

## **Проблема интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство: культурно-правовые аспекты**

**Смородникова Е.Ю.**

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,  
Владивосток, Российская Федерация

E-mail: [law@a-tech.ru](mailto:law@a-tech.ru)

**Арташкина Т.А.**

Дальневосточный государственный университет,  
Владивосток, Российская Федерация

E-mail: [tam.artand@gmail.com](mailto:tam.artand@gmail.com)

В современных условиях любая культура, любая страна уже не может развиваться изолированно от других культур и стран. Эта особенность социального развития может быть выражена категорией «пространство», которая используется в самых различных контекстах. Одной из характеристик пространства является его амбивалентность, которая предполагает наличие взаимоисключающих свойств. Амбивалентность цивилизационного пространства проявляется и в области образования. С одной стороны, образование становится интернациональным. С другой – одновременно наблюдаются противоположные тенденции дифференциации, возрождения и обособления национальных культур, разнообразия педагогических школ и индивидуализации обучения.

Процессы интеграции и интернационализации национальных систем образования – два взаимосвязанных, но не совпадающих процесса. Интеграция – внутренний для мирового образования процесс перехода от простой совокупности национальных систем к целостной системе мирового образования. Интернационализация – внешний для национальной системы образования и образовательных учреждений процесс развития международных (внешних) связей с двусторонним (экспорт и импорт) движением. Так, использование дистанционных образовательных технологий и системы открытого образования является процессом интернационализации с преобладанием экспорта образовательных услуг. Создание единого образовательного пространства в странах СНГ и Болонский процесс в Европейском регионе – примеры интеграционных процессов.

Генезис и динамика отечественной высшей школы сопровождается процессом формирования традиций. Даже беглый анализ проводимых в XIX в. правительством реформ в области просвещения и цензуры, позволяет выявить целый ряд устойчивых закономерностей, говорящих о формировании таких традиций в системе высшего образования страны. Советская высшая школа унаследовала эти традиции отечественной высшей школы XIX в. Формируемые в системе высшего образования традиции тесно связаны между собой, взаимообусловлены и взаимозависимы. Нарушение или разрушение хотя бы одной из них без адекватной их замены может привести не только к возникновению антиномии в развитии высшей школы,

но и к изменению шкалы ценностей, и даже к усилению негативных тенденций.

Модернизация отечественного высшего образования не является достоянием только современной эпохи. В современный период развития высшего образования легко выделяются два отдельных, но взаимосвязанных этапа. Особенностью первого является продолжение реформирования системы образования, начатого в Советском Союзе во второй половине 1980-х гг. Особенностью второго исторического этапа развития государственной образовательной политики является ярко выраженный курс на модернизацию образования в России, начатый в середине 1990-х гг.

В настоящее время вектор развития и реформирования систем образования в мире задается США. Между тем сложившиеся исторически различия систем образования Запада и Востока не позволяют сделать вывод о превосходстве той или другой системы. В современной истории имеются примеры, когда модернизация национальной образовательной системы по западному образцу без учета национальных культурных традиций не дала ожидаемых результатов. Ключевая проблема заключается в том, каким образом, проводя модернизацию образования, сохранить свои национальные и культурные традиции в данном процессе. Процессы модернизации образовательной системы не должны разрывать ткани культурных традиций. Уже имеющийся в мире исторический опыт модернизации образования говорит о том, что этот процесс обязательно сопровождается не только приобретениями, но и весьма ощутимыми потерями.

Целью настоящего исследования было выявление системы противоречий современной модернизации отечественной высшей школы, способных привести к разрыву ткани культурных традиций отечественного образования.

Болонская декларация, основной целью разработки и принятия которой в 1999 г. была конвергенция образовательных систем европейских стран, является одним из наиболее значимых документов в области интеграции образования для Объединенной Европы, а также вовлечения в этот процесс европейских стран, находящихся за «пределами данного сообщества». Этот документ одобрен сегодня многими странами, являющимися не только членами европейского союза, но и Хорватией, Кипром, Турцией. Не является исключением и Россия. Первоначально обозначенный документ, а также иные акты, являющиеся базой для разработки Декларации (в 1997 г. была принята конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» [1], в 1998 г. – декларация «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» [2] и Всемирная декларация «О высшем образовании для XXI века» [3] и др.) производят самое благоприятное впечатление, кажутся проявлением заботы о студентах, о преподавателях, соединяют образовательные структуры с будущими рабочими местами. Однако в Европе они были встречены с одобрением и пониманием не всюду (к числу таких субъектов можно отнести и Россию), т.к. в национальных образовательных системах возникли

противоречия, связанные с соотношением национального и европейского компонентов образования, и, кроме того, выявились жесткие нормативные противоречия.

Так, ключевое значение Болонская концепция уделяет вопросу многоуровневого образования, нормативное отражение структуры которого впервые в России было реализовано еще в 1992 г. Комитетом по высшей школе путем принятия Постановления № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» [4]. Данным Постановлением были утверждены Временное положение «О многоуровневой структуре высшего образования Российской Федерации» и Положение «О порядке реализации государственными высшими учебными заведениями образовательно-профессиональных программ». Продолжительность обучения по образовательно-профессиональным программам базового высшего образования в соответствии с указанным нормативным актом устанавливалась не менее четырех лет, а лицам, освоившим одну из таких программ и успешно прошедшим итоговую аттестацию, присваивалась степень бакалавра с выдачей диплома о высшем образовании.

Образовательно-профессиональные программы следующего уровня могли быть реализованы в двух формах: на основе общего среднего образования по единой программе продолжительностью обучения 5-6 лет по одной из специальностей с присвоением квалификации «дипломированный специалист»; на основе базового высшего образования либо по одному из направлений подготовки магистров продолжительностью обучения 2-3 года с присвоением степени «магистр наук», либо по одной из специальностей, продолжительностью от одного до трех лет с присвоением квалификации «дипломированный специалист».

В 1994 г. данная структура отечественного высшего образования была с небольшими коррективами утверждена Правительством Российской Федерации в качестве составной части государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в части «Общие требования» [5].

Спустя два года вступил в силу Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», который трансформировал структуру высшего образования, утвержденную Постановлением Комитета по высшей школе, установив ступени высшего профессионального образования: «Основные образовательные программы высшего профессионального образования могут быть реализованы непрерывно и по ступеням. В Российской Федерации устанавливаются следующие ступени высшего профессионального образования: высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) “бакалавр”; высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации “дипломированный специалист”; высшее профессиональное

образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему аттестацию, квалификации (степени) «магистр»» [6]. Таким образом, ступени определялись в соответствии с присваиваемой после их успешного освоения квалификацией (степенью): «бакалавр», «дипломированный специалист» или «магистр». Однако их связь с образовательными уровнями, введенными ранее Постановлением Комитета по высшей школе, так и не установлена.

На наш взгляд, существуют в Законе и отдельные логические противоречия. Так, например, подготовка магистра на базе степени бакалавра соответствующих направлений допустима. А вот специалист (проучившийся на год больше) не может претендовать на освоение магистерской программы.

Что касается ученых степеней, сложившихся в российской системе образования, то их целесообразно сохранить, поскольку они прекрасно вписываются в европейскую концепцию «обучения в течение всей жизни», но на нормативном уровне следует решить вопрос о сопоставлении двух российских ученых степеней кандидата и доктора наук с одной европейской – доктора. Эта проблема неоднократно обсуждалась в печати. Решить ее можно, опираясь на два критерия: по срокам обучения и по качеству образования. Кстати, российская ученая степень кандидата наук по срокам сопоставима с европейской степенью доктора. Однако остается нерешенным и проблематичным вопрос относительно статуса российской ученой степени доктора наук в системе образования Европы, ибо эта система подготовки кадров высшей квалификации коренным образом отличается от российской [7].

Введение кредитной системы в российскую высшую школу также сталкивается с комплексом нормативных противоречий, о которых не единожды упоминалось в публикациях различных авторов, а необходимость их устранения назрела даже независимо от перехода на новую единицу учета усвоенных студентами знаний – кредит. К таким противоречиям, прежде всего, необходимо отнести следующие:

1. Расчетный коэффициент, используемый для планирования учебной нагрузки, неточен. Российским Трудовым кодексом установлена 40-часовая рабочая неделя [8], при пересчете в академические часы получается 53,3 час. В соответствии с рекомендациями нормативных актов управления образованием используется расчетный коэффициент недельной нагрузки, равный 54-м академическим часам, что увеличивает недельную нагрузку студента на 1,2 % по сравнению с установленной Трудовым кодексом. За весь период обучения, например, по программе подготовки специалиста со сроком обучения 5 лет, перегрузка выражается уже в более 100 академических часах, что практически соответствует изучению еще одной учебной дисциплины.

