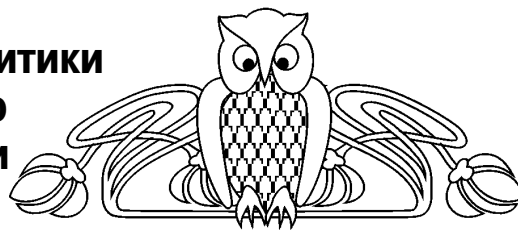




УДК 321.01

## Болонский процесс как фактор политики реформирования системы высшего образования в современной России

И. В. Андропова, Н. В. Лаптева



Андропова Ирина Владимировна, доктор политических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Института экономики и управления, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, m838om@mail

Лаптева Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления Института экономики и управления, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, lapteva.n@list.ru

На основе анализа научного дискурса о результатах внедрения целей и принципов Болонской декларации в процессе реформирования системы высшего образования в России и в результате осмысления собственного педагогического опыта работы в вузе авторы приходят к выводу о том, что ориентация на вхождение страны в мировое образовательное пространство было обусловлено не столько реальными внутренними потребностями совершенствования отечественной системы высшего образования, сколько политическими факторами в результате инерционного воздействия стратегии либерального реформирования 1990-х гг. Обосновывается целесообразность сосредоточить интеллектуальные усилия университетского сообщества на обеспечении цифровизации образовательного процесса в вузах в соответствии с задачами и потребностями отечественной экономики и общества в целом.

**Ключевые слова:** Болонский процесс, политика реформирования системы высшего образования в России, политика цифровизации образовательного процесса.

Поступила в редакцию: 05.09.2020 / Принята: 14.09.2020 / Опубликована: 30.11.2020

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

### Bologna Process as a Factor of Higher Education System Reformation Policy in Modern Russia

I. V. Andronova, N. V. Lapteva

Irina V. Andronova, <https://orcid.org/0000-0001-8278-7254>, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev, 34, Moskovskoye Shosse, Samara 443086, Russia, m838om@mail.ru

Natalya V. Lapteva, <https://orcid.org/0000-0002-7176-4951>, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev, 34 Moskovskoye Shosse, Samara 443086, Russia, lapteva.n@list.ru

Based on the analysis of scholarly discourse on the results of Bologna Declaration goals and principles' incorporation into reformation of higher education system in Russia and through their own experience

of teaching in higher education institutions, the authors come to conclusion that commitment to accession into the world educational space was caused not so much by real domestic needs to improve home higher education system but by political factors as a result of slow-response impact of a liberal reformation strategy of the 1990s. Expediency to concentrate intellectual resources of university academia necessary for digitalization of educational process in compliance with the aims and needs of economy and the whole society is substantiated.

**Keywords:** Bologna process, higher education system reformation policy in Russia, policy of digitalization of educational process.

Received: 05.09.2020 / Accepted: 14.09.2020 / Published: 30.11.2020

This is an open access distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2020-20-4-464-469>

Проблема присоединения России к Болонскому процессу изначально воспринималась неоднозначно в отечественном вузовском обществе. С одной стороны, она отражала те тенденции, которые были заложены в 1990-е гг. стратегией либерального реформирования всех сфер общественной жизни, нацеленной на возвращение России «в семью цивилизованных европейских народов». В этом контексте она была логическим следствием и важнейшим элементом реализации данной стратегии по вхождению России в европейское образовательное пространство. С другой стороны, сложности и крайне негативные последствия радикальных либеральных преобразований в экономической и социальных сферах в постсоветской России не могли не сказаться и на восприятии идей и принципов Болонского процесса как основы политики реформирования системы высшего образования. Не случайно, что их внедрение началось значительно позже, чем в других общественных сферах. Принятие ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. и переход на уровневую систему обучения начался тогда, когда в самом европейском сообществе обозначились не только позитивные результаты Болонского процесса, но и его противоречия и сложности<sup>1</sup>.

По мнению К. Н. Кислицына, Болонский процесс для многих европейских государств выступает как один из инструментов реализации привлечения студентов в свои национальные системы высшего образования. Однако введение данной системы выявило ряд проблем в европейских странах, начиная от различного уровня



подготовки в школах и до ограниченных возможностей развития исследовательской и инновационной деятельности в рамках бакалавриата (особенно в условиях трехлетнего обучения)<sup>2</sup>. Особую актуальность данная проблематика приобрела в условиях пандемии, которая оказала существенное влияние на процессы во многих сферах общественной жизни в современном мире, раскрыв накопившиеся противоречия и обозначив более четко наметившиеся ранее тенденции. Не стала исключением и государственная политика в сфере высшего образования.

Оценивая процесс вхождения европейских стран в Болонский процесс, исследователