

И.Д. Демидова, Г.А. Меньшикова, Е.Э. Смирнова

Болонский процесс и возможные преобразования российской высшей школы

В статье описываются предпосылки, основные направления и последствия так называемого Болонского процесса или процесса формирования Единого европейского образовательного Пространства. При этом актуализируется аспект российского участия в нем.

В настоящее время в Европе происходят качественные изменения в системе организации высшего и постдипломного образования, формируется единое европейское образовательное пространство. Условно этот процесс получил название Болонского, поскольку именно в Болонье зафиксированы основные документы, его выражающие.

Формирование единого европейского образовательного пространства происходило в виде длительного процесса, состоящего из ряда разнонаправленных потоков. С одной стороны, он представляет собой развитие сложного явления, отражающего сближение содержания и форм процесса обучения в разных европейских странах (на наднациональном уровне). С другой, он складывается из совершенствования различных национальных (государственных) образовательных систем, которые адаптируют и аккумулируют нормы и новые разработки разных европейских стран. На ход этого процесса оказывают влияние не только образовательные факторы, но и политические, экономические, социально-культурные и национальные.

Воплощением реформ в области качественной перестройки образовательных систем Европы явилось подписание Болонской декларации (июнь 1999 г.), закрепившей факт преобразования Европы в единое образовательное пространство. Этот важный документ подписали министры 29 стран от имени своих правительств.* Россия еще не является официальным участником этого процесса, хотя доступ к этому процессу открыт при условии ее реального включения в процессы Болонского соглашения и проведении соответствующих изменений.

Краткая история. Подписанию Болонской декларации предшествовало несколько этапов, выделение которых помогает лучше представить суть процессов становления единого образовательного пространства. На каждом из этих этапов, имевших заметную протяженность, решались различные задачи, а также принимались межправительственные соглашения.

Первый период датируется 1957–1982 гг. в соответствии с Римским договором 1957 г. Его можно рассматривать как **подготовительный**, так как в ходе его были обоснованы **базовые цели и принципы функционирования** единого образовательного пространства, подготовлены **основные программные документы**. Он воплотил пять основных моментов общеевропейского объединения

* В число этих стран вошли: Австрия, Бельгия (Фламандская община), Бельгия (Французская община), Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словацкая Республика, Словения, Финляндия, Чешская республика, Швейцария, Швеция, Эстония.

образовательных систем: взаимное признание дипломов; обоснование идеи формирования единого европейского университета; кооперацию в области вторичного и высшего образования; составление реестра учреждений высшего и поствузовского образования, включая не государственные. В 1976 г. состоялась презентация Программы действий. В ней содержалось шесть пунктов, частично дополняющих и конкретизирующих решения 1957 года: равенство и открытость доступа в высшую школу; взаимное признание дипломов; принятие общих программ обучения; разработка коротких образовательных программ; информационная политика; формирование общих принципов Европейского университетского института [1].

Второй период приходится на 1983–1992 гг. В продолжение его уточнялись **цели, задачи, проблемы кооперации** высшего образования на пространстве Евросоюза. Одновременно создавались органы управления процессом, формулировались законодательные Акты, регулирующие процесс, уточнялись возможные технологии управления им. Часть проектов (COMET, ERASMUS, LINYA, TEMPUS и др.), объединенная под лозунгом «Содействие свободной мобильности преподавателей, студентов и исследователей» получила распространение и в России.

Третий период связывается с подписанием Маастрихтского договора (1992 г.), начиная с которого идеи единого пространства стали принимать реальное воплощение. Пройдя сквозь серию двухсторонних и многосторонних правительственных переговоров и договоров, Единое образовательное пространство было сформировано. Сначала в него входили 4 государств, а затем, после Болонской встречи в 1999 г., уже 29 стран.

В это время усиливалось звучание идеи европейского гражданства, согласно которой каждый гражданин страны – члена Евросоюза, имеет гражданские права этого сообщества (свободное перемещение, выдвижение своей кандидатуры на выборах в коммунальные органы и т. п.). Утверждалось также, что система образования и подготовки должна удовлетворять потребностям экономики, то есть содействовать превращению обучения в пожизненную ценность и возможность, создавать гибкие образовательные пути, играть роль предвосхитителей новых потребностей в трансферте знаний. Политика общности, которая формировалась в это время, развивалась по трем направлениям: воспитание (SOKRATES), подготовка (LEONARDO), молодежное движение (Yugend fur Europa).

