучить причины возникновения Болонского процесса в Европе в историко-правовом контексте на основе анализа научной литературы по данной проблеме;
- Изучить развитие Болонского процесса и определить его содержание на основе анализа его основных нормативных актов и научной литературы по данной теме;
- Определить причины, цели и этапы вхождения России в Болонский процесс, а также изучить реформы российской системы высшего образования по реализации Болонских соглашений на основе анализа соответствующих нормативных актов и научной литературы по данной теме;
- Определить степень реализации Болонских соглашений в пространстве высшего образования России;
- Изучить влияние Болонского процесса на развитие отечественного высшего образования, и определить степень соответствия реализации Болонского процесса национальным интересам России с учетом общемировых политических и экономических тенденций.

В качестве основных методов исследования использовались общенаучные методы анализа, систематизации, сравнения и обобщения.

Исследование базируется на изучении следующих источников: основные документы Болонского процесса (декларации и коммюнике конференций министров образования, а также документы, определяющие основные механизмы Болонского процесса); национальные доклады РФ о

реализации Болонский соглашений; закон «Об образовании» РФ в различных его редакциях; указы Президента РФ, распоряжения и постановления Правительства РФ, приказы Министерства образования и науки РФ и другие нормативные акты РФ в сфере образования.

Основная литература, использовавшаяся в исследовании, представляет собой научные статьи и монографии отечественных и зарубежных авторов по рассматриваемой теме, а также информация, размещенная на официальных сайтах государственных органов РФ, отвечающий за образование, и материалы СМИ.

Глава I. Болонский процесс как элемент евроинтеграции: хроника и содержание

1.1 Хроника Болонского процесса

Болонский процесс к началу XXI века стал одним из ключевых интеграционных начинаний в Европе. Подобные интеграционные тенденции возникли и стали набирать обороты после завершения Второй мировой войны. В послевоенное время широкую поддержку европейской общественности получила концепция либерализации экономических отношений, предполагающая как можно более полное устранение рыночных барьеров. В политической сфере концепция единой Европы сложилась из необходимости преодоления военно-политических конфликтов между ведущими странами Западной Европы (прежде всего, Германии и Франции). Одним из первых политиков, открыто заявивших о данной необходимости, стал У. Черчилль. 19 сентября 1946 года, бывший премьер-министр Великобритании выступил в Цюрихском университете с речью, в которой он призвал страны Европы преодолеть франко-германский антагонизм через создание на европейском континенте «нечто вроде Соединенных штатов Европы» [53]. Данная инициатива в целом была поддержана Западноевропейскими лидерами. В Европе стали возникать первые международные организации, которые должны были обеспечить начавшиеся интеграционные процессы — Западноевропейский союз (1948), Совет Европы (1949) и др. Значительный вклад в реализации проекта единой Европы внес министр иностранных дел Франции Робер Шуман, который в своей декларации от 9 мая 1950 г. (согласованной с немецким канцлером Конрадом Аденауэром) озвучил ряд конкретных предложений по организации экономического и политического сотрудничества между ФРГ и Францией. Реализация мер, предложенных Шуманом, должна была стать «первым этапом европейской Федерации» [55]. Более того, в так называемый

план Шумана были заложены основополагающие принципы строительства новой Европы: длительность и постепенность процессов объединения стран Европы; возможность присоединения к создаваемому сообществу других стран Европы на равных основаниях; обязательность решений создававшихся надгосударственных руководящих органов; направленность европейского объединения на повышение уровня жизни населения стран Европы и выравнивания их экономического положения. Так, к середине XX в. в Европе было положено начало процессу Евроинтеграции.

При этом, необходимо отметить, что проект создания единой Европы как военно-политического и экономического союза западноевропейских государств рассматривался, помимо прочего, в качестве инструмента сдерживания Советского Союза и коммунистической идеологии, а потому активно поддерживался со стороны США на дипломатическом, финансовом и информационном уровнях [36, С.8].

К концу XX века степень экономической и политической интеграции стран Западной Европы была уже довольно высока (с 1992 г. был окончательно оформлен Евросоюз), а окончание Холодной войны придало новый импульс процессу строительства единой Европы. Формирование единого внутреннего рынка ЕС (в том числе, рынка труда) вызвало необходимость распространения интеграционных процессов и на сферу образования. Более того, в 1990-х гг. обозначилась проблема трудовой миграции квалифицированных специалистов из Европы в США, что существенно обедняло человеческий капитал стран Старого света [29]. Ввиду этих тенденций Страны Евросоюза озадачились формированием единого европейского пространства высшего образования. Заявленной целью данного начинания было повышение конкурентоспособности европейского высшего образования на международном рынке образовательных услуг.

Процесс формирования единого пространства высшего образования в Европе начинался и нарастал постепенно. В 1986 году старейший в мире Болонский университет обратился ко всем университетам Европы с

призывом принять **Великую Хартию Университетов** (Magna Charta Universitarum), которая провозглашала фундаментальные принципы высшего образования (в том числе принцип автономии университетов) и необходимость тесного сотрудничества между вузами Европы [13]. Эту инициативу с энтузиазмом поддержали ректора 80 вузов Европы: документ был подписан в 1988 г. Таким образом, первый шаг в процессе интеграции высшего образования в Европе был сделан самими университетами, что говорит о том, что данный процесс в Европе был инициирован «снизу» [15. С.8].

Следующим шагом стало принятие ряда основополагающих документов, определяющих механизмы интеграции высшего образования в Европе на межгосударственном уровне. В 1997 г. была принята **Лиссабонская конвенция** о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. Конвенция определила механизм взаимного признания квалификаций академического образования между странами-участниками конвенции. Это позволяло «облегчить доступ на рынок труда» [23] государств-участников конвенции для всех, желающих принять участие в трудовой либо учебной миграции. Однако, механизм признания по Лиссабонской конвенции имеет и свои сугубо правовые недостатки, на которые указывает доктор юридических наук Артём Олегович Четвериков [52].

Далее, в 1998 г. в Сорбонском университете, во время празднования его юбилея, состоялось совещание министров образования Великобритании, Франции, Германии и Италии, в ходе которого была подписана **Сорбонская декларация** «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». В данном документе впервые обосновывалась стратегическая цель создания европейского пространства высшего образования (ЕПВО), а также обозначались основные контуры механизмов интеграции образовательных систем стран Европы, о которых пойдет речь далее.

В следующем 1999 г. в Болонье состоялась конференция 30 министров образования стран Европы, на которой была подписана **Болонская декларация «Зона европейского высшего образования»**, в которой формулировались принципиальные направления реорганизации национальных систем образования в целях их интеграции в единое европейское пространство высшего образования. Таким образом начался собственно Болонский процесс.

В тексте Болонской декларации [9] сформулированы шесть основных целей интеграционного процесса, которые можно обобщить следующим образом:

- Использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам;
- Введение двух-циклической системы высшего образования (бакалавр-магистр);
- Принятие единой системы кредитов ECTS (системы измерения трудоёмкости образовательных программ), как средство повышения мобильности;
- Стимулирование академической мобильности для свободного перемещения студентов и преподавателей;
- Развитие европейского сотрудничества в области контроля качества образования с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- Усиление европейского пространства в высшем образовании.

Осенью 1999 г. была учреждена Болонская группа по наблюдению (BFUG), которая стала исполнительной структурой Болонского процесса, обеспечивающей претворение в жизнь инициатив Болонской декларации¹.

¹ Правовой статус Группы по наблюдению в Болонье был закреплён в Берлинском коммюнике 19 сентября 2003 г.: «Министры поручают выполнение всех вопросов, затронутых в Коммюнике, общее руководство Болонским процессом и подготовку следующего совещания на уровне министров к Группе по наблюдению.» [7]

Основной функцией VFUG является подготовка министерских конференций по Болонскому процессу, которые проводятся каждые два-три года для оценки прогресса, достигнутого в рамках ЕПВО, и принятия решений о новых шагах, которые необходимо предпринять.

Первая конференция министров образования стран-участников Болонского процесса состоялась в 2001 году **в Праге**, спустя два года после подписания Болонской декларации. По итогам конференции было опубликовано Пражское коммюнике министров образования [40]. В этом документе, в дополнение к основным целям Болонской декларации, обозначались новые направления интеграции высшего образования в Европе:

- Образование через всю жизнь (т.е. необходимость выстраивания непрерывного образования — А.Ш.);
- Включение студентов в качестве активных и равноправных партнеров на всех этапах Болонского процесса;
- Учет социальных аспектов высшего образования;
- Реализация совместных программ степеней различных профилей и новых перспектив транснационального образования;
- Создание непрерывной работы адекватных механизмов обеспечения качества – аккредитации.

На **Берлинской конференции** (2003), итоги которой закреплены в Берлинском коммюнике [7], было решено направить усилия на создание Европейского исследовательского пространства (European Research Area — ERA) и его взаимодействие с Европейским пространством высшего образования (ЕПВО), что стало новой линией развития Болонского процесса. Помимо этого, на конференции утверждалось, что степени первого и второго циклов должны иметь различную ориентацию и профили. С целью расширения мобильности и облегчения признания документов о высшем образовании была поставлена цель начать с 2005 г. выдачу выпускникам европейских вузов Приложения к диплому.

Бергенская конференция (2005) знаменательна тем, что на ней была принята Всеобъемлющая структура квалификаций («Рамка квалификаций для ЕПВО» — QF-EHEA), которая включала:

- *три цикла* — бакалавриат – магистратура – Ph.D (при этом, допускались промежуточные квалификации в рамках национальных систем образования);
- *универсальные дескрипторы* (идеальные критерии для результатов высшего образования) для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций;
- *диапазон зачетных единиц (кредитов)* для первого и второго циклов.

Участники Бергенской конференции приняли на себя обязательство создать к 2010 г. национальные структуры квалификаций, совместимые с Всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО. Таким образом, именно в Бергене было принято решение о переходе на трёхциклическую структуру академических степеней, вместо ранее принятой двухциклической структуры.

Также, в Бергене большое внимание уделялось вопросу обеспечения повышения качества и престижа европейского высшего образования. Был принят документ «Европейские стандарты и рекомендации для гарантии качества в ЕПВО» (ESG) [47], в котором закреплялись обобщенные требования и рекомендации к процессу контроля качества образования (как на национальном уровне, так и на уровне отдельного вуза). Также, была одобрена идея создания Европейского регистра агентств обеспечения качества (EQAR) на базе национальной экспертизы.

Помимо этого, делегаты конференции обозначили необходимость решения проблемы социального измерения в системе высшего образования: расширение доступа к высшему образованию, обеспечение социально-экономических условий для обучения студентов, содействие им со стороны правительств и вузов [6].

Лондонское коммюнике, ставшее итогом **Лондонской конференции** 2007 года, помимо дежурных положений, отражающих «положительную оценку достигнутого прогресса», отражает тенденцию перехода к «студентоцентрированному образованию» (*Student-centred learning*) и заявляет о её включении в Болонский процесс. В сущности, данная тенденция понимается в отечественном научном дискурсе как принцип гуманизации образования. Некоторые критические замечания по этому поводу представлены д.э.н. Гребневым Леонидом Сергеевичем [Гребнев, С.14-16].

В целом, на Лондонской конференции традиционно были подведены итоги по основным направлениям развития Болонского процесса и намечены приоритетные направления работы к 2009 году: мобильность, социальное измерение, трудоустраиваемость, реализация «стратегии ЕПВО в глобальном контексте» [28].

На следующей **Лёвенской конференции министров высшего образования** (2009) присутствовали представители 46 стран-участников Болонского процесса. Делегаты Лёвенской конференции заявили: «За прошедшее десятилетие мы создали Европейское пространство высшего образования, чтобы оно прочно укоренилось в интеллектуальном, научном и культурном наследии и устремлениях Европы». Лёвенская конференция признала существующую организационную структуру Болонского процесса вполне отвечающей поставленным целям. Также, было принято решение о том, что отныне Болонский процесс будет совместно возглавляться двумя странами: страной-председателем ЕС и страной, не входящей в ЕС [27].

На юбилейной **Будапештско-Венской конференции** (2010) была принята Будапештско-Венская декларация о создании Европейского пространства высшего образования, которая ознаменовала его официальный запуск. Таким образом, была констатирована успешная реализация основной задачи Болонского процесса (главным образом, касательно Рамки квалификаций ЕПВО) [16]. Однако, вместе с этим, страны-участники

признавали, что один только факт существования ЕПВО еще не означает окончательного достижения всех целей, поставленных министрами в рамках Болонского процесса. Из этого следует необходимость продолжения и углубления процессов интеграции высшего образования в Европе. Так, по инициативе Европейской ассоциации учреждений высшего образования (EURASHE) на конференции были приняты 10 обязательств для ЕПВО к 2020 году [2]. В целом, в данном документе признается необходимость продолжения всех начинаний Болонского процесса, обозначенных на предыдущих конференциях.

На **Бухарестской конференции** (2012) министры решили сосредоточиться на трёх наиболее актуальных в условиях экономического кризиса целях:

- обеспечение качественного высшего образования для всех;
- расширение возможностей для трудоустройства в соответствии с запросами Европы;
- повышение мобильности для лучшего обучения.

Кроме того, важным решением Бухарестской встречи министров образования стало достижение к 2020 году целевого показателя мобильности студентов: 20% выпускников Европы в 2020 году должны обучиться или пройти стажировку за рубежом. Пути к достижению данного показателя были намечены в «Стратегии мобильности 2020» для ЕПВО [3]. В остальном, традиционно констатировалась необходимость продолжения работы по всем обозначенным ранее линиям Болонского процесса [12].

Ереванская конференция (2015) в качестве приоритетных целей для последующего развития Болонского процесса обозначила следующие:

- Повышение качества и тесная взаимосвязь между обучением и преподаванием;
- Содействие трудоустройству выпускников на протяжении всей их трудовой жизни;

- Формирование более инклюзивной системы образования (т.е. обеспечение включенности в систему высшего образования представителей всех категорий населения Европы — А.Ш.);
- Выполнение согласованных структурных реформ во всех странах Болонского процесса.

Кроме того, Ереванская конференция внесла ряд изменений в ключевые документы, определяющие ключевые механизмы интеграции высшего образования («Европейские стандарты и рекомендации для гарантии качества в ЕПВО» (ESG) и «Руководство пользователей ECTS»).

Важными решениями Ереванской конференции стало обязательство делегатов провести обзор национального законодательства на предмет соблюдения Лиссабонской конвенции о признании 1997 года, а также обязательство провести обзор национальных рамок квалификации на предмет их соответствия Рамке квалификация ЕПВО [17].

Также, обращает на себя внимание отдельный документ, принятый на Ереванской конференции — «Болонский процесс пересмотрен: будущее Европейского пространства высшего образования» [4]. В данном документе подводятся итоги 15-летней истории реализации положений Болонской декларации. Примечательно, что в документе открыто признается: Болонский процесс породил ряд существенных противоречий в высшем образовании, которые еще предстоит решать для дальнейшего развития ЕПВО. На наш взгляд, положения данного документа удивительным образом контрастируют с тем привычным самохвальством, которое мы видим практически в каждом итоговом коммюнике конференций Болонского процесса.

24-25 мая 2018 года, в 20-летнюю годовщину принятия Сорбонской декларации, состоялась последняя, на текущий момент, **конференция министров образования ЕПВО в Париже**. Делегаты Парижской конференции большое внимание уделяли вопросу о расширении сотрудничества организаций ЕПВО с аналогичными организациями других, неевропейских регионов. Кроме того, на Парижской конференции была

принята программа поддержки реализации ключевых обязательств Болонского процесса. Программа предполагает организацию взаимного анализа стран-участников Болонского процесса в трех ключевых сферах реализации Болонских обязательств (Организация трёхцикличной системы, совместимой с Рамкой квалификации для ЕПВО и измеримая посредством ECTS; Соблюдение Лиссабонской конвенции о признании (1997); Обеспечение качества высшего образования в соответствии со Стандартами и рекомендациями для гарантии качества в ЕПВО). Также, Парижская конференция приняла новую редакцию Всеобъемлющей рамки квалификации Европейского пространства высшего образования (РК-ЕПВО), а также новую редакцию модели Приложения к диплому с рекомендацией о его принятии в идентичной форме в соответствии с Лиссабонской конвенцией [38].

1.2 Содержание Болонского процесса

Проведя анализ основных документов Болонского процесса с момента его начала до последней министерской конференции в Париже, можно заключить, что Болонский процесс представляет собой процесс формирования Единого пространства высшего образования (ЕПВО) в Европе. Данный процесс реализуется путем внедрения совокупности инструментов, обеспечивающий интеграцию национальных систем высшего образования стран-участников. При этом, интеграция высшего образования руководителями Болонского процесса мыслится, прежде всего, как выстраивание безбарьерного пространства для взаимного обмена потоками академических мигрантов. Здесь следует напомнить, что именно отток человеческого капитала из Европы в США спровоцировал начало интеграции европейского высшего образования в целях повышения его конкурентоспособности и привлекательности [29, С.6-7]. Именно поэтому

краеугольным камнем Болонского процесса является вопрос обеспечения академической мобильности внутри ЕПВО.

Рассмотрим базовые задачи и ключевые интеграционные инструменты, составляющие содержание Болонского процесса на сегодняшний день¹. Как нами уже отмечалось, интеграция высшего образования в рамках Болонского процесса прежде всего подразумевает **обеспечение академической мобильности студентов и преподавателей**. Из этой базовой задачи вытекает вторая задача: **обеспечение сопоставимости и совместимости национальных систем образования** стран-участников Болонского процесса. Третьей базовой задачей Болонского процесса является **повышение качества и престижа европейского высшего образования**, что напрямую связано с необходимостью поддержания конкурентоспособности ЕПВО на международном рынке образовательных услуг (в условиях конкуренции с системой высшего образования стран Нового света).

Для обеспечения сопоставимости и совместимости национальных систем образования в рамках ЕПВО в рамках Болонского процесса предполагается внедрение следующих ключевых инструментов:

- *многоуровневая структура высшего образования*, которая изначально предполагала переход к двум ступеням («циклам») высшего образования [бакалавриат → магистратура]. Позднее, было решено добавить третью ступень — подготовка научно-педагогических кадров [PhD]. Предполагалось, что реализация многоуровневой структуры высшего образования в будущем позволит достигнуть автоматического признания образовательных квалификаций.
- *Европейская система передачи и накопления кредитов (ECTS)*, которая представляет из себя единые стандарты измерения

¹ На основе анализа основных актов Болонского процесса нами была составлена модель содержания Болонского процесса, которая включает в себя базовые задачи интеграции высшего образования в Европе, а также ключевые инструменты для их реализации (см. Приложение №1).

трудоемкости образовательных программ. Кредиты¹ в рамках данной системы могут накапливаться и засчитываться (конвертироваться) при обучении студента в разных вузах, в том числе зарубежных. Последняя редакция «Руководства пользователя ECTS»² была принята на Ереванской конференции в 2015 году.

- *единая модель приложения к диплому*, которая призвана обеспечить «прозрачность и легкочитаемость» документов о высшем образовании. Приложение должно выдаваться вузами всех стран-участников Болонского процесса вместе с дипломом на основе единой модели, разработанной совместно Европейским Союзом, Советом Европы и ЮНЕСКО, и на одном языке, «широко распространенном в Европе», т.е. на английском. Последняя редакция модели приложения к диплому была принята в мае 2018 года на Парижской конференции.
- *Рамка квалификаций для Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA)*, которая содержит идеальные и универсальные критерии («дескрипторы») для результатов высшего образования, под которые вузы должны выстроить преподавание различных программ и дисциплин. Последняя редакция QF-EHEA балы также принята на Парижской конференции в мае 2018 года.

Необходимо отметить, что обозначенные выше инструменты обеспечивают сопоставимость и совместимость национальных систем высшего образования в ЕПВО лишь в его формальных аспектах, не касаясь, собственно, содержания образования: «высшее образование во всех государствах должно быть одинаково структурировано (разбито на три уровня), его трудоемкость должна измеряться в одинаковых единицах (образовательных кредитах), а результаты представляться посредством

¹ «Credit ECTS» — единица измерения трудозатрат на освоение образовательной программы (и ее модулей/дисциплин) в часах, выраженная целыми числами.

² ECTS Users' Guide, 2015.

единого формуляра (приложения к диплому)» [53, С.85]. Кроме того, доктор юридических наук Четвериков Артём Олегович в своей статье утверждает, что «отличительной чертой новаций Болонского процесса служит их ярко выраженный абстрактный (отвлеченный) характер». В частности, Рамка квалификаций для ЕПВО «представляет собой набор красивых, но тривиальных и во многом самоочевидных положений, под которые трудно, если возможно, подвести определенный смысл» [52 С.85-86].

Для повышения качества и престижа европейского высшего образования Болонский процесс предполагает реализацию «*Стандартов и рекомендация для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования*» (ESG). Во вводных положениях данного документа указывается, что «Качество, хотя и трудно поддается определению, является, главным образом, результатом взаимодействия между преподавателями, студентами и образовательной средой вуза». В свою очередь, «термин “гарантия качества” используется в этом документе для описания всех видов деятельности внутри цикла постоянного совершенствования (т.е. деятельность по обеспечению и совершенствованию качества)». Поэтому, «ESG не являются стандартами качества, они также не предписывают, каким образом должны осуществляться процедуры гарантии качества. Они носят рекомендательный характер и касаются жизненно важных аспектов гарантии качества и образовательной среды в высшем образовании» [47, С.7-8]. Аналогичным образом изложены большинство стандартов и руководств для гарантии качества, предусмотренных ESG:

- «Высшие учебные заведения несут основную ответственность за качество предоставляемого образования и его гарантию»;
- «Гарантия качества поддерживает развитие культуры качества»;
- «Образовательные организации должны иметь опубликованную политику гарантии качества, отражающую институциональное видение и стратегию и, таким образом, связанную со стратегическим менеджментом вуза»;

- «Образовательные учреждения должны иметь процедуры для разработки и утверждения своих программ. Программы должны быть разработаны так, чтобы они соответствовали установленным целям» [47, С.9, 11]

Четвериков А.О. справедливо указывает, что в данном случае «комментарии излишни» [52, С.87].

Еще одним инструментом, обеспечивающим гарантию качества высшего образования в Европе, являются *организации (агентства) по обеспечению качества высшего образования*. Первой организацией такого рода стала Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA), которая была создана в 2000 году и была призвана содействовать европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества. В 2004 году Сеть была преобразована в Европейскую ассоциацию по обеспечению качества в высшем образовании (однако, аббревиатура ENQA сохранялась). Именно ENQA стала основным разработчиком ESG, рассмотренных выше.

По мере развития Болонского процесса, на Бергенской конференции было решено создать Европейский регистр обеспечения качества высшего образования (EQAR). В состав данного регистра должны входить национальные агентства по обеспечению качества в ЕПВО. Задачей данных агентств является поддержка и контроль реализации EGS в национальных системах образования ЕПВО.

Также, отдельно необходимо отметить дополнительно две ключевые линии интеграции в ЕПВО, которые направлены на обеспечение академической мобильности преподавателей и студентов:

- *Обеспечение трудоустройства выпускников каждого цикла обучения*. Данное направление в Болонском процессе связано с понятием «трудопособность» (англ. employability), которому уделялось значительное внимание. На Лондонской конференции было решено создать Рабочую группу по вопросам трудоустройства (в рамках Болонской группы по наблюдению BFUG), в полномочия

которой входил анализ ситуации, связанной с трудоустройством выпускников каждого цикла в ЕПВО и привлечение работодателей к участию в разработке программ высшего образования. В целом, обеспечение трудоустройства студентов осуществляется посредством повышения заинтересованности работодателей в развитии ЕВПО в соответствии с запросами Европейского рынка труда.

- *Решение проблем, связанных с «социальным измерением» высшего образования*, т.е. обеспечение соответствия структуры контингента обучающихся общей структуре населения Европы. Прежде всего, это связано с улучшением гендерной и этнической сбалансированности высшего образования и расширением возможности доступа к обучению в вузах (включая международную мобильность) для студентов из неблагополучных семей. Для работы в рамках данного направления также была создана Рабочая группа по социальному аспекту, содержание деятельности которой сводится к разработке рекомендаций по повышению доступности высшего образования для широких слоев населения и их реализация в странах ЕПВО.

Следует отметить, что источники¹ по этим направлениям интеграции высшего образования изобилуют формулировками формально-абстрактного характера, и не позволяют понять, каким образом на практике необходимо реализовывать поставленные в них задачи.

Помимо прочего, необходимо отметить, что красной нитью через большую часть инициатив и документов Болонского процесса проходят две концептуальные идеи, к воплощению которых устремлен Болонский процесс.

¹Все документы, отчеты и другие акты Болонского процесса опубликованы и находятся в свободном доступе (на английском, французском и других европейских языках) на официальном сайте Европейского пространства высшего образования. См. URL: <http://www.ehea.info>

Это т.н. «студентоцентрированное обучение»¹, а также «обучение в течение всей жизни»². Все обозначенные выше инструменты и механизмы Болонской интеграции так или иначе должны приближать реализацию данных идей. Однако не ясно, каким образом и по каким конкретным показателям надлежит измерять приближение к воплощению этих идей. По всей видимости, и не подразумевается, что процесс данного приближения вообще может иметь завершенность.

Завершая описание содержания Болонского процесса, необходимо отметить, что каждая линия Болонского процесса находится в тесной взаимосвязи с другими. Таким образом, реализация Болонских соглашений требует от стран-участниц ЕПВО проведения широкого комплекса глубоких и взаимосвязанных реформ в сфере образования, которые предполагают обеспечение соответствия и сопоставимости национальных систем образования (т.е. их интеграции в рамках ЕПВО), росту их качества европейского высшего образования и увеличению конкурентоспособности ЕПВО на международном рынке образовательных услуг.

¹англ. Student-centred learning — педагогическая концепция, соответствующая принципу гуманизации образования, широко известному в отечественной педагогике.

²англ. Lifelong learning — педагогическая концепция, соответствующая принципу непрерывности образования, который так же имеет место в Российской системе образования.

Глава II. Российская система образования на пути вхождения в Европейское пространство высшего образования

2.1 Причины вступления России в Болонский процесс

В отечественном научном дискурсе постсоветского периода устоялось представление о том, что участие России в Европейских интеграционных процессах является необходимым условием ее дальнейшего успешного развития. После развала СССР для значительной части российской управленческой бюрократии самоочевидной казалась необходимость интенсивного включения России в тесные отношения сотрудничества с Европой. В своей статье, посвященной 50-летию подписания Римского договора 1957 года, Владимир Владимирович Путин в очередной раз обозначил позицию российской правящей элиты в отношении Евроинтеграции: «Стабильная, процветающая и единая Европа отвечает нашим интересам. Мы рассматриваем европейскую интеграцию как объективный процесс, являющийся составной частью нарождающегося многополярного миропорядка. <...> Подчеркну: развитие многоплановых связей с ЕС – это принципиальный выбор России. Да, в обозримом будущем – по совершенно очевидным причинам – мы не собираемся ни входить в Евросоюз, ни вступать с ним в какую-то форму ассоциации. Реально смотря на вещи, Россия намерена строить свои отношения с ЕС на договорных основах и принципах стратегического партнерства. В этой связи мне близка выведенная однажды Романо Проди формула отношений России и ЕС: «все, кроме институтов». Хочу подчеркнуть, что в этом партнерстве мы готовы идти максимально далеко. Естественно, подразумевая, что и партнеры пройдут свою часть пути» [41].

Данная позиция находит свое отражение в ряде политико-правовых и экономических преобразований, происходивших в суверенной России после распада СССР. Одним из таких шагов стало вступление России в Болонский

процесс, о котором было объявлено на Конференции министров высшего образования в Берлине 19 сентября 2003 г. [7].

Необходимость вступления России в Болонский процесс обсуждалась на официальном уровне задолго до формального вхождения российского образовательного пространства в ЕПВО. В декабре 2002 г. в СПбГУ был проведен международный семинар по проблемам интеграции российской высшей школы в европейскую систему высшего образования. Участвовавший в его проведении министр образования РФ Владимир Михайлович Филиппов заявил, что «если Россия не присоединится к процессу, последствия будут ощутимы и для отдельного человека, и для вузов, и для страны в целом» [31]. В результате, в январе 2003 года приказом Министерства образования Российской Федерации была создана рабочая группа по изучению аспектов Болонского процесса. В марте 2003 г. состоялось заседание Российского общественного Совета по развитию образования, на котором обсуждалась подготовка России к вступлению в Болонский процесс. По итогам данного заседания председатель комитета Госдумы по образованию и науке Александр Шишлов заявил: «России для того, чтобы привлекать студентов из других стран, нужно вписаться в общеевропейскую систему». Это «расширит возможности России эффективнее отстаивать свои интересы и развивать рынок образовательных услуг в Европе» [54]. Аналогичную мысль высказал ректор ГУ ВШЭ Ярослав Кузьминов, также присутствующий на заседании Совета: «российская система образования ничего не потеряет, включившись в международную систему стандартов. <...> Особенно заинтересованы во вступлении в Болонский процесс вузы "средней руки". С дипломами таких вузов не трудоустроиться в Европе» [43].

В целом, при обсуждении перехода Российского образования на Болонскую систему, озвучивались два ключевых мотива: стремление повысить привлекательность Российского образования для иностранных

студентов, и стремление обеспечить студентам российского происхождения возможность обучения и трудоустройства в странах Европы.

В июне 2003 года в поддержку вступления России в Болонский процесс высказался президент России В. Путин [14]. В том же месяце Государственная Дума обратилась к Премьер-министру России с просьбой о подписании Болонской декларации 1999 г. со стороны России [37]. В конечном итоге, 18.09.2003 г. на конференции министров образования ЕПВО в Берлине было объявлено о вхождении России в Болонский процесс: министр образования и науки РФ Владимир Михайлович Филиппов подписал Болонскую декларацию.

Примечательно, что, по утверждению Л.С. Гребнева, «инициатива по включению нашей страны в Болонский процесс исходила не со стороны Министерства образования, а со стороны финансово-экономического блока Правительства России». Причина такого решения была обусловлена обострением экономико-демографических кризисных явлений. В условиях второго демографического «эха войны» (существенно сократившего в первые года XXI века налоговые поступления в федеральный бюджет), а также из-за очередного обвала цен на мировом рынке энергоресурсов в 2001-2002 гг., Правительство РФ расценило реализацию положений Болонской декларации как возможность сократить финансирование высшего образования на 15-20 % (за счет перехода с 5-летнего образования к 3–4-летнему). «Россия включилась в Болонский процесс. Включилась по инициативе тех, кто практически сразу потерял к этому интерес, ведь мировые цены на нефть в 2003–2008 гг. многократно выросли» [15, С. 6-7].

2.2 Реформы в системе высшего образования России в рамках Болонского процесса.

В соответствии с Болонской декларацией, перед российской системой высшего образования были поставлены следующие задачи:

- переход к использованию системы ясных, прозрачных и сопоставимых с европейскими степеней с выдачей универсальных европейских приложений к дипломам;
- введение в России трехступенчатой системы высшего образования;
- внедрение в российском высшем образовании Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц/кредитов (ECTS), как средства повышения академической мобильности;
- стимулирование входящей и исходящей академической мобильности для свободного перемещения студентов и преподавателей;
- развитие европейского сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейского измерения («европеизация») в российском высшем образовании [10].

При этом, необходимо помнить, что в рамках Болонского процесса не существует каких-либо международных договоров. Все, что подразумевают международные акты (декларации и коммюнике министерских конференций) Болонского процесса носит сугубо рекомендательный характер. Следовательно, реформы по Болонским рекомендациям — дело добровольное. Таким образом, при присоединении России к Болонской декларации предполагалось, что проведение преобразований под эгидой Болонского процесса в России, ответственность за их разработку и контроль за их реализацией возьмет на себя Министерство образования и науки *при активном участии научно-педагогического сообщества*. Это должно было обеспечить воплощение принципиального положения Болонской декларации о сохранении национальных образовательных традиций.

Однако, анализ специальной литературы по данной проблеме позволяет констатировать, что в действительности реализация реформ в системе высшего образования после вступления России в Болонский процесс проводилась без учета мнения научно-экспертного и педагогического

сообщества. Система образования реформируется по Болонским схемам более 15 лет на фоне изоляции между государственной бюрократией и профессорско-преподавательским составом российских вузов. «Поскольку представители российского образовательного сообщества существуют в условиях, которые практически исключают возможность хоть сколько-нибудь значимого протеста и защиты своих интересов, их сопротивление бюрократическому контролю приобретает формы уклонения, саботажа или создания неформальных практик, позволяющих соответствовать абсурдным требованиям, на деле им не соответствуя. К сожалению, эти виды деятельности заменяют плодотворный педагогический и научный труд» [Любецкий Н. П., Самыгин С. И., Касьянов В. В. Кризис высшего образования в России как социокультурная катастрофа // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. №8-9.]

Основные меры по реализации Болонских обязательств в нашей стране на практике можно отследить по национальным докладам Российской Федерации, подготовленных к министерским конференциям ЕПВО 2005, 2007, 2009 и 2015 гг.

На конференции в Бергене 2005 г. Российской делегацией было заявлено о проведении следующих реформ в национальной системе высшего образования:

— При Министерстве образования и науки России была создана Рабочая группа по осуществлению Болонских принципов в России¹, основной задачей которой было проектирование реформ системы высшего образования по Болонским схемам;

— С апреля 2004 г. в рамках Министерства образования и науки были созданы Федеральное агентство по образованию (Рособразование) и Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки

¹ См. Приказ Министерства образования и науки РФ от 25 октября 2004 г. №100;

(Рособрнадзор)¹. В компетенцию последней входили функции по контролю и надзору за исполнением законодательства в области образования и науки, лицензирование, аттестация и государственная аккредитация образовательных учреждений, и рассмотрение вопросов, связанных с подтверждением, признанием и установлением эквивалентности документов об образовании².

— Началась разработка законопроектов об установлении двух уровней высшего образования (в соответствии с Болонской декларацией) при сохранении ряда программ с непрерывной подготовкой;

— Началась разработка системы зачетных единиц (по типу ECTS)³, а также был начат эксперимент по внедрению данной системы, в котором приняли участие более 30 российских вузов⁴;

— В 2003-2004 гг. был запущен пилотный проект по внедрению европейского приложения к диплому, в котором, помимо прочих, принял участие Челябинский государственный университет [32].

В 2007 г. на Лондонской конференции по Болонскому процессу Российская делегация представила очередной национальный доклад по реализации Болонской декларации и других обязательств:

— В феврале 2005 г. Министерством образования был утвержден План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования на 2005-2010 годы⁵, а координация реализации основных задач развития системы ВПО в РФ в соответствии с Болонской декларацией была возложена на Национальный фонд подготовки кадров (НФПК);

¹ См. Постановление Правительства РФ от 6 апреля 2004 г. № 158;

² См. Постановление Правительства РФ от 6 апреля 2004 г. № 159;

³ См. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 ноября 2002 г. № 14-52-988 ин\13;

⁴ См. Приказы Министерства образования и науки РФ «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе» от 2 июля 2003г. № 2847, от 7 октября 2003г. № 3800;

⁵ См. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2005 г. № 40;

— Более чем в 2 раза было увеличено количество вузов, участвующих в эксперименте по внедрению системы зачетных единиц (ECTS)¹;

— В стране начался процесс укрупнения вузов путем их слияния;

— В системе среднего образования начался процесс введения ЕГЭ, который был направлен на «повышение качества образования, обеспечение доступности качественного общего образования, совершенствование системы итоговой аттестации обучающихся в учреждениях общего образования и вступительных испытаний при приеме в учреждения среднего и высшего профессионального образования»;

— Стартовала реализация Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг., которая, по утверждению Николаева Д.В. и Сусловой Д.В. стала единственным официальным документом, который содержит более-менее конкретные планы России по выполнению Болонской декларации [35 С.7];

— В рамках ФЦПРО на 2006-2010, началась разработка проекта национальной рамки квалификаций в соответствии с QF-ЕНЕА;

— В целях повышения контроля качества была унифицирована процедура аккредитации вузов, в том числе был введен показатель внутривузовской системы гарантия качества, для которой была разработана типовая модель. Также, сложилась необходимая для эффективной системы гарантии качества инфраструктура органов. В процедуре государственной аккредитации используются показатели, оценивающие условия, организацию и результативность образовательной деятельности;

— К 2008 г. планируется начать выдачу приложений к диплому всем выпускникам, окончившим обучение по аккредитованным программам [33].

На Лёвенской конференции 2009 года в своем национальном докладе о реализации Болонского процесса Россия обозначила следующие достижения:

¹ См. Приказы Министерства образования и науки РФ от 27 июля 2005 г. № 215, от 3 апреля 2006 г. № 77, от 30 июня 2006 г. № 173;

— Прежде всего, с 1 сентября 2009 г. в системе высшего профессионального образования в России вводилась двухуровневая система¹: бакалавриат (4 года) → магистратура (2 года, на базе бакалавриата). Однако, сохранялись программы непрерывной подготовки специалиста (не менее 5 лет);

— Была проведена серьезная реформа по слиянию в рамках ЕГЭ процедуры итоговой аттестации в школе и вступительных испытаний в вузы². Предполагалось, что эта мера позволит существенно расширить доступность высшего образования для выпускников российских школ, а также обеспечить непрерывность и преемственность образования. Однако, вопрос о характере влияния данного преобразования на облик отечественного школьного и вузовского образования с каждым годом становится все более дискуссионным;

— Был разработан Проект Национальной рамки (структуры) квалификаций (НРК), которая соответствует QF-EHEA и продолжается работа по созданию национальной системы квалификаций;

— В структуру образовательных стандартов высшего профессионального образования включалась вариативная часть, которая могла определяться каждым вузом самостоятельно³;

— Была расширена возможность работодателей участвовать в разработке ФГОС и образовательных программ, в целях повышения заинтересованности отечественного рынка труда в развитии системы

¹ См. Федеральный закон от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)»

² См. Федеральный закон от 9 февраля 2007 г. № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения единого государственного экзамена»;

³ См. Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта»;

высшего образования¹. Однако, как отмечают Николаев Д.В. и Сулова Д.В., отечественный рынок труда в целом не осознает важность предоставленной ему возможности, и до сих пор не спешит ею воспользоваться [35, С.12].

— Была расширена доступность высшего профессионального образования для граждан, проходящих (проходивших) военную службу по контракту, в том числе предусмотрена возможность внеконкурсного приема в государственные вузы военнослужащих на обучение по программам высшего профессионального образования за счет бюджетных средств²;

— Были совмещены процедуры государственной аттестации и аккредитации вузов. Также, полномочия по аккредитации учреждений довузовского образования были переданы соответствующим органам субъектов РФ³. Предполагалось, что данные меры будут способствовать обеспечению качества образования;

— Наконец, за прошедший после Лондонской конференции период значительное внимание было уделено совершенствованию системы гарантии качества высшего образования. Так, в соответствии с ESG, было утверждено новое Положение о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций⁴. Законодательно вводилось понятие «эксперты» и формулировались требования к их специальной подготовке. В целом, была осуществлена стандартизация процедур внутреннего и внешнего контроля качества высшего образования [34].

¹ См. Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования»;

² См. Федеральный закон от 6 января 2007 г. № 1-ФЗ;

³ См. Федеральный закон от 20 апреля 2007 г. N 56-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий»».

⁴ См. Постановление Правительства РФ от 14 июля 2008 года N 522

Далее, следует отметить, что на министерской конференции 2012 г. в Бухаресте российская делегация национального доклада по реализации Болонского процесса за 2009-2012 гг. не предоставила. На фоне этого обстоятельства даже возникли предположения, что «Россия забыла о Болонском процессе» [20, С.22]. Однако, как отмечает Артамонова Ю.Д. и соавторы, «именно этот отрезок времени можно охарактеризовать как время самых существенных преобразований в структуре и содержании российского высшего образования» [44, С.13]. Уже на следующей конференции министров в Ереване 2015 года Россия вновь выступила со своим национальным докладом. На этот раз, Россия объявила о следующих результатах работы по реализации Болонских обязательств:

— В 2011 году была окончательно введена уровневая система высшего образования¹. Таким образом, законодательный перевод большинства программ специалитета (5 лет) на программы бакалавриата (4 года) и магистратуры (2 года) кардинальным образом преобразовали сложившуюся систему высшего образования. При этом, был существенно скорректирован Перечень специальностей и направлений подготовки (количество направлений подготовки специалистов сократилось до 117, а число направлений подготовки бакалавров и магистров увеличилось до 270)². Кроме того, впервые за все время болонских преобразований в России, они коснулись и программ аспирантуры: с 2014 года программы подготовки аспирантов переведены из разряда «послевузовского образования» в разряд «третьего уровня высшего образования», что еще больше приблизило структуру высшего образования России к нормам ЕПВО. Однако, сохраняются и «нестыковки» третьего уровня высшего образования в России и Европе, т.к. в содержании программ подготовки аспирантов в новой редакции закона «Об образовании» не включена защита диссертации на соискание степени кандидата наук. Это мероприятие все еще реализуется в

¹ См. Федеральные законы №232 от 24.10.2007 и №309 от 1.12.2007 (в редакциях 184-ФЗ и 260-ФЗ);

² См. Приложение №2

рамках послевузовского образования [Там же, С. 18-19]. Еще одной проблемой в плане соответствия структуры российского образования нормам Болонской декларации является отсутствие четкого разделения между программами т.н. «прикладного» и «академического» бакалавриата, которая до сих пор не получила своего разрешения.

— В 2011 году была введена новая система федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), которые содержат в себе обязательные требования о применении системы зачетных единиц (подобно ECTS). Казалось бы, это дает повод утверждать, что с 2011 года абсолютно все вузы перешли на применение кредитно-модульной системы расчета трудоемкости образовательных программ и их элементов. И все же, эта мера еще не позволяет говорить о полном соответствии национальной системы зачетных единиц и европейской ECTS, т.к. определение понятия «зачетная единица» в новой редакции закона «Об образовании»¹ не связано с «результатами обучения». Частично это проблема решилась в 2013 году, когда был утвержден новый Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования². Далее, была введена новая редакция ФГОС ВО, которая исключила требование цикловой структуры образовательной программы. На практике это позволило проектировать полноценные модульные программы по стандартам ECTS. Однако в 2015 г. на Ереванской конференции была принята новая редакция Руководства пользователя ECTS, что требует дальнейшей доработки отечественного аналога с учетом нововведений [Там же, С.20-21].

¹ См. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»;

² См. Приказ Министерства образования и науки РФ №1367 от 19.12.2013;

— Также, существенно упростился механизм признания полученных степеней и квалификаций, при сохранении некоторой его вариативности¹. Так, был создан Перечень иностранных образовательных организаций, которые выдают документы об образовании и (или) квалификации), признаваемых в РФ². Это позволило приравнивать некоторые квалификации, полученные в зарубежных странах, к соответствующим национальным.

— Была утверждена новая форма Приложения к диплому о ВПО³. Но она не была приведена в соответствие рекомендованной ЮНЕСКО «Diploma Supplement», что сохраняет сложности для международной академической мобильности студентов. Кроме того, де-факто выдача Приложения к диплому европейского образца не является системно распространенной практикой, и регулируется каждым вузом на свое усмотрение.

— Были уточнены лицензионные требования для образовательных учреждений при получении права на образовательную деятельность⁴. Проведение лицензирования вузов входит в компетенцию Рособнадзора.

— В новой редакции закона «Об образовании»⁵ определялся предмет государственного контроля и государственной аккредитационной экспертизы: теперь объектом проводимых «внешних» оценок стала образовательная программа, а не сам вуз. Также, уточнялась процедура проведения государственной аккредитации⁶, которая проходила 1 раз в 6 лет

¹ См. статью 107 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.12.2013 г. № 1391;

² См. Распоряжение Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2013 года №1694-р «Об утверждении перечня иностранных образовательных организаций, которые выдают документы об образовании и (или) квалификации, признаваемых в Российской Федерации»

³ См. Приказ Министерства образования и науки РФ №163 от 02.03.2012

⁴ См. Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 №966 «О лицензировании образовательной деятельности»

⁵ См. статьи 92, 93 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

⁶ Постановление Правительства РФ от 18.11.2013 №1039 «О государственной аккредитации образовательной деятельности»

для всех государственных вузов. Следует заметить, что при проведении государственной аккредитации не предусмотрено участие студентов и каких-либо иностранных экспертов, что является значительным отклонением от принципов гарантии качества, закрепленным в EGS. Также, не учитывает ряда требования EGS процедура самообследования вузов, прежде всего оценки результатов обучения [Там же, С. 29].

— Стало возможно проведение профессионально-общественной аккредитации образовательных учреждений со стороны работодателей¹.

— Вводилась независимая оценка качества образовательной деятельности образовательных организаций по следующим критериям: открытость и доступность информации об образовательных организациях; комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; доброжелательность, вежливость, компетентность работников образовательной организации; удовлетворенность качеством образовательной деятельности организаций².

Артамонова Ю.Д. и соавторы отмечают, что при прохождении обозначенных выше процедур по оценке качества образовательной деятельности, ООВО «сталкиваются с необходимостью предоставления по сути одних и тех же данных об образовательной организации и образовательных программах, но в различных формах, установленных запрашиваемыми их структурами, осуществляющими реализацию различных процедур внешнего обеспечения качества, что требует от ООВО значительных дополнительных и зачастую неоправданных затрат времени и средств» [Там же, С.26]

¹ См. статью 96 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

² См. Федеральный закон от 21.07.2014 N 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования»

— Наконец, образовательным организациям было предоставлено право самостоятельно разрабатывать, реализовывать и оценивать собственные внутренние системы гарантии качества. Таким образом, на уровне вузов был заложен тренд непрерывного повышения качества и постоянного мониторинга, утверждения и пересмотра образовательных программ. Более того, в соответствии с новым законодательством, вузы обязаны регулярно формировать и публиковать на своем официальном сайте ежегодные Отчеты о самообследовании, который должен включать аналитическую часть (основные сведения об образовательной организации) и статистическую информацию по всем направлениям деятельности вуза¹ [Там же, С.27-28].

— Для граждан РФ, обучающихся в ведущих иностранных вузах по образовательным программам высшего образования (магистратуры, ординатуры, аспирантуры), введены меры социальной поддержки (материальное стимулирование в виде стипендий, материальной помощи и других денежных выплат; транспортное обеспечение; предоставление жилых помещений; предоставление образовательного кредита)².

— Идет работа по разработке концепции непрерывного профессионального образования, которая предполагает существенную модернизацию системы дополнительного профессионального образования.

— В состоянии запуска находится процесс сопряжения профессиональных и образовательных квалификаций и формирования российской Национальной рамки квалификаций (НРК), соответствующей Европейской рамке квалификаций для образования в течение всей жизни. С конца 2014 г. «происходит формирование методологии и культуры учета

¹ См. Постановление Правительства Российской Федерации от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации»

² См. Указ Президента РФ от 28 декабря 2013 г. № 967 «О мерах по укреплению кадрового потенциала Российской Федерации»

требований Профессиональных стандартов во ФГОС и образовательных программах» [Там же, С.40];

— В новой редакции закона «Об образовании» была закреплена необходимость интернационализации образовательной деятельности, а также были поставлены цели международного сотрудничества в сфере образования¹:

- 1) расширение возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию;
- 2) координация взаимодействия Российской Федерации с иностранными государствами и международными организациями по развитию образования;
- 3) совершенствование международных и внутригосударственных механизмов развития образования.;

Помимо этого, были определены конкретные меры международного сотрудничества в сфере высшего образования.

— В ФЦПРО на 2011-2015 гг.² были определены целевые показатели по обеспечению академической мобильности студентов и преподавателей. К примеру, доля студентов, обучающихся по программам, которые частично должны реализовываться в зарубежных образовательных организациях высшего образования (в том числе, в форму стажировки), должна к концу 2015 г. достигнуть 30%³.

— Проводятся меры по привлечению в российские вузы ученых с мировым именем, а также создание на базе российских вузах научных

¹ См. статью 105 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

² См. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61

³ См. Показатель №16 ФЦПРО за 2011-2015 гг.

лабораторий, способных выдержать конкуренцию ведущих лабораторий мира¹.

— Одним из самых ярких мероприятий стал запуск государственной программы поддержки крупнейших российских вузов «5-100»², в соответствии с которым к 2020 г. не менее 5 российских университетов должны войти в первую сотню ведущих мировых университетов, согласно мировому рейтингу университетов. «Цель Проекта 5-100 – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ» — заявлено на официальном сайте программы³

6 июня 2018 г. британская компания Quacquarelli Symonds (QS) опубликовала всемирный рейтинг университетов QS World University Rankings⁴. За последний год количество российских университетов в общем рейтинге QS увеличилось с 24 до 27: в топ-300 входят два вуза – участника Проекта 5-100 (из них один – в топ-250), в топ-400 – шесть, в топ-500 – 11 университетов [30].

— Значительно выросла активность российских университетов по организации совместных образовательных программ и научных исследований с зарубежными университетами. В 2017 году только 11% ООВО не имеют международных договоров [Артамонова, С.46].

— Была введена сетевая форма реализации образовательных программ⁵, что обеспечило возможность осваивать образовательные

¹ См. Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2010 г. № 220 «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования, научные учреждения государственных академий наук и государственные научные центры Российской Федерации», а также Постановление от 14 февраля 2015 года № 128.

² См. подпункт «в» пункта 1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»

³ См. <https://5top100.ru>

⁴ См. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>

⁵ См. статью 15 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

программы высшего образования с использованием ресурсов нескольких вузов, в том числе иностранных. В частности, программа магистерского уровня образования «Правовой менеджмент в сфере образования», по итогам завершения мною которой представлена данная работа, реализуется как раз в сетевой форме. Однако отмечается, что сетевая форма обучения имеет и свои недостатки, прежде всего связанные с процедурами итоговой аттестации и выдачи документа об образовании, а также с их финансированием [Там же, с.57-58]

Таким образом, можно заключить, что запуск Болонского процесса в российском образовательном пространстве привел к существенным преобразованиям этого пространства, прежде всего в законодательном и организационном аспектах. Однако, как отмечается в издании, подготовленном с участием членов Рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России, значительная часть проведенных преобразований, как правило, реализовывались лишь частично, либо с существенным опозданием к изначально заявленным срокам [Там же, С. 7-9].

2.3 Оценка степени реализации Болонских соглашений в Российском образовательном пространстве.

На основе анализа национальных отчетов России на министерских конференциях 2003-2015 гг. были выявлены следующие трудности, возникающие при реализации Болонских принципов:

- финансовые, организационные и инфраструктурные ограничения для участия в программах европейской академической мобильности; масштабы системы, подлежащей реформированию;
- традиционное разграничение академической и вузовской науки;
- инертность восприятия рынком труда степени бакалавра;
- неготовность части российской высшей школы выступать равноправным партнером в программах международной мобильности (недостаточное финансирование, слабое знание иностранных языков);
- излишняя государственная регламентация структуры и содержания образовательных программ, как следствие – их недостаточная гибкость, связанная с жесткостью государственных образовательных стандартов;
- неготовность многих вузов к формированию новых компетенций выпускников, направленных на мобильность на рынке труда;
- несбалансированность структуры выпуска и потребностей народного хозяйства;
- перманентность процесса реформирования системы управления образованием и пересмотра образовательных программ, не позволяющее адекватно оценить результаты преобразований [Там же].

Кроме того, в исследовании Д.В. Николаева и Д.В. Суловой высказывается убедительная точка зрения о том, что реформаторы российского высшего образования чрезвычайно избирательно относятся к

воплощению Болонский принципов в России. Так, к 2009 г. Россия на удовлетворительном уровне реализовала лишь 3 показателя реализации Болонский положений из 10¹: доступность образования, внешняя оценка качества, и реализация принципов Лиссабонской конвенции о признании. Однако, даже по этим показателям авторы видят существенные недоработки.

Таким образом, можно заключить, что в большинстве своем Болонские преобразования до 2012 года носили во многом фрагментарный, бессистемный характер. Вопреки декларируемым намерениям, далеко не все планы были реализованы по существу. Зачастую, «формальное выполнение требований абсолютно расходится с реальным положением дел» [Там же, С.20]. Нельзя сказать, что после принятия новой редакции закона «Об образовании» 2012 года ситуация с внедрением Болонских механизмов в отечественном высшем образовании кардинально преобразилась. Безусловно, количество реализованных на удовлетворительном уровне показателей увеличилось, о чем свидетельствует национальный доклад России по Болонскому процессу 2015 года. Но в целом, подгонка национальной системы высшего образования под Болонские требования далека от своего завершения. На сегодняшний день в России не увенчались успехом попытки внедрения кредитно-модульной системы и организации студентоцентрированного обучения [18, С.49].

В дальнейшем детально проанализировать степень реализации Болонских требований за период 2015-2018 гг. станет возможно лишь после опубликования на официальном сайте ЕПВО национального доклада России, представленного на Парижской конференции в мае 2018 г.

¹ См. Приложение №3

Глава III. Болонский процесс и национальные интересы Российской Федерации: критический анализ

3.1 Критика Болонского процесса на Западе

Как нами уже отмечалось в главе I, считается, что Болонский процесс в Европе был инициирован университетским сообществом снизу. Однако, это положение лишь отчасти верно. Действительно, движение к формированию единого европейского университетского пространства началось с принятия ректорами ряда крупных европейских университетов Великой хартии университетов. Однако, ошибочно было бы предполагать, что научно-преподавательское сообщество Европы единодушно одобрило дальнейшее развитие инициатив по строительству единого образовательного пространства.

В этой связи примечательной является статья «Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования» к.и.н. Кирилла Валерьевича Корякина и к.п.н. Екатерины Михайловны Макаренко, в которой авторы произвели обзор исследований Болонского процесса некоторых зарубежных авторов [24].

В работе Т. Брендле и Б. Вендт указывается, что в ведущих европейских странах (в частности в Германии) преподаватели изначально были настроены критично к инициативам по объединению пространства высшего образования в Европе. [1]. А в 2007 г. было проведено исследование, в ходе которого обнаружилось, что 59% преподавателей из 31 европейской страны предпочли бы вернуться к «доболонской» системе обучения без деления программ высшего образования на бакалавриат и магистратуру [24. С.168]. Однако, политические деятели, увлекшиеся идеей построения ЕПВО, предпочли не учитывать мнение большинства профессорско-преподавательского сообщества.

В работе К. Лиссамна, на которую ссылаются в своем исследовании К.В. Корякин и Е.М. Макаренко, выявляется коренное противоречие Болонского процесса «между изначальной идеей университета как храма науки и идеологией реформы, которая направлена на подчинение учебного процесса строгим правилам без учёта качества получаемых учащимися знаний». Стандартизация высшего образования Европы (пусть и на формальном уровне), ставшая ключевым узлом болонских преобразований, оказалась принципиально несовместимой с принципом автономии университетов и принесла в жертву свободу преподавания [24. С.167-168].

В работе В.Мюллера, в которой рассматривается влияние Болонских реформ на систему высшего образования Европы на примере университета Бремена, показано, что «ведённый в ходе реформы процесс аккредитации усилил влияние государства на развитие образования в неожиданных для преподавательского состава масштабах» [Там же]. Это еще раз подтверждает, что Болонский процесс, изначально инициированный самими университетами, в дальнейшем был подхвачен бюрократами от образования и привел к существенному сужению университетской вольности, так высоко ценимой в Великой хартии университетов. Представляется, что именно ввиду этого обстоятельства Болонские инициативы были приняты не во всех вузах мира. «Некоторые ведущие университеты Европы отказались выстраивать свой учебный процесс в соответствии с принципами новой системы. Там считают, что именно благодаря специфике их учебных планов и методики, а также давним традициям они и стали ведущими университетами мира» [Там же].

Следует признать, что Болонский процесс оказал благоприятное влияние в тех странах, где изначально отсутствовала собственная дифференцированная система высшего образования. Что касается развитых в этом отношении стран, то для них «реформа вылилась в упрощение и нормировку, лишение национальных систем образования их индивидуальности» [Там же. С.169].

Система зачетных пунктов, повсеместное внедрение которой предполагалось в ходе реализации Болонского процесса, учитывает лишь затраченное рабочее время на освоение учебных программ, и абсолютно не связывается с качеством работы студентов, ее эффективности и результатов. «Ценность учёбы сводится таким образом к среднему затраченному рабочему времени. При этом некое учебное мероприятие в одном университете приравнивается к иному мероприятию с похожим названием в другом вузе. Всё это привело к тому, что преподаватели стали больше ориентироваться не на учебные достижения учащихся, а всё больше на объём оказанных им образовательных услуг» [Там же].