2. В настоящее время и в государственных образовательных стандартах, и в выпускных документах используется дуальная система учета трудоемкости – в академических часах и в неделях, т.е. нет единой единицы измерения трудоемкости учебных дисциплин [9]. В государственных стандартах разных направлений и специальностей подготовки специалистов

с высшим образованием предусмотрена разная продолжительность учебных практик, каникул и экзаменационных сессий. При этом общая трудоемкость программ отличается, причем существенно.

3. Нигде в нормативных документах нет определения (дефиниции) академического года, в частности, не установлен минимум академических часов, которые должны освоить учащиеся в течение такого года. Длительность семестров колеблется в разных вузах от 15-ти до 22-х недель. В результате при различной трудоемкости программ обучения, реализуемых в конкретном вузе, который планирует начало и окончание теоретического обучения, по возможности, одновременными для всех направлений своей подготовки и своих специальностей, возникают перекосы в выполнении студентами учебной работы.

Изменения в организации учебного процесса, связанные с введением кредитной системы, зачастую требуют законодательной поддержки. Прежде всего, это касается широкого распространения модульного подхода к изучению дисциплин, пропагандируемого Болонскими документами. Модульная система означает отказ от предметного преподавания и введение целенаправленно расширенных образовательных программ, в которых дисциплинарные границы рассматриваются совсем иначе, чем в традиционных формах. Переход на модульный принцип организации учебного процесса противоречит нынешним государственным образовательным стандартам: российские стандарты составлены предметно.

Также в России – в отличие от других стран – трудоемкость программ строго фиксирована, а сам ГОС составлен так, что не позволяет каких-либо отступлений. Увеличить, например, раздел теоретического обучения за счет введения факультативных дисциплин не представляется возможным, чтобы не нарушать строгую формулу «срок освоения основной образовательной программы подготовки... при очной форме обучения составляет... недель» [10].

Важная правовая проблема – признание бакалавра на рынке труда. К сожалению, несмотря на то, что эта ступень уже давно определена законодательными актами в области образования как первая ступень в системе высшего профессионального образования, большинство базовых нормативных актов, устанавливающих требования к уровню образования не претерпели соответствующих изменений. Иными словами, работодатель зачастую не приравнивает квалификацию выпускника бакалавриата к высшему образованию, ссылаясь на отсутствие законодательной поддержки, и это резонно. Кстати, если судить по европейским аналитическим материалам, подобная проблема характерна и для ряда европейских стран [11, 12].

Еще одна проблема, часто обсуждаемая в печати, – понижение качества образования при переходе на многоуровневую структуру высшего образования. Нельзя сказать, что в этом случае качество образования вообще не соответствует образовательным стандартам, просто иногда для того, чтобы стать специалистом в какой-то области, недостаточно 4-х лет в

отличие от привычной пятилетней формы обучения. А ведь высокое (достаточное) качество – это максимальное (достаточное) соответствие той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки специалиста данного уровня.

Если, в дополнение к этому, будет решен вопрос, какой должна быть разумная нагрузка студента в неделю (сейчас в российской высшей школе таковой признается нагрузка в 54 часа, из них 27 час. – аудиторных), то искомый результат – продолжительность общего срока обучения – достигается с использованием простейших арифметических операций. Другими словами, после «конструирования» новых программ для разных по существу специальностей (направлений подготовки) высшего профессионального образования потребуются, скорее всего, разные сроки обучения. Можно предположить, что срок обучения в бакалавриате может варьировать от 3-х до 5-ти лет, а в магистратуре – от 1-го до 2-х или даже 3-х лет. Поэтому выходом в данной ситуации будет закрепление в законе «О высшем послевузовском и профессиональном образовании» именно вариативности сроков освоения образовательных программ, а также закрепления за бакалавром формального статуса специалиста. Тогда и вопрос о непризнании во многих европейских странах бакалавров как специалистов будет решен, и студенты, которые освоили стандартную пятилетнюю программу образования, тоже будут получать диплом бакалавра и считаться специалистами. Ведь по большому счету многие из выпускников вузов не захотят идти в магистратуру, а диплома бакалавра для трудоустройства в современных условиях пока недостаточно.