Болонской встрече министров образования предшествовали межправительственные договоры, наиболее значимые из которых были заключены в Лиссабоне и Сорбонне. Конвенция в Лиссабоне (1997 г.) акцентировала внимание на решении методических вопросов работы вузов как части единого образовательного пространства. Под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО в ней были закреплены общие подходы к определению основных терминов. К ним относятся следующие: доступ; прием; оценка высших учебных заведений и программ; оценка индивидуальных квалификаций; перечень полномочных органов по вопросам признания и др.** Материалы Лиссабонской конвенции были опубликованы. Они включали

** Продолжим этот ряд определений для удовлетворения потребностей читателей, интересующихся становлением методической базы. Конференция в Лиссабоне закрепила понятия: высшее образование; высшее учебное заведение; программа высшего образования; период обучения; квалификация, требования (общие требования; особые требования; компетенции государственных органов); основные принципы, относящиеся к оценке квалификаций, дающих доступ к высшему образованию; признание периодов обучения; признание квалификаций обладателями которых являются беженцы, перемещенные лица и лица, находящиеся в положении беженцев.

информацию об оценке высших учебных заведений и их программ, содержали сведения по вопросам признания профессиональных дипломов, званий и сертификатов (см. [2]). Заметим, что уже на этом этапе выявились сложности по многим вопросам, которые не позволили найти единые точки зрения по ряду проблем. В результате не все страны-участники подписали Лиссабонскую конвенцию.

Сорбоннскую декларацию (1998 год) исследователи называют точкой отсчета, легитимным началом, давшим старт процессу развития единой образовательной зоны. Ее подписали министры образования лишь четырех стран: Великобритании, Германии, Италии и Франции. В Сорбоннской декларации взяла верх англосаксонская двухступенчатая модель высшего образования как преимущественная для реформирования европейского высшего образования. Не будучи идеальной, она, тем не менее, оказалась предпочтительнее, воплотив в себе прагматическую установку на достижение большей сравнимости, сопоставимости и удобочитаемости документов об образовании, степеней квалификаций. Многие западноевропейские эксперты считали, что она позволяет легче конструировать послевузовские уровни образования. Английская модель высшего образования привлекательна высокой интегрированностью в научные исследования, высокой степенью гармонизации образования и предпринимательства; она также содержит большой объем разнообразных образовательных услуг для непрерывного образования своих же выпускников.

Таким образом, Болонский процесс начинался задолго до подписания Болонской декларации в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции. Он явился одновременно и результатом предшествующих инициатив, и стимулятором дальнейшего процесса реформирования образовательного процесса в Европе. Движущей силой этого процесса было стремление создать единый рынок труда, а также потребность в реформах высшей школы.

Болонский процесс не мог проходить вне общеэкономической и политической ситуации в европейских странах. Он, естественным образом, отразил переход к новым принципам государственной политики, привнесенным осложнениями с финансированием высшей школы. Так, его большая, чем в Сорбоннском соглашении, нацеленность на интегрированность обучения, объяснялась помимо политико-идеологических и сугубо прагматическими целями, включая следующие:

- сокращение бюджетов на высшее образование
- необходимость повышения эффективности образования за счет уменьшения продолжительности обучения и отсева;
- усиление требований к нему со стороны работодателей,
- возрастание значимости квалиметрических характеристик, что предполагает ввод в систему оценки показателей, характеризующих результат обучения.

Общими принципами Болонского процесса, по мнению его инициаторов, являются следующие [3]:

- сохранение автономности учебного заведения как базового устройства европейской образовательной системы,
- поддержание конкурентоспособности европейской высшей школы;
- жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культуры для других стран;
- стремление добиваться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был так же высок, как престиж науки и культуры.

Болонская декларация предусматривает ряд конкретных решений:

- использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам, что обеспечивает возможность трудоустройства выпускников и усиливает конкурентоспособность системы высшего образования;
- введение двухэтапного образования: базового и постдипломного (градуально-го и постградуального)*;
- принятие системы кредитов, аналогичной ECTS, как средства повышения мобильности студентов;
- стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, исследователей;
- развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейской ориентации в таких направлениях образовательного процесса, как проектирование образовательных программ, научные исследования и т. д.