Одним из самых серьезных и противоречивых пунктов Болонской системы, по которому по сей день не прекращаются ожесточенные дискуссии, является разделение структуры высшего образования на уровни («циклы»). Так, в работе Кислицына К.Н. [22] на примере Италии показано, что жесткое разделение высшего образования на циклы способствовало существенному снижению его качества. «До 1970-х гг. итальянский университет был исключительно элитным заведением: в него могли поступать только выпускники лицеев. Лишь потом университет стал массовым учебным заведением, и начался процесс либерализации, когда в университет стал принимать выпускников из других средних учебных заведений. С одной стороны, реформа «3 + 2» помогла этому процессу, но, с другой, способствовала и явному понижению уровня обучения» [Там же]. На это же указывается в приведенной выше работе Корякина и Макаренко: «Есть основания полагать, что одним из тайных мотивов политиков, запускавших Болонский процесс, было стремление сократить время учёбы и повысить долю людей с высшим образованием. Люди, неспособные добиться квалификации с помощью дипломной работы – другими словами, недоучки, получили возможность приобрести высшее образование более простым путём. При этом снизился научный уровень базового образования» [24. С.169].

Также, урезанная длительность получения высшего образования в рамках бакалавриата существенно ослабило связь высшего образования с научно-исследовательской работой. Об этом высказался представитель QUESTE, организации, которая развивает системы оценки качества инженерного образования, Рене Франсуа Бернар. По его словам, одной из проблем Болонского процесса является «ограничение исследовательской инновационной составляющей образования, потому что за три года обучения бакалавра невозможно подготовить ученого-исследователя, способного на инновации» [22].

Также, в статье Кислицына К.Н. раскрывается еще один «неудобный» аспект Болонского процесса, который, как правило, не освещается в литературе по проблемам высшего образования в Европе — соответствие Болонских новаций интересам европейского студенчества. Автор сообщает, что в мае 2005 г. Национальный союз студентов Европы (ESIB) издал так называемую «Черную книгу Болонского процесса», которая была создана на основе материалов, собранных студентами из 31 страны-участницы Болонского процесса, включая Италию, Францию, Великобританию. В книге описываются многочисленные недостатки реформы. Речь идет о таких следующих проблемах:

- неэффективность системы кредитов;
- проблемы, связанных со структурой образовательных циклов (бакалавриат → магистратура);
- недостижимость настоящей мобильности;
- сокращение доступности образования, связанного с существенным повышением платы за обучение (в несколько раз) из-за сокращения государственных и частных инвестиций в образование;
- препятствия для участия студентов в органах управления образованием, и др. [Там же].

Кроме того, автор указывает, что в Европе достаточно широкое распространение получили студенческие движения, выражающие протест

Болонским реформам, крупнейшим из которых является норвежская группа Norsk Studentunion (NSU). «Среди отрицательных сторон современного высшего образования они называют его коммерциализацию, ориентацию исключительно на потребности рынка и глобального капитала, сознательное снижение уровня массового образования (магистратура рассчитана на очень небольшой процент учащихся, большинство же ограничивается 3 годами учебы), приобретение отрывочных, фрагментарных знаний, навязывание мировоззрения, основанного на рыночной экономике» [Там же]. Это движение было поддержано студентами 40 подобных организаций разных стран Европы. Так, в 2005 году, параллельно с министерской конференции по Болонскому процессу в Бергене, прошел Европейский форум по вопросам образования. На площадках форума критики Болонского процесса выступили против сокращения государственного финансирования высшего образования, жесткого отбора при поступлении, повышения регистрационного взноса студентов и снижения качества образования. «Координаторами данного движения являются студенческие организации многих стран: Национальное объединение студентов Германии, Французский Национальный Союз Студентов, Национальный союз студентов Италии, Союз Студентов Ирландии и другие. Массовые студенческие демонстрации в разное время прошли в Великобритании, Бельгии, Чешской республике, Финляндии, Греции, Румынии, Латвии, Боснии и Герцеговине» [Там же].

Таким образом, Болонский процесс за почти 20 лет своего развития привел к тотальной бюрократизации Европейского образования. Казалось бы, образованием стало легко управлять, образовательный процесс стал легко измеримым и «прозрачным», что хорошо и удобно для любого государственного чиновника-бюрократа. Однако вопросы содержания образования, его эффективности и качества его результатов де-факто перестали быть приоритетными и отошли на второй план. Все это приводит к неутешительным выводам о том, что институт образования, в свете

Болонских преобразований, близок к окончательной потере своего функционального смысла.

3.2 Критика Болонского процесса в рамках Российского образовательного пространства

Вступление России в Болонский процесс, как и в других странах, вызвал весьма неоднозначную реакцию отечественного научно-экспертного сообщества. В целом, можно заключить, что в отечественном научном дискурсе сложилось два противоположных «лагеря» по вопросу оценки Болонских реформ. С одной стороны, реализация Болонских соглашений была воспринята как неотъемлемое условие модернизации отечественного образования. В качестве явных преимуществ вхождения России в ЕПВО, сторонники Болонского процесса указывали сближение с Европой, возможность студентов детальнее определиться в выборе профессии и конвертируемость дипломов. Помимо этого, указывалось, что вхождение России в ЕПВО обеспечит рост качества образовательных услуг, привлечет поток студентов в Россию из стран Европы и СНГ и снизит риски утраты актуальности образования за счет сокращенных сроков прохождения образовательных программ [Лученко, С.4].

Их оппоненты в период начала вхождения России в Болонский процесс выделяли такие проблемы, как: профессиональное несоответствие выпускников бакалавриата требованиям компаний по причине снижения сроков обучения (относительно специалитета); удлинение сроков при полном цикле обучения (бакалавриат и магистратура – 6 лет) и, следовательно, его удорожание; потеря научной составляющей российского высшего образования, которой всегда отводился последний семестр обучения по программе специалитета; неравенство положения России и стран Европы в едином образовательном пространстве [Там же].

В более актуальных работах отечественных исследователей критика реформ высшего образования в рамках Болонского процесса носит более развернутый характер и опирается на широкий массив эмпирических данных. Одной из наиболее острых проблем в ходе реализации Болонских реформ является **переход к многоуровневой структуре высшего образования**.

Л.В. Русских указывает, что внедрение данной системы «несмотря на то, что в Болонской декларации подчеркивается добровольность присоединения и необходимость сохранения самостоятельности учебных заведений, носило принудительный директивный характер» [45, С.88]. К тому же, в разработке и проведении данного процесса фактически не участвовало научно-педагогическое сообщество, поэтому «проходил он не по пути приспособления отечественного образования к Болонской системе и сохранения того лучшего, что создавалось в нем многими поколениями профессорско-преподавательского состава, а по пути его неразумного разрушения» [Там же].

В работе В.В. Борисова отмечается еще одна проблема многоуровневой структуры высшего образования: «эта идея (многоуровневой структуры высшего образования — А.Ш.) серьезно расшатывает принцип автономии университетов, согласно которому университет волен сам выбирать, чему учить студентов и как их учить. <...> выдвинутый принцип совместимости и сопоставимости образования, предоставляемого различными университетами, требует определенной структурной стандартизации. Повышение мобильности, разработка совместных учебных программ – все это требует встраивания большинства европейских университетов в единый график учебного процесса» [11, С.108-109]. Таким образом, ключевые идейные принципы Болонского процесса (сопоставимость и прозрачность высшего образования и автономия университетов) изначально являются взаимоисключающими.

Кроме того, широкий круг авторов последовательно обосновывают «ущербность» первого цикла высшего образования, предполагаемого

Болонской системой. Отмечается принципиальная неспособность программ бакалавриата, ввиду их направленности на формирование узкоориентированных компетенций, обеспечить студентов фундаментальным, академическим и универсальным образованием. В этой связи, В.Б. Первозванский и В.И. Силенков выражают сомнение по поводу того, что бакалавры смогут оказаться востребованы в условиях быстроменяющегося мира [39]. Эту же мысль подтверждает объективная негативная реакция работодателей на выпускников бакалавриата. В ряде коммюнике министров образования проблема трудоустройства и «трудоспособности» выпускников бакалавриата рассматривалась как приоритетная, однако внятных ее решений так и не было предложено. К тому же, К.В. Корякин и Е.М. Макаренко утверждают, что «есть основания полагать, что одним из тайных мотивов политиков, запускавших Болонский процесс, было стремление сократить время учёбы и повысить долю людей с высшим образованием. Люди, неспособные добиться квалификации с помощью дипломной работы – другими словами, недоучки, получили возможность приобрести высшее образование более простым путём» [24. С.169]. Безусловно, это привело и к снижению научного уровня базового высшего образования. В конечном итоге, ряд исследователей пришли к выводу, что в российской системе образования уже существует аналог бакалавриата — средне-специальное образование [45], в свете чего целесообразность проведения структурной перестройки высшего образования представляется необоснованной.

Довольно много сказано на страницах научной периодики о том, что по итогам 15-летних Болонских преобразований в России не оправдались надежды на повышение **академической мобильности**, ради которой и происходила интеграция образовательных программ. В российских реалиях для большинства студентов обучение в зарубежных вузах является недоступным по двум основным причинам: низкий уровень знания иностранного языка и невозможность самостоятельно оплатить обучение за

рубежом [45, С. 89]. Кроме того, на это сказывается и недостаток государственного субсидирования программ высшего образования, предполагающих прохождение отдельных модулей в зарубежных вузах.

Другим обстоятельством, затрудняющим образовательную мобильность (особенно в сфере социально-гуманитарных наук), являются национальные традиции и политико-правовые различия между Россией и Европейскими странами. «Если законы физики, математики, химии, биологии имеют всеобщий характер и не зависят от политического устройства государства, то различия в философско-мировоззренческих дисциплинах, например, в сфере права, в нашей стране и странах Европы весьма существенны, а сопоставимость изучаемых дисциплин в условиях разного правового пространства остается затруднительной. Вряд ли в странах Евросоюза будут готовить юристов для нашей страны или наоборот, а их дипломы будут сопоставимы» [39, С.52].

Однако, самой серьезной проблемой для России, вызванной нацеленностью Болонских реформ на обеспечение академической мобильности в условиях ЕПВО, является так называемая «утечка мозгов». В статье к.ф.н. Натальи Александровны Эмих справедливо утверждается, что «что в любом государстве образование представляет собой системообразующий фактор, а качественное образование – основу социокультурного развития. На этих постулатах базируется и теория человеческого капитала, согласно которой главной ценностью современного общества является человеческий капитал, а инвестиции в него выгодны как их обладателю, так и обществу в целом». И действительно, исходя из Послания президента РФ к Федеральному Собранию от 1 марта 2018 года, сохранение и преумножение человеческого капитала является на сегодняшний день самой актуальной задачей государства¹. Однако, насколько этой цели служит реализация Болонских соглашений? По

¹ См. Послание президента РФ к Федеральному Собранию РФ от 1 марта 2018 г. [URL: http://kremlin.ru/events/president/news/56957](http://kremlin.ru/events/president/news/56957)

утверждению Л.В. Русских, интеграция России в ЕПВО в плане академической мобильности «имеет одностороннюю направленность» [45, С.89]. Ту же мысль мы встречаем у М.Г. Лазар: «процесс реформирования высшего образования России представляется «игрой в одни ворота», продуманным способом бесплатной подготовки Россией квалифицированных кадров для Европы и США» [26, С.238]. В качестве обоснования такой оценки автор ссылается на результаты опросов выпускников российских вузов, значительное количество которых планирует эмигрировать в Европу, США и другие страны [5].

Сторонники Болонского процесса неоднократно утверждали, что проблема «утечки мозгов» надуманна. Однако, в этом году на страницах Вестника Московского государственного областного университета была опубликована статья Луценко Никиты Олеговича, в которой данная проблема освещается на материале статистических данных Института статистики ЮНЕСКО: «По данным ЮНЕСКО, в 2013 г. количество российских студентов, обучающихся за границей, составило 50642 человека. Из них чуть более 5 тысяч приходится на США, а более 31 тысячи человек уехали обучаться в страны Европы. <...> В то же время, согласно статистике ЮНЕСКО, в 2013 г. для обучения в России из Европы приехало даже менее 1,5 тыс. <...> при этом большую часть – 658 студентов из Латвии и 388 из Эстонии (из остальных стран Европы приехали менее чем по 30 человек)» [29, С.5-6]. Далее, автор сообщает, что, начиная с 2014 г., ввиду ряда политических и социально-экономических факторов (украинский кризис, падение имиджа России на международной арене, экономические санкции западных стран против России, падение цен на нефть, удешевление российской валюты) цены на обучение в университетах России для европейцев упали вдвое, а ценники западных вузов для российских студентов наоборот существенно подорожали. Следовательно, ожидалось, что отток российских студентов за границу сократится, а количество европейцев, желающих получить высшее образование в России наоборот, увеличится.

Однако, этого не произошло. «Согласно данным Статистического института ЮНЕСКО за 2016 г., количество российских студентов, обучающихся за границей, несмотря на кризис, возросло, составив уже 56328 человек. Из них 5203 человека уехали в США <...> В 2016 г. в России обучались около 2,1 тыс. студентов из Европы»[Там же]¹. Также, в Приложениях №5 и №6, мы приводим инфографику Статистического института ЮНЕСКО по данному вопросу по состоянию на июнь 2018 г.².

На основаниях данных, предоставленных Статистическим институтом ЮНЕСКО, нам была составлена таблица актуальных показателей академической мобильности между Россией и странами Запада³. Исходя из этих данных, мы можем констатировать, что на 1 европейца, обучающегося в текущий момент в России, приходится примерно 5 россиян, обучающихся в странах Европы. При этом, необходимо заметить, что большая часть европейцев, взятых в расчет, приходится на граждан Молдовы. Таким образом, очевидно, что надежды на то, что Болонские реформы поспособствуют росту престижа Российского высшего образования среди стран Европы абсолютно не оправдались. При этом, как уже отмечалось выше, значительная часть россиян, получающих высшее образование в Европе, не планируют возвращаться в Россию. Логично предположить, что речь идет о лучшей части студенческой молодежи, творческий потенциал и инициативность которых представляет колоссальную часть национального богатства страны.

Таким образом, обнаруживается коренное противоречие между практикой реализации Болонских соглашений в сфере обеспечения студенческой мобильности, и теми целями и задачами относительно сохранения национального человеческого капитала, которые обозначаются в инаугурационных указах Президента РФ.

¹ См. Приложение №4

² См. Приложения №5

³ См. Приложение №6

Характеризуя причины оттока российской студенческой молодежи в страны Запада, Касьянов Валерий Васильевич и его соавторы утверждают, что главным образом к «утечке мозгов» привел «дисбаланс между потенциалом человеческого капитала и потребностями экономики» [21], которая по итогам рыночных реформ сократилась в несколько раз. Более подробно влияние экономических преобразований 90-х гг. XX века на развитие отечественного высшего образования мы рассмотрим в пункте 3.3.

Наконец, самым пагубным, на наш взгляд, явлением в отечественном высшем образовании, порожденным Болонским процессом, стала его тотальная **бюрократизация**. Всеобъемлющую характеристику этому явлению приводят в своей работе К.В. Корякин и Е.М. Макаренко: «Болонский процесс породил класс управленцев в области образования и науки со своими особыми корпоративными, а также индивидуальными карьерными интересами. Эти люди стремятся к самоутверждению, укрепляют свои властные и финансовые позиции, становясь дополнительным фактором функционирования образовательной системы. Отчасти с их деятельностью связано падение требований к студентам, обучающимся на коммерческой основе, а также появление новых обязанностей для преподавателей, лишаящих профессию многих привлекательных преимуществ» [24. С.17]. Такая характеристика справедлива как для России, так и для других стран ЕПВО. Именно обозначенный класс взял в нашей стране под свой контроль разработку и проведение Болонских реформ, а потому именно на нем лежит ответственность за их неутешительные итоги. На непродуманность и поспешность реформ высшего образования указывает Иванова Марина Авенировна: «стремление быстро получить результат – перестроить российское высшее образование по болонским образцам – привело к тому, что данный процесс осуществлялся без предварительного реформирования школьного образования, без исследования возможных трудностей и проблем, а заодно и последствий перехода на новую систему образования. Всё это говорит о недостаточной продуманности и

подготовленности этого шага, а также во многом объясняет причины того, почему процесс реализации в России принципов Болонской декларации в полном объёме полон трудностей и разочарований» [18. С.56].

Также, часто в работах исследований обращается внимание на аспект непрерывности, перманентности проводимых в России образовательных реформ. «Реформирование российского образования в постсоветский период превратилось в бесконечный процесс с неясной целью и без каких-либо заметных показателей роста качества и эффективности, хотя именно рост эффективности считается главной целью образовательных реформ» [21]. Не вызывает сомнений тот факт, что в такой сложной системе как образование (в том числе высшее) любого рода манипуляции и преобразования, помимо краткосрочных, имеют и далекоидущие долгосрочные последствия. Это требует от реформаторов предельной осторожности при проведении реформ и пристального внимания к реакциям сложного образовательного организма на проводимые реформы. Однако, для российских чиновников образования такого рода очевидные вещи попросту не берутся во внимание. По утверждению Лазар М.Г., российские бюрократы в качестве теоретической основы управления образованием приняли концепцию «нового государственного менеджмента» (New Public Management). С точки зрения данной концепции, высшее образование — это управляемая система, в которой рыночные силы взаимодействуют между собой под внешним контролем государства [26, с.234-235]. Именно поэтому деятельность университетов, как и любых других организаций в сфере бизнеса, должна быть прозрачной и оцениваться с помощью четких и измеримых параметров. Отсюда вытекает пресловутая оценка качества образования и, в частности, оценка эффективности университетов, осуществляемая по критериям, разработанным чиновниками от образования. И именно поэтому «место вуза как “творческой иерархической организации”, как сообщества преподавателей, выбирающих и контролирующей деятельность администрации, занимает место вуз как клиентоориентированная

организация, производящая образовательные услуги и нанимающая преподавателей на рынке труда» [25].

Следует отметить, что именно в свете данных обстоятельств контроль качества, предусмотренный Болонскими соглашениями, на практике оказывается не связан ни с качеством содержания высшего образования, ни с качеством его результатов. «Несмотря на отдельные попытки мониторинга вузами устройства своих выпускников, учета потребностей рынка труда, несмотря на придуманные чиновниками от образования мудреные методики переаттестации, лицензирования и аккредитации вузов, пока *в России отсутствует реальный общественный институт контроля над качеством образования*. В Европе и Америке он включает представителей науки, образовательных структур и работодателей в данной отрасли. Речь идет, как читатель догадывается, не о российском чиновничьем Обрнадзоре от министерства» [26, С. 237]. Эту цитату Лазар мы приводим здесь вовсе не бездумно, т.к. автор защищаемой квалификационной работы дважды проходил программу повышения квалификации под названием «Экспертная деятельность в сфере образования»¹, которая направлена на подготовку соответствующих «экспертов по оценке качества образования». Поэтому, нам хорошо известно, насколько плачевна ситуация с подготовкой кадров для проведения образовательной экспертизы, что предельно точно отражает приведенная цитата.

В этом же русле по поводу процедур оценки качества высшего образования и эффективности образовательной деятельности вузов высказывается Касьянов со своими соавторами. Авторы указывают на такие казусы бюрократического контроля над высшей школой, как постоянные изменения требований к составлению документов, якобы обеспечивающих образовательный процесс. В пример приводится хорошо знакомая каждому вузовскому и школьному преподавателю необходимость заполнения

¹ Программа повышения квалификации реализуется Региональным центром оценки качества и информатизации (РЦОКИО) в г. Челябинск.

«компетенций» при составлении учебных программ и учебно-методических комплексов, превратившаяся в «своеобразные схоластические упражнения, никак не соотнесенные с действительностью» [21]. Единственной целью составления подобной документации является успешное прохождение вуза через очередную процедуру аккредитации, поскольку «именно наличие этих формальных и не относящихся к реальности учебного процесса документов является важным критерием оценки эффективности вуза» [Там же].

В процессе реформирования отечественного образования, во многом подогретого Болонскими обязательствами, постоянно множатся различные бюрократические структуры, которые диктуют рядовым педагогам все новые требования. Далеко ходить за примером не приходится — наверное, сегодня каждый рядовой работник образования ощущает некоторую подвешенность и тревогу в связи с протекающим ныне процессом реорганизации Минобрнауки, от которого, попутно, был отделен в независимую структуру Рособрнадзор [42]. Примечательно, что на официальном уровне так и не прозвучало ни одного внятного разъяснения о причинах и целях данной меры.

Еще одна яркая и образная характеристика непреходящего процесса реформирования приведена в статье первого заместителя Комитета Государственной Думы РФ: О.Н. Смолина: «Ректор с многолетним опытом рассказывал в Государственной думе, что в 1990-х гг. его вуз работал без юриста, а сейчас целое юридическое управление не справляется с потоком документации, включая отчеты и предписания контролирующих органов. В 2014 г. аккредитацию его вуза проводила комиссия в составе 70 человек! Декан исторического факультета Омского педуниверситета В.Н. Худяков посчитал количество документов, которые ему приходилось заполнять в советский период и в настоящее время: разница составила 22 раза. В вузах нарастает противоречие между управляющими и управляемыми: число преподавателей сокращается при интенсификации их труда, а количество управленцев разного рода, включая юристов и бухгалтеров, увеличивается

быстрыми темпами по причине экспоненциально растущего контроля и документооборота» [46, С.92]. Не приходится подробно объяснять, каким образом влияет на качество образовательного процесса увеличение нагрузки преподавателей, связанной с производством отчетных и методических документов. Эмоциональное состояние профессорско-преподавательских кадров в периоды аккредитационной проверок говорит само за себя.

Безусловно, многие авторы среди прочих проблем образовательных реформ в России указывают недостаток финансирования. Однако, на наш взгляд, эта проблема напрямую не связана с реализацией Болонских соглашений, потому мы оставим ее за рамками нашего рассмотрения.

Таким образом, научная периодика по проблемам образовательных реформ в российском высшем образовании освещает широкий круг проблем и противоречий реализации Болонских соглашений в России. На сегодняшний день, вопреки уже привычному официальному оптимизму чиновников от образования, результаты образовательных реформ удручают многих.

Можно ли было войти в ЕПВО иначе? Теоретически — да. Однако, в следующем пункте мы попытаемся рассмотреть вопросы «совместимости» принципов Болонского процесса и Российской системы образования.

3.3 Проблема культурно-исторической идентичности России в свете развития высшего образования

По мнению ряда исследователей российского образования, проблемы практической реализации принципов Болонского процесса, рассмотренные в предыдущем пункте, являются лишь внешним проявлением культурно-исторической и идеологической несовместимости российского и европейского систем высшего образования.

Вопреки представленным выше критическим замечаниям, Болонский процесс, все же, имел некоторое позитивное влияние на систему высшего

образования стран Западной Европы. По крайней мере, он позволил решить проблему оттока европейской студенческой молодежи в США на рубеже XX и XXI вв. [29, С. 6-8]. Однако, как утверждает Л.В. Русских, «Болонская система <...> чужда российскому образованию, так как основана на противоположных ему принципах». Базовыми принципами отечественного образования являются фундаментальность, систематичность и универсальность, а в качестве его методологической основы применялся дедуктивный метод («от общих закономерностей — к частным локальным проявлениям и, в итоге, к практическому применению» [45, С.88]). В Болонскую же систему, порожденную потребностями европейского рынка и основанную на англо-саксонской образовательной модели, в качестве основного принципа заложена узкопрофессиональная направленность и индуктивность («ведет мысль от бесконечного количества частных и конкретных примеров к единому знанию, формируемому с некоторой вероятностью» [Там же.]). В этом состоит принципиальное философско-мировоззренческое отличие, которое не позволяет механически перенести в Российскую систему образования элементы Болонской системы [Там же].

Аналогичным образом определяют культурно-исторические особенности отечественного образования Первозванский Валерий Борисович и Силенков Виктор Иванович. С их точки зрения, именно фундаментальной и академичностью придают отечественной образовательной модели детерминирующую силу. «Не умаляя значения компетентностной составляющей обучения, подчеркнем, что обращение к академическому содержанию знаний, к познанию законов, глубинных, сущностных, системообразующих оснований и связей мироустройства, его целостной картины является не менее важным, а, может быть, и более значимым в подготовке специалиста с высшим образованием» [39. С. 50].

Как утверждает в статье Тестова В.А., фундаментальность образования — это «направленность содержания образования на методологически важные, долгоживущие и инвариантные элементы

человеческой культуры, способствующие инициации, развитию и реализации творческого потенциала обучаемого, обеспечивающие качественно новый уровень его внутренней интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры, создающие внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, способствующие адаптации личности в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях» [49]. Фундаментальность требует серьезного и вдумчивого освоения знаний из базовых областей, следовательно, в образовательном процессе принцип фундаментальности слабо согласуется с приоритетом самостоятельной работы студента. Для освоения фундаментального знания требуется продолжительная лекционная и семинарская работа в ходе аудиторных занятий. Именно поэтому для отечественных вузов, высокая доля в учебной нагрузке лекций и семинаров, сравнительно с самостоятельной работой студентов. Как правило, аудиторная нагрузка российских студентов в два-три раза выше, чем в западных университетах [11, С.112]. И все потому, что именно принцип фундаментальности лежал в основе ключевой концепции советской педагогике о формировании всесторонне развитой мыслящей личности, способной творчеству и генерации новых идей.

В то же время, Болонские новации активно продвигают компетентностный подход. «Компетенция» в документах ЕС определялась как прирожденная склонность (одаренность), способность (как свойство личности) и как умение, навыки. В рамках данного подхода в качестве результата образования прежде всего понимается личность, обладающая совокупностью необходимых работодателю навыков, способная к выполнению конкретных профессиональных задач, и в меньшей степени её профессиональные знания. «Можно сказать, компетенции <...> отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей» [53, С.139]. «Этот новый продукт образования — не личность, способная рассуждать, думать, принимать

самостоятельные решения, а робот» [26, С.236]. В соответствии с указанным принципом, реализация Болонского процесса предполагает существенное уменьшение объема фундаментальных знаний, даваемых вузами России до реформы, в угоду узкопрофессиональных умений и знаний частичного характера. Работа М.Г. Лазара убедительно доказывает, что «навязанная России европейская идеология компетенций является <...> **идеологией прибыли, идеологией конкуренции университетов на nive оказания платных образовательных услуг** ради максимальной прибыли образовательного учреждения при подготовке специалистов для рынка труда» [Там же].

В этой связи необходимо упомянуть и о студентоцентрированном обучении, к внедрению которого все громче призывали идеологи Болонских реформ в последние 10 лет. Принципиальную неприживаемость данной концепции на российской почве обосновала в статье «Болонский процесс И самостоятельность студентов: российская специфика» Иванова М.А. По ряду объективных причин, российский рядовой абитуриент по сравнению с европейскими выпускниками школ демонстрирует существенно более низкую познавательную самостоятельность. Характеризуя причины данного обстоятельства, автор приводит ряд культурно-исторических особенностей русского менталитета (принципиальный коллективизм), школьного образования, основанного на личном влиянии учителя (вопреки всем стандартам), а также политико-экономические обстоятельства последней четверти века. В связи с этим, Иванова приходит к выводу, что Болонские реформы, по крайней мере в той форме, в которой они были проведены в России, были обречены на провал [18].

Принципиальный отказ российской политической элиты от государственной идеологии, закреплённый на конституционном уровне, а также необходимость развития высшего образования как ключевого фактора экономического роста вынудили российское руководство идти по пути

заимствования западных образовательных моделей. В конечном итоге, в результате 25-летнего непрерывного реформирования отечественного образования мы пришли к итогам, описанным в предыдущих пунктах. Однако, как указывает Иванова М.А. российским образовательным реформаторам необходимо учитывать достижения отечественной педагогической мысли. «Очень часто наше неумение внедрить их в практику обучения, а также непонимание их ценности для отечественного образования приводят к тому, что мы заимствуем «передовой» западный опыт, который фактически является «вторичным продуктом переработки» наших собственных идей» [18, С.53]. Примером такой разработки, утраченной в отечественном образовании, но переработанной и воплощенной на Западе, является программа «Учить учиться», разработанная в 70-80-е гг. научной школой академика Бабаноского. Несмотря на то, что по данной программе во многом опережала западные педагогические концепты, к середине 80-х гг. она сошла на нет в советской школе. «Между тем эти идеи нашли успешное воплощение в учебной и методической литературе, публикуемой зарубежными издательствами» [Там же.], которые с восторгом «впитали» реформаторы уже суверенной России.