Для устранения данной проблемы, как считают многие авторы, необходимо при проектировании образовательных программ глубокое изучение и повсеместное применение так называемого компетентностного подхода. В его рамках проектирование учебной программы должно начинаться с анализа соответствующей задачи, ведущей к получению той или иной академической степени: необходимо (силами экспертов, с привлечением потенциальных работодателей и других заинтересованных лиц) определить, по возможности, полный набор знаний, умений, навыков, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу. Далее нужно установить, какого рода занятия (лекции, семинары, практики и т.д.) обеспечивают получение предусмотренных стандартом (или образовательной программой) знаний, умений, навыков [13].

В этой связи приходится констатировать, что в целом компетентностная модель образования оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где отдельным знаниям сопоставлены объекты, критериям практической подготовки – конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам – данные психологических тестов, собеседований и др. Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например,

общефессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные).

В то же время практическая реализация компетентностного подхода применительно к российской теории и практике образования показала, что этот подход не образует собственную концепцию и не обладает собственной логикой, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин. Поэтому достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций, но и методов современных гуманитарных наук, в том числе социологии, социальной психологии, культурологии и др.

Стоит еще раз отметить, что Болонский процесс строится на началах добровольности и ничего от своих участников, строго говоря, не требует. Его главная цель – прозрачность, сопоставимость, «понятность» существующих образовательных систем, возможность легкого «пересчета» одной системы единиц содержания образования в другую. Однако в этом случае практическая деятельность разных стран по реализации программ высшего образования существенно отличается. Что создает дополнительные трудности. Например, в большинстве стран медицинское образование сохраняет свою традиционную «одноуровневую» структуру, хотя в Великобритании существуют квалификации «бакалавр медицины», «бакалавр стоматологии», «бакалавр хирургии» и т.п. [14, 15].

В практике отечественной высшей школы цели обучения задаются, как правило, на языке моделей специалистов. К сожалению, разработчики отечественных государственных образовательных стандартов смешивают понятия «модель деятельности» и «модель подготовки» специалиста, объединяя в одном документе квалификационную характеристику (эталон специалиста) и государственный образовательный стандарт (эталон его подготовки). А «модель (специалиста, его подготовки) и эталон (специалиста, его подготовки) – не одно и то же. При этом, в случае использования государственных образовательных стандартов при подготовке специалистов в отечественной системе высшего образования, генезис целеполагания задается направлением от содержания подготовки к целям. В то же время разрабатываемые документы для европейского сообщества являются «эталонами специалиста», позволяющим вузам самим определять содержание обучения (образования). Другими словами, генезис целеполагания в этом случае задается направлением от целей к содержанию подготовки специалистов с высшим образованием. Зафиксированная противоположная направленность генезиса целеполагания в государственных образовательных стандартах не позволяет до сих пор получить сколько-нибудь заметных результатов в этой области.

Принципиальное значение для реализации болонских идей имеет поддержка государством академической мобильности путем утверждения на нормативном уровне соответствующей программы, содержащей условия получения грантов индивидуальной мобильности для студентов и

преподавателей, а также для организаций, в том числе – для вузов [16]. Однако здесь возникает очередная проблема – проблема языкового барьера, которая не позволяет реализовать предлагаемые различными авторами программы академической мобильности, более того, зачастую делает их практически невозможными как для российских студентов, так и для преподавателей. Чтобы преодолеть такой барьер, необходимо сделать обязательным включение в учебные планы студентов всех курсов разговорного и письменного английского языка. Это позволит совершенствовать и развивать знания иностранного языка, не забывая язык на старших курсах и в последующей работе, а тем, кто его совсем не знает, наконец, освоить. И здесь вновь возникают уже описанные проблемы недельной нагрузки студентов и длины академического года.