Организационные структуры и принципы взаимодействия

В ходе Болонского процесса были созданы официальные структуры для регуляции текущих процессов. Руководящие органы делятся на законодательные и исполнительные. Законодательная группа состоит из представителей от каждой страны, подписавшей декларацию (по 1–2 человека). В исполнительные органы (их называют «руководящим комитетом») входят следующие участники:

- делегированные члены от государств, председательствующих в период между встречами министров или «расширенная тройка Евросоюза»;
- члены европейской комиссии;
- делегаты от двух европейских организаций — Ассоциации университетов (CRE) и конференции Союза ректоров университетов Европы (Confederation of EU Rectors Conferences).

Кроме постоянных участников указанных структур в заседаниях принимают активное участие члены различных неправительственных организаций, отражающих интересы университетских и студенческих сообществ. Уже сегодня в Болонский процесс вовлечены многие действующие независимые юридические и физические лица. Как признают зарубежные эксперты, главное в Болонском процессе — деятельность независимых агентов. Именно она составляет сущность организационных структур. Важной составляющей Болонского процесса признается проведение постоянного текущего диалога между правительственными кругами и сообществом высшей школы, включая неправительственные европейские организации.

Университеты и другие высшие учебные заведения выступают субъектами, а не объектами формирования постболонского пространства. К участию в Болонском процессе привлечены порядка 20 национальных общественных организаций типа национальных и межнациональных ассоциаций ректоров вузов. Активно включается в процесс Национальный союз студентов в Европе.

Болонскую декларацию не расценивают как политическое заявление, поскольку она носит открытый и демократический характер. В европейских кругах эта работа воспринимается как большой совещательный процесс. Некоторые эксперты сравнивают его с созданием Международной Организации Труда (диалогом в рамках Лиги Наций между правительствами, работодателями и профсоюзами). Другие представляют его как социальный диалог на европейском простран-

* Доступ ко второму этапу требует завершения первого. Степень, получаемая после окончания первого этапа, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации.

стве. Сама Болонская декларация – добровольное обязательство реформировать системы высшего образования самостоятельно и без давления сверху.

Реформирование высшего образования в ходе Болонского процесса

Итак, с момента подписания Болонского Соглашения прошло чуть более четырех лет, но достигнутые результаты очевидны. В рамках европейского пространства сформированы условия для:

- повышения «прозрачности» высшего образования, способствующей росту академической и профессиональной мобильности;
- достижения сравнимости дипломов, степеней и квалификаций;
- утверждения на практике непредвзятого отношения и доверия к национальным дипломам;
- расширения диверсификации образовательных структур, программ, форм обучения, а также индивидуализации образовательных маршрутов;
- создания эффективного инструментария, ведущего к общности и гармонизации структур высшей школы;
- тесного сотрудничества между системами признания и аккредитации;
- формирования систем гарантии качества с целью достижения высоких академических стандартов;
- сохранения высокого качества европейской высшей школы;
- рационализации сроков подготовки национальных кадров;
- наращивания пропускной способности вузов, необходимой для распространения в обществе культуры пожизненного обучения;
- экономии ресурсов, включая сокращение отсева студентов;
- сближения университетских и неуниверситетских типов высшего образования;
- освоения модульных технологий в высшем образовании;
- распространения конкуренции между вузами при упрочении сотрудничества;
- возрастания престижности европейского высшего образования и расширения его экспортного потенциала.

Предложенные принципы неоднократно обсуждались, их поддержали руководители вузов, законодательно утвердили Министры и национальные Правительства. Однако на всех этапах интеграционного процесса наряду с принятием идей возникали и разногласия, и конфликтные зоны. Одной из противоречивых зон стал выбор базовой образовательной модели. По одной — англосаксонской — предполагался курс на коммерциализацию образования. По другой (немецкой или континентальной) — сохранялся приоритет общекультурных ценностей образования.

Первоначально в документах признавалось разумным внедрение черт, присущих англо-американской системе образования. К ним относятся:

- открытость и эгалитарность;
- использование зачетных единиц (типичный учебный курс оценивается в 3–4 единицы на основании числа часов в неделю);
- опора на развитый частный сектор (47 % вузов — частные благотворительные корпорации);
- сведение к минимуму государственного контроля;
- низкий уровень бакалаврских программ (только треть курсов дисциплин связывается с профилем специализации);

- развитие научных исследований в университетах (в том числе, и фундаментальных);
- отказ от государственных образовательных стандартов;
- сохранение конкурентной борьбы между вузами с соответствующими методами интенсивной рекламы и маркетинга;
- ориентация на потребителя, которая приводит к возникновению частных коммерческих компаний в сфере образования и обучения, предлагающих разнообразные программы.