В условиях развала всего советского национальная политическая элита не стала утруждать себя выработкой новой национальной политической стратегии и пошла «по пути наименьшего сопротивления» — внедрение западных моделей во всех сферах Российского общества. В частности, «российская государственная образовательная политика реализовывалась с учётом общего внешнеполитического вектора, направленного на встраивание нашего государства в глобальное пространство, адаптацию к универсальным образовательным моделям. Главным трендом стратегических и тактических мероприятий в рамках государственной образовательной политики стало заимствование образовательных моделей Запада с целью создания соответствующего имиджа России в глазах». Так, с небольшим опозданием от стран Запада в 4 года, отечественная бюрократия пришла к идее

вхождения в ЕПВО и внедрения Болонского процесса в Российское образовательное пространство.

Однако, на сегодняшний момент внешнеполитический вектор России по объективным причинам круто разворачивается на Восток, что обстоятельно обосновывает статья А.О. Темченко-Завьяловой «"Восточный поворот" как новый этап во внешней политике России» [48, С.37-40]. Автор указывает, что украинский кризис и его экономический подтекст создали на годы вперед геополитическую обстановку, в которой Европа принципиально не может развивать сотрудничество с Россией в каких-либо сферах. Об этом же утверждает и Лазар М.Г., рассуждая о проблемах реализации Болонского процесса в России: «Реалии 2016 г. показывают, однако, что Россию не только не ждут или приглашают в Евросоюз, а скорее наоборот, всеми способами отторгают от себя, ограничивая возможности ее развития и модернизации» [26. С.235].

Более того, нельзя оставить без внимания и экономический контекст дальнейшего участия России в ЕПВО, сложившийся в последние годы. Ввиду чисто прагматичных экономических интересов США и стран Европы (касательно расширения рынков сбыта Американских углеводородов в Европейской зоне) существенно осложнилось экономическое сотрудничество стран Европы и России — против РФ были введены экономические санкции. Доктор экономических наук Федосова С.П., проанализировав содержание санкций и их внешнеполитический контекст, пришла к следующему выводу: «соединив воедино все вводные данные, с большой долей вероятности можно предположить, что антироссийские санкции имеют первопричиной отнюдь не гражданскую войну на Украине и не события в Крыму, а глобальный передел мирового нефтегазового рынка, желание сильно потеснить на нем российские компании» [50, С. 116]. Таким образом, внешнеэкономическая и внешнеполитическая обстановка в мире отнюдь не благоприятствует дальнейшему участию России в ЕПВО, в особенности учитывая то негативное влияние Болонского процесса на отечественное высшее

образование и экономику, которое было охарактеризовано в предыдущих разделах данной главы.

Все это означает, что все чаяния российских либеральных политиков, находящихся «у руля» уже четверть века, относительно возможности вхождения России в Европейское пространство (в том числе в сфере высшего образования) абсолютно себя не оправдали. Это, в свою очередь, ставит перед Российской элитой и перед Россией в целом необходимость решения вопроса о культурно-историческом самоопределении. Вновь возникают дискуссии в СМИ и научном дискурсе между современными западниками и славянофилами. Вновь разворачивается социалистический агитпроп. И к этой дискуссии должна подключиться российская политическая элита (и, рано или поздно, обязательно подключится, если хочет сохранить свое положение). Только выработав философские и культурно-исторические основы бытия нашего отечества у нас получится совершить прорыв, о котором так много было сказано за последние месяцы.

А в контексте образовательной политики необходимо последовать призыву И.А. Бирич и О.Г. Панченко о выработке национальной философии образования на основе опыта отечественной философской и педагогической мысли. «Философия образования определяет цели и задачи данного социального института в конкретную эпоху, педагогическая наука формулирует методы и средства, с помощью которых эта цель выполняется. Если эта связь разрывается, и та и другая сторона страдают волюнтаризмом или оказываются в плену стихийного эмпиризма» [8, С.25].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Россия вступила в эпоху рыночных отношений. Следовательно, подходить к вопросам развития конкурентоспособного национального высшего образования необходимо с учетом сложившихся в стране экономических реалий. Именно спрос рождает предложение. Применительно к рынку труда это означает, что именно подъём в национальной промышленности и инновационном бизнесе сделает для развития отечественного профессионального образования много больше, чем любые попытки реформировать его административными методами. Повышение конкурентоспособности и престижности российской высшей школы на глобальном рынке образовательных услуг не может и не сможет обеспечить приток академических мигрантов в Россию из стран Европы в условиях отсутствия ёмкого национального рынка труда в передовых сферах производства. А актуальность проблемы «Утечки мозгов», как мы показали в данном исследовании, до сих пор остается предельно высокой.

Болонский процесс не является волшебной пилюлей для национальных систем образования. Однако, отдельные его механизмы действительно способны качественно повысить уровень национальных систем высшего образования, но только в тех странах, рынок труда которых готов предоставить выпускникам вузов перспективу качественного профессионального роста в престижных сферах занятости. На сегодняшний момент о таких обстоятельствах в России приходится только мечтать.

Особым образом ситуацию усугубляет нынешнее международное положение России, существенно пошатнувшееся в контексте российско-украинского кризиса. Экономические санкции, продлеваемые против российского бизнеса ежегодно, а также непрекращающаяся критика Российского руководства со стороны европейских элит в свете отдельных международных скандалов (к примеру, «дело Скрипаля») все больше

разрушают иллюзии о возможности расширения социально-экономического сотрудничества РФ и ЕС [50].

А между тем, российские реформаторы образования продолжают реализовывать все новые инициативы. В мае 2018 года начался процесс реорганизации Минобрнауки РФ, который бюрократия решила поделить сразу на три независимые друг от друга структуры: Минпрос, Миннауки, и Рособнадзор. «Лебедь, рак и щука» — дают оценку предпринятой новации некоторые эксперты.

Автору данной работы представляется, что дальнейшее конструктивное и содержательное развитие российской высшей школы (как и всей системы образования и науки) возможно лишь через переориентацию российских политических элит в сторону национальных интересов, либо ее решительной смене. Концепция интеграции России в ЕПВО в свете назревших за последние 5 лет политико-экономических факторов представляется не актуальной и вредной для отечественной системы высшего образования. Необходимым условием его дальнейшего развития видится четкое определение национальных интересов Российского государства, их идеологическое закрепление, разработки и проведение политике в области образования в соответствии с ними. Признается необходимым учет мирового опыта в сфере развития образования и его избирательное и вдумчивое применение в национальной системе образования, а также выработка собственной национальной философии образования как основы любого рода образовательных реформ.

Библиографический список

1. Brändle T., Wendt B. Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren // Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jahrgang, 2004. № 1. S. 48–68
2. EURASHE's 10 Commitments for the EHEA in 2020 – Visions & Strategies. URL: http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/7/EURASHE_10_Commitments_598647.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
3. Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA), 2012. URL: http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
4. The Bologna process revisited: the future of the European higher education area, 2015. URL: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/1/Bologna_Process_Revisited_Future_of_the_EHEA_Final_613711.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
5. Белов Ф.Д. Международная интеллектуальная миграция: особенности, роль и значение на современном этапе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2010. № 2. С. 43–51.
6. Бергенское коммюнике, 2005. URL: http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
7. Берлинское коммюнике, 2003. URL: http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
8. Бирич И.А., Панченко О.Г. В поисках новой методологии отечественного образования: История, современность, прогнозы:

Монография. — Москва – Екатеринбург: Уральское изд-во; Большая Медведица, 2010. — 256 с.

9. Болонская декларация. URL: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
10. Болонский процесс в России: история и современность [Брошюра]. — Национальный офис ERASMUS+ в России. М., 2017.
11. Борисов В.В. Болонский процесс в Европе и в России: пути реформирования высшего образования // Экономика образования. 2011. №3. с. 105-113.
12. Бухарестское коммюнике, 2012. URL: http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
13. Великая Хартия Университетов. URL: http://bolognaby.org/images/Library/Magna_Carta_Universitatum_ru.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
14. Владимир Путин встретился с Председателем Совета министров Италии Сильвио Берлускони // Президент России [сайт]. Новости от 02.06.2003 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/28762> (дата обращения: 25.06.2018)
15. Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219).
16. Декларация Будапешт-Вена, 2010. URL: http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
17. Ереванское коммюнике, 2015. URL: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (дата обращения: 25.06.2018)

18. Иванова М.А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 48-58. С.49
19. Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», — М.: НИУ ВШЭ, 2017.
20. Камынина Н.Р., Грудзинский А.О. Россия в Болонском процессе: цель — повышение конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. 2017. №8/9.
21. Касьянов В.В. Самыгин С.И. Любецкий Н.П. Кризис высшего образования в России как социокультурная катастрофа // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. №8-9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-kak-sotsiokulturnaya-katastrofa> (дата обращения: 26.06.2018).
22. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Высшее образование для XXI века. 2010. №11.
23. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. Лиссабон, 1997. URL: <https://rm.coe.int/168007f2f5> (дата обращения: 25.06.2018)
24. Корякин К. В., Макаренко Е. М. Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 167–173.
25. Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социол. иссл.-я. 2015. № 2. — С. 122-133.
26. Лазар М.Г. Реформа высшего образования России - итоги и последствия глазами социологии образования // Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета. 2016. № 44. С. 232-244.

27. Лёвенское коммюнике, 2009. URL: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
28. Лондонское коммюнике, 2007. URL: http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
29. Луценко Н.О. Последствия присоединения России к Болонской системе в условиях современного политико-экономического кризиса // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2018. № 1. С. 6-7. URL: www.evestnik-mgou.ru (дата обращения: 25.06.2018)
30. Лучшие результаты с 2004 года: движение вверх вузов – участников Проекта 5-100 в QS World University Rankings [Электронный ресурс]. URL: <https://5top100.ru/news/81494/> (дата обращения: 25.06.2018)
31. Материалы международного семинара «Интеграция российской высшей школы в европейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы». СПбГУ, 2002.
32. Национальный доклад Российской Федерации к совещанию министров образования стран-участниц Болонского процесса (за 2004–2005 гг.) [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120908004849.pdf> (дата обращения: 25.06.2018)
33. Национальный доклад Российской Федерации к совещанию министров образования стран-участниц Болонского процесса (за 2005–2007 гг.) [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120908004630.pdf> (дата обращения: 25.06.2018)
34. Национальный доклад Российской Федерации к совещанию министров образования стран-участниц Болонского процесса (за 2007–2009

гг.) [Электронный ресурс] URL:
<http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120908004512.pdf> (дата обращения:
25.06.2018)

35. Николаев Д., Сулова Д. Россия в Болонском процессе // Вопросы образования. 2010. №1.

36. Никонов В.А. Европейская интеграция и движение к Единой Европе // Государственное управление. Электронный вестник. 2015. № 49.

37. Об обращении Государственной думы Федерального Собрания Российской Федерации "К Председателю Правительства Российской Федерации М. М. Касьянову о необходимости проведения мероприятий по подписанию Российской Федерацией Болонской декларации 1999 года": Постановление Госдумы ФС РФ от 21. 06. 2003 N 4281-III ГД / Российская Федерация. Федер. Собрание (4281-III ГД; Москва), Гос. дума (2003.06.21) // Официальные документы в образовании. 2003. №23. С.3. — С приложением

38. Парижское коммюнике, 2018. URL:
http://media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (дата обращения: 25.06.2018)

39. Первозванский В.Б., Силенков В.И. Реформирование образования в России в свете Болонского процесса в контексте национальной безопасности // Казанский педагогический журнал. 2017. №5. с.49-54.

40. Пражское коммюнике, 2001. URL:
http://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf (дата обращения: 25.06.2018)

41. Путин В.В. Полвека европейской интеграции и Россия. URL:
<http://kremlin.ru/events/president/transcripts/24094> (дата обращения: 25.06.2018)

42. Разделение Минобрнауки продлится до 2019 года // ТАСС: информационное агентство России. URL: <http://tass.ru/nauka/5208435> (дата обращения: 25.06.2018)