Все изложенное означает, что необходима очень кропотливая совместная работа значительного числа заинтересованных субъектов (органов власти и управления, законодательных органов, научного сообщества, вузов) для урегулирования существующих проблем. Это позволит вновь добиться признания российского высшего образования за рубежом и конвертируемости дипломов выпускников российских вузов.

И в заключение необходимо отметить, что в настоящее время образовательные системы западноевропейских стран еще далеки от единообразия; насколько они сблизятся – покажет будущее. В Болонском процессе ныне участвуют 9 из 15 бывших советских республик, включая и Россию. Кроме того, в настоящее время, помимо Европейского образовательного пространства и образовательного пространства стран СНГ, в литературе называются Азиатско-Тихоокеанское и Австрало-Новозеландское образовательные пространства. Россия, в силу своего геополитического положения, оказалась на перекрестке этих образовательных пространств. Все четыре образовательных пространства организованы на разных принципах нострификации дипломов об образовании. В основе этих принципов лежит степень сложности (формализованности) используемых процедур, степень их «искусственности», если можно так выразиться. В любом случае, документы Болонского процесса постоянно подчеркивают, что национальное своеобразие образовательных систем – это общеевропейское богатство.

Наличие в мире нескольких региональных образовательных пространств приводит к дилемме в развитии мировой системы образования: либо мировая система образования будет иметь значительно более сложную многоуровневую структуру, чем это предусматривается Болонскими соглашениями, либо будет существенно быстрее активизироваться процесс создания единой мировой системы образования с едиными параметрами и единой организационной структурой. И пока не совсем ясно, по какому пути будет развиваться мировая система образования.

**Использованные источники:**

1. О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе: Конвенция от 11 апреля 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.quality.edu.ru/bolonsk/megdunarodn>
2. О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования: Декларация от 25 мая 1998 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.quality.edu.ru/bolonsk/megdunarodn>
3. О высшем образовании для XXI века: Декларация от 9 октября 1998 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.quality.edu.ru/bolonsk/megdunarodn>
4. О введении многоуровневой структуры высшего образования в РФ: Постановление Министерства науки, высшей школы и технической политики от 13 марта 1992 г. № 13 (утратило силу) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.businesspravo.ru/docum/docomshow129770](http://www.businesspravo.ru/docum/docomshow129770)
5. Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования: Постановление Правительства РФ от 12 августа 1994 г. (утратило силу) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.base.garant.ru](http://www.base.garant.ru)
6. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ (в ред. ФЗ от 10.11.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.base.garant.ru](http://www.base.garant.ru)
7. Желтов В. Болонская декларация и российское образование // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 14-18.
8. Трудовой кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ (в ред. ФЗ от 17.08.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.base.garant.ru](http://www.base.garant.ru)
9. Глухов В.В., Шевченко Е.В. Европейское приложение к диплому: отражение трудоемкости дисциплин // Сб. материалов межвузовской научно-методической конференции «Проблемы введения системы зачетных единиц в вузе». – М., 2004. – 312 с.
10. Бурков А.В. Проблемы качества российского высшего образования в контексте реализации болонской декларации // Вестник Самарского экономического университета. – 2008. – № 9. – С.2-7.
11. Материалы международного семинара «Степень бакалавра: Что это такое». Санкт-Петербург, Россия, 25-26 ноября 2008 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?doc\\_id=3](http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?doc_id=3)
12. Федосова Р.Н., Юрга В.А. Модель взаимодействия государства, вузов и работодателей при подготовке современных специалистов // Вестник финансовой Академии. – 2006. – № 1. – С.11-16.
13. Материалы международного семинара «Совершенствование системы признания степеней и учебных кредитных единиц в Европейском пространстве высшего образования». Рига, Латвия, 3-4 декабря 2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?doc\\_id=3](http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?doc_id=3)

14. Горли Б. Болонский процесс в глобальном контексте: потенциальные возможности и угрозы для европейского сектора высшего образования // Вопросы образования. – 2007. – №12. – С. 3-9.
15. Рукавишникова И.В. Реформа системы высшего профессионального образования как отражение образовательной политики // Финансовое право. – 2009. – № 2. – С. 2-7.
16. Материалы международного семинара «Мобильность студентов в Европейском пространстве высшего образования». Бад-Хоннеф, 17-18 марта 2005 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?doc\\_id=3](http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?doc_id=3)