Принятие рекомендаций об использовании в европейском высшем образовании структурной аналогии англосаксонской модели можно расценивать как гибкую форму противостояния американской модели образования при сохранении незыблемости ценностей европейского высшего образования.

Американская модель образования, по мнению многих европейцев, имеет много недостатков, но она отвечает требованиям мобильности, сравнимости и адекватности. Как показывает опыт функционирования английских вузов, наиболее приближенных к этой модели, они в большей мере соответствуют **рыночной ориентации образования, а их выпускники — требованиям рынка.**

Одновременно европейское образование видит свою миссию в **общественном предназначении**, сохранении собственных **традиций**, поддержании национальных учреждений высшей школы и кадров специалистов. Это было подтверждено на съезде ректоров в г. Саламанка, который состоялся в 2001 году.* Эта встреча была посвящена поиску вариантов сохранения европейской самобытности образования. Здесь были усилены ценности, составляющие приоритет европейского сообщества, подтверждена гражданская ответственность и регулирующая роль государства. Высшее образование в соответствии с традицией рассматривалось как приоритетная составляющая государственного финансирования; развитие частного сектора высшей школы не форсировалось. Предполагалось, что благодаря этому будет сохраняться возможность влияния государства на качество образования.

Съезд ректоров определенно высказался на этой встрече: «Европейское образовательное пространство должно строиться на европейских традициях образования как общественной обязанности, широкого и открытого доступа к высшему и последипломному образованию, на традициях образования для личного развития и непрерывности обучения, а также гражданственности и общественной значимости образования» [4, с. 27]. Преобладание общественных сил на конференции внесло новый ракурс в обсуждаемые вопросы. Во-первых, был усилен принцип ответственности правительства за качество образования. Во-вторых, конференция актуализировала роль высшей школы как базы для научных исследований и разработок, обозначила необходимость разумной дифференцированности образовательных учреждений.

Опубликованные тексты [4] выступлений министров образования, показали их обусловленность политико-экономическими национальными интересами. Те страны, которые в большей мере выигрывают от процесса интеграции (Великобритания, Франция, менее — Германия), иницируют и продвигают его. Те же страны, выгоды которых не ощущаются с очевидностью, идут на это сближение много медленнее.

* Конференция в Саламанке была организована как собрание представителей 300 вузов. Они учредили Ассоциацию европейских университетов (EAU), чем подтвердили символическую и практическую поддержку правительственных курсов на интеграцию в образовании.

Было замечено, что отношение к Болонскому процессу меняется по мере его прохождения у самих инициаторов. Наибольший оптимизм и активность наблюдались в период подготовки и проведения Болонской встречи. Далее, по мере выявления противоречий, к которым ведет интеграция, скорость преобразований существенно снизилась. Многие страны видят в Болонском процессе отражение политического единства Европы, но сомневаются в практическом достижении поставленных образовательных задач. Действительно, образование любой страны тесно сопряжено с ее собственной экономикой, а потому структура процесса обучения, содержание учебных курсов нацелено на особенности национального хозяйствования. Очевидно, что структура промышленного производства, сельского хозяйства и других отраслей, соотношение работников, занятых в производственной и непроизводственной сферах, заметно влияют на структуру высшего образования страны.

Другой проблемой выступают культурные приоритеты и традиции. Национальные системы образования выстраиваются очень медленно. Они аккумулируют интеллектуальные достижения человечества, постоянно расширяя и преобразуя учебный процесс. Наряду с распространением знаний образование в любой стране преследует целью сохранить национальную систему ценностей, воспроизвести свою «культурную оболочку», свои сложившиеся научные школы, свои правила и нормы.

Важнейшей проблемой видится трансформация образования в связи с необходимостью смены обучающей парадигмы. Рыночные преобразования одним из своих направлений видят становление «нового человека». Им должен стать человек активный, энергичный, умеющий самостоятельно принимать решения, отвечать за них и намечать новые перспективы. Российское образование всегда несло в себе функцию воспитания, что отличало его от европейского. В ракурсе воспитания нового российского гражданина ответственность образовательных систем имеет особую актуальность.

Все сказанное не исчерпывает конкретных трудностей преобразования национальных систем образования. Многие принципы, сложившиеся в ходе Болонского процесса предстают уже как радикальные, возможно, революционные. И тогда встает, как один из первых, сложнейший вопрос: образование есть экономический механизм развития государства или образование есть способ существования страны как социокультурной общности?