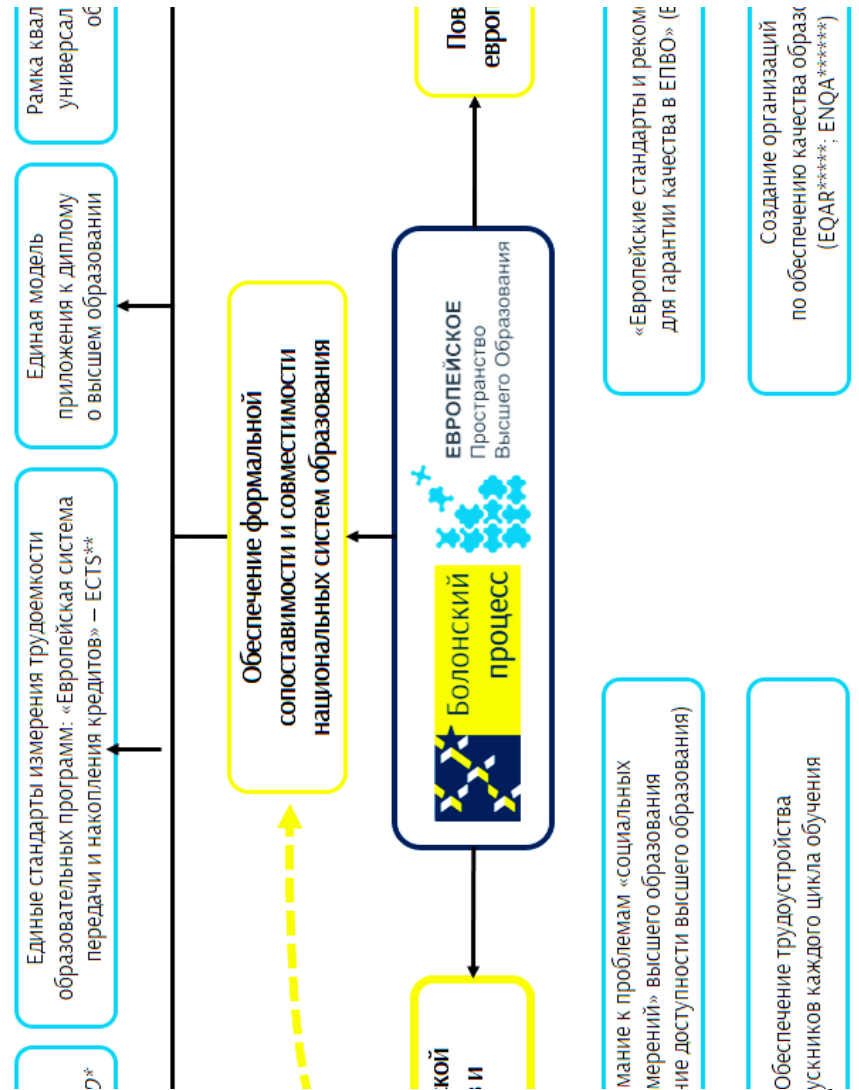
43. Россия "сходит с обочины" образовательной интеграции // РИА Новости (от 07.03.2003). Электронный ресурс. URL: <https://ria.ru/society/20030307/335047.html> (дата обращения: 25.06.2018)
44. Россия в Европейском пространстве высшего образования. Под ред.: Артамоновой Ю.Д. и др. — М., Издательство Московского университета, 2015. — 64 с.
45. Русских, С. 88; Ефремова Н. В., и др. Проблемы перехода Российской Федерации на болонскую систему образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №4(24). с.66-68
46. Смолин О.Н. Высшее образование: борьба за качество, или Покушение на человеческий потенциал? // Социол. иссл-я. 2015. № 6. — С. 91–101.
47. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в ЕПВО (ESG), 2015. URL: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf (дата обращения: 25.06.2018)
48. Темченко-Завьялова Анастасия Олеговна «Восточный поворот» как новый этап во внешней политике России // Вестник ПАГС. 2016. №2 (53). С.37-42. С.37-40
49. Тестов В.А. Различные подходы к понятию фундаментальности образования // Труды Современной гуманитарной академии. 2008. № 5. С. 93-108.
50. Федосова С.П. Антироссийские санкции: причины, содержание, влияние на экономическое развитие // I Международ. уауч.-практ. конф. "Финансово-кредитный механизм регулирования экономики: от теории к практике". Воронеж. 2016.
51. Черчилль У. Речь в Цюрихском университете // Вестник Европы. 2009. № 26-27
52. Четвериков А.О. Право Совета Европы и Болонский процесс // Актуальные проблемы российского права. 2016. № 2 (63). С. 82-84

53. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ ЕС и России) // Социол. иссл-я. 2008. № 1. С.139

54. Шишлов: вступление России в Болонский процесс — важный политический шаг // РИА Новости (от 06.03.2003). Электронный ресурс. URL: <https://ria.ru/society/20030306/334980.html> (дата обращения: 25.06.2018)

55. Шуман Р. Декларация от 9 мая 1950 г. Электронный ресурс. URL: <https://www.robert-schuman.eu/ru/doc/questions-d-europe/qe-391-ru.pdf> (дата обращения: 25.06.2018)

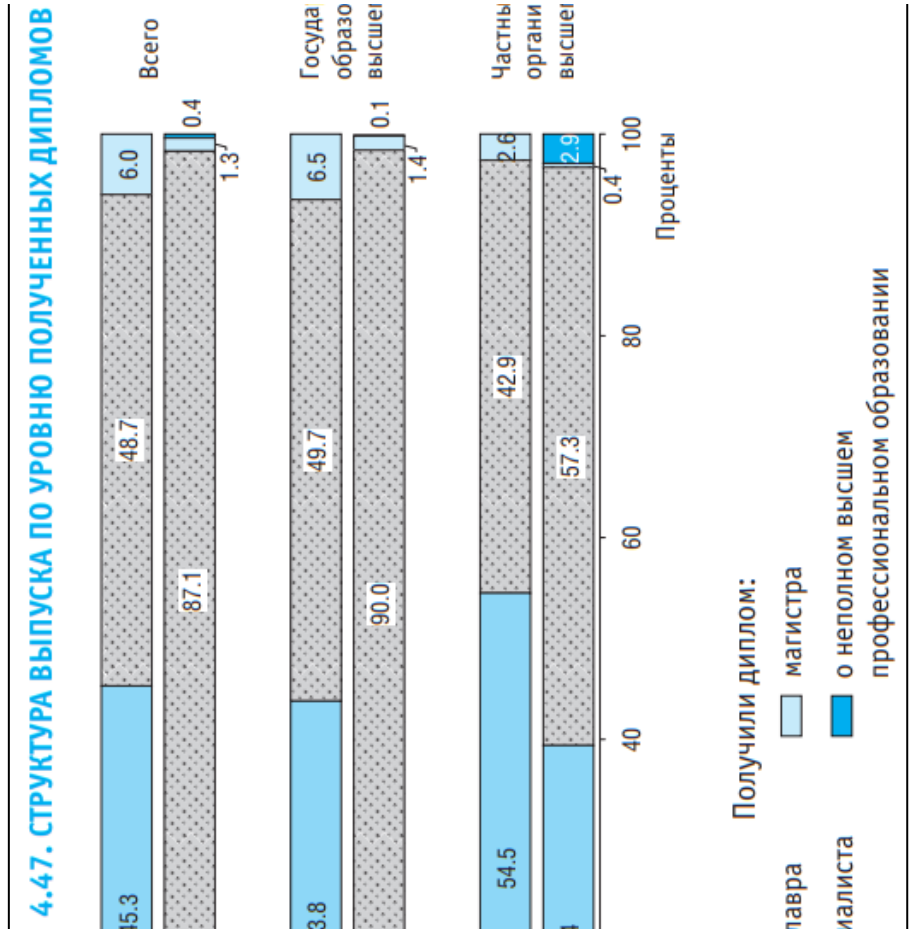
Приложение №1. Модель содержания Болонского процесса.



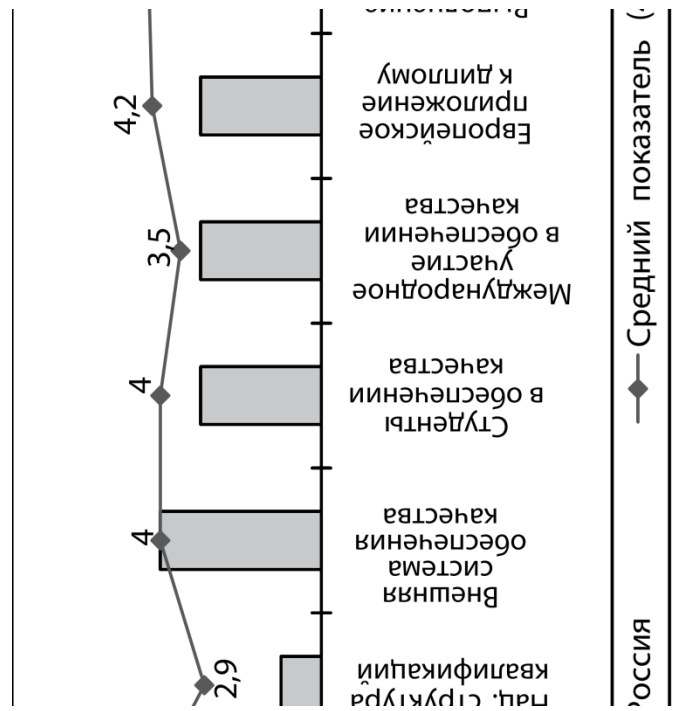
Приложение №2. Структура выпуска по уровню полученных дипломов¹.

ответствующая степени «кандидат наук» в России.
 edit Transfer System
 ications Frameworks in the European Higher Education Area

¹ Источник: Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — С.154.



Приложение №3. Баллы России и средние баллы всех стран-участниц по реализации Болонских обязательств в 2009 г.¹



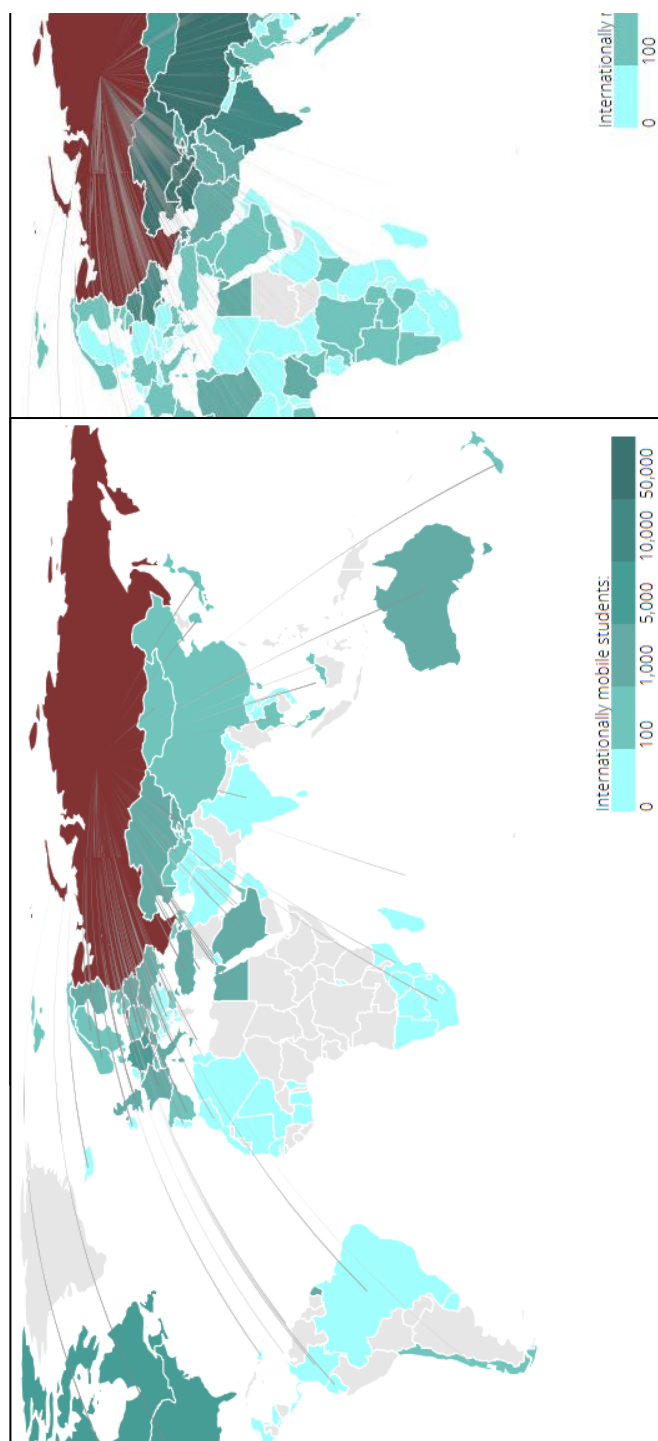
¹ Источник: Николаев Д., Сулова Д. Россия в Болонском процессе // Вопросы образования. 2010. №1. С.9

Приложение №4. Первые 20 стран Европы по количеству обучающихся студентов из России в 2013 и 2016 гг. (сравнение)¹

№	Страна:	2013 г.	Страна:	2016 г.	Изменения:
1	Германия	9480	Германия	9953	+473
2	Франция	3643	Чехия	5305	+1850
3	Великобритания	3604	Великобритания	3933	+329
4	Чехия	3455	Франция	3599	-44
5	Финляндия	2206	Финляндия	2799	+593
6	Италия	2103	Италия	2178	+75
7	Австрия	939	Австрия	1128	+189
8	Испания	733	Швейцария	1011	+278
9	Норвегия	634	Нидерланды	794	+238
10	Швейцария	594	Польша	754	+169
11	Польша	585	Испания	733	0
12	Нидерланды	556	Норвегия	550	-84
13	Греция	465	Латвия	509	+122
14	Швеция	420	Швеция	364	-56
15	Латвия	387	Болгария	288	+19
16	Бельгия	273	Эстония	230	+62
17	Болгария	269	Бельгия	213	-60
18	Литва	236	Дания	195	+8
19	Венгрия	199	Литва	182	-54
20	Дания	187	Венгрия	135	-64

¹ Источник: Луценко Н.О. Последствия присоединения России к Болонской системе в условиях современного политико-экономического кризиса // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2018. № 1. URL: www.evestnik-mgou.ru

Приложение №5. Глобальный поток студентов высших учебных заведений¹ [В Россию — слева; Из России — справа]



¹ Источник: Институт статистики ЮНЕСКО. Данные по состоянию на июнь 2018 г.

*Приложение №6. Показатели академической мобильности студентов
между Россией странами Европы (кроме Украины и Беларуси)¹*

Количество европейцев, обучающихся в России		Количество россиян, обучающихся в Европе	
Молдова	5749	Германия	9953
Латвия	576	Чехия	5305
Литва	315	США	5203
Германия	299	Великобритания	4092
Эстония	290	Франция	3648
Болгария	172	Финляндия	2799
Италия	170	Италия	2178
Франция	170	Австрия	1257
США	160	Польша	977
Греция	156	Швейцария	975
Сербия	137	Австралия	859
Финляндия	88	Испания	577
Испания	70	Норвегия	516
Чехия	65	Латвия	509
Польша	62	Швеция	364
Великобритания	46	Болгария	301
Норвегия	42	Эстония	230
Словакия	39	Бельгия	213
Бельгия	25	Дания	189
Босния / Герцеговина	18	Венгрия	187
Нидерланды	16	Литва	160
Швеция	15	Словакия	99
Румыния	14	Сербия	93
Австрия	14	Ирландия	89
Швейцария	13	Португалия	82
Канада	12	Молдова	70
Португалия	12	Люксембург	55
Хорватия	8	Словения	47
Венгрия	8	Исландия	43
БЮР Македония	7	Мальта	33
Албания	6	Румыния	25
Дания	6	Хорватия	7
Ирландия	5	Босния / Герцеговина	6
Всего:	8785	Всего:	41141

¹ Согласно данным Института статистики ЮНЕСКО. URL: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>