В свете такой трактовки приоритет экономической функции образования при построении отечественной образовательной системы выглядит мало перспективным. Однако европейское сообщество считает этот принцип основополагающим для преобразования образовательных систем. Представляется, что и в Европе такая детерминированность образования не является столь очевидной и всеми признанной. Не случайно исследователи Болонского процесса подчеркивают, что европейские системы существенно отличаются друг от друга, что и осложняет процесс их сближения. В числе наиболее важных различий называются две.

1. Взаимодействие вуза и государства. Европейские вузы гордятся своим правом на автономность от государства в решении образовательных и оперативных вопросов. Они отстаивают его, сохраняя при этом государственное финансирование. В России все образовательные учреждения подчинены профессиональным (государственным) стандартам. Они разработаны для соблюдения единых требований к объему знаний и навыков, которые необходимо усвоить для работы по данной профессии. Образовательные стандарты приняты и в Германии, но действуют только на уровне земель. Они есть и в Англии, но сфера их действия очень

невелика [5]. Большинство английских вузов автономно в решении учебных и оперативных вопросов. Они самостоятельно решают такие вопросы как: величина набора студентов; перечень специальностей; процедура набора; способы проведения занятий; организация проверки знаний. Вузы отвечают за качество учебных программ, их соответствие духу времени и требованиям профессии. Если Россия будет ориентироваться на английскую модель образования, этот шаг поведет к радикальной смене многих управленческих и организационных стандартов.

2. Критерии и показатели качества обучения. Английская модель четко ориентируется на оценку качества по результатам. В качестве показателей результата выступают: конкурентоспособность выпускника; доходы, которые может принести его деятельность; высота статуса, которому соответствует полученная специальность. Для этой модели результатом образования является «компетенция» выпускаемого специалиста. В этот термин вкладывается следующее содержание: способности выпускника, готовность к познанию и отношения (образцы поведения), которые необходимы для выполнения им его будущей деятельности. При этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность. Эта позиция знаменует сдвиг от сугубо академических норм оценки работы вуза (внутренних по сути, ибо они оценивают потенциал, условия и возможности вуза) к внешней — профессиональной и социальной подготовленности выпускников, с ориентацией на рыночные потребности. Такой сдвиг означает трансформирование систем высшего образования в направлении их большей адаптации к миру труда в долгосрочной перспективе, а также к освоению новой модели непрерывного образования.

Большинство европейских стран ориентировано на оценку качества по процессу обучения. Например, немецкая модель делает упор на следующие процессуальные моменты: сроки обучения, число прослушанных часов, содержание образования. В этой модели образования используется понятие «квалификация» специалиста. Присвоение той или иной квалификации связано с показателями условий и процесса вуза. В процедуре аккредитации вузов разных стран используются, например, такие показатели условий: профессорско-преподавательский штат, информационное обеспечение, материально-технические ресурсы, финансовое состояние. Показатели процесса включают: целостность образовательной организации, содержание образовательных программ, социальную инфраструктуру и поддержку студентов и др.*

Действительно, органичное совмещение таких разнонаправленных подходов представляется очень трудной задачей. Но более общее положение — ориентация вузов на студента — общество — работодателя принимается гораздо проще. Итак, получается, что освоение общих образовательных целей происходит заметно легче, чем принятие конкретных шагов по преобразованию содержания учебного процесса, процедуры оценки качества и др.

Отношение в Болонскому процессу

Четыре года функционирования Единого образовательного пространства дали некоторые результаты, позволившие подвести итоги как на правительственном, так и на общественном уровнях многих стран. В частности, в России в ряде вузов уже апробирована система двухуровневой подготовки выпускников. Речь идет о сочетании традиционной подготовки специалистов и бакалавров-магистров, которая получила распространение недавно. В.В. Сенашенко, оценивая имеющийся опыт, пишет: «К сожалению, идея бакалавриата в силу неподго-

* Более подробно эти материалы представлены в работе [6].

товленности преподавательского корпуса к новой организации учебного процесса, а также из-за существенного сокращения объема научных исследований значительно трансформировалась в сторону профессионализма» [7, с. 26–29]. Трудно предположить, что итоги реального введения бакалавриата в России хорошо и в деталях изучены. Этот опыт сложно изучить, хотя бы по следующим причинам. Во-первых, он очень разнообразен в вузах различного типа. Во-вторых, он находится в состоянии постоянной трансформации в силу его новизны, непривычности, неясности востребованности этих специалистов, их «непривычности» для рынка труда. По-видимому, можно назвать и другие причины. Однако ясно, что имеющийся опыт уже есть и его обобщение могло бы определить отношение России к реформам, требуемым Болонским процессом.

Представляется, что в данный момент есть все основания говорить о некоем противостоянии факторов, влияющих на интеграционный процесс. В числе этих факторов есть те, которые способствуют его развитию, и те, которые тормозят становление единого образовательного пространства.

К факторам, стимулирующим участие России в едином образовательном пространстве, можно отнести следующие.

- общемировой процесс сближения научного потенциала, установление системы постоянного обмена знаниями, технологиями, достижениями между учеными всего мира;
- развитие общей системы межнациональных институтов, международной кооперации;
- укрепление национальных систем государственного управления и контроля за развитием сферы науки и образования.
- превращение знания в проявление и способ конкуренции в современном обществе, а соответственно, и тенденция к единению Европы как зоны, способной противостоять США;
- демографические проблемы, в частности, сокращение прироста европейской молодежи.

Факторами, тормозящими процесс интеграции, являются:

- наличие национальных экономических и политических интересов;
- стремление к сохранению национальных традиций в науке и образовании;
- утечка наиболее сильных студентов и преподавателей, избирающих наиболее благоприятные условия для учебы и работы в более обеспеченных странах;
- конкуренция преподавательского состава в ряде стран с наименее благоприятными условиями;
- спорность оснований, что новые образовательные системы будут эффективнее традиционных;
- потеря личного и общественного интереса к образованию.

Возможно, эти причины неравнозначны. Однако представляется, что их обсуждение в реалиях российской действительности весьма актуально. В условиях, когда основные положения Болонского процесса предстают и как привлекательные и как противоречивые, представляется вполне оправданным путь, предложенный Министерством образования РФ. Он заключается в сборе материалов по Болонскому процессу, их тщательном изучении (2002–2003 гг.), обсуждении в среде российской общественности и выработке совместного решения. Собрана

авторитетная комиссия по рассмотрению этого вопроса*. Общая позиция заключена в том, что необходимо отстаивать российскую траекторию реформ.

При этом разумным является использование инициатив европейского общества для стимулирования улучшения качества российской образовательной системы. К таким положениям можно, например, отнести использование европейского опыта по оценке качества подготовки специалистов. Российская педагогическая общественность давно (еще с советских времен) обращалась к этой проблеме. С возникновением негосударственных вузов она стала еще более актуальной. Ее осмысление в свете «компетентности» специалиста важно для вузов как участников формирования рынка рабочих мест.

Министерством образования разработан проект постепенного приближения российской образовательной системы к европейской. Он построен на изучении и постепенном внедрении в российскую практику европейских методик управления процессом обучения, в частности, разработки и введения механизма сопряженности оценок, систем, форм и видов образования и т. д. Он рассчитан на перспективу до 2010 г. и призван стать стержнем реформ отечественной образовательной системы.

Итак, знакомство с материалами и идеями Болонского процесса является важным для профессорско-преподавательского состава вузов России. Оно позволяет более четко увидеть многочисленные проблемы, с которыми приходится сталкиваться практически повседневно. Одновременно эти материалы позволяют увидеть и некоторые пути преобразования, некоторые аналоги, которые, возможно, «приживутся» в наших условиях. Прямое дистанцирование от европейского процесса вряд ли уместно сегодня. Однако идущие в Европе процессы требуют серьезного осмысления и обсуждения самыми широкими кругами в том же масштабе, как это уже происходит на европейском пространстве. Вопрос перестройки образования для нашей страны является слишком важным, чтобы он решался только на уровне соответствующих ведомств.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2002.
2. Высшая школа в Европе. 1994, № 3; 1995, № 4; 1998.
3. Высшая школа в Европе. 1998, № 6.
4. Марик К. Ван дер Венде. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе // Будущее европейского образования. Болонский процесс (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага) / Сост. Е.В. Шевченко. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002.
5. Высшее образование в Европе. 1994. № 4.
6. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н., Петропавловский М.В. Совершенствование системы государственной аккредитации учреждений высшего профессионального образования. Йошкар-Ола. 2000.
7. Сенашенко В.В. Магистратура: свобода выбора и маневра / Высшее образование в России. 2000. № 3.
8. Высшее образование сегодня. 2001. № 2.

* С ее составом и процессом работы можно ознакомиться в статье «Реформа высшего образования в РФ. Российская концепция высшего образования». См. [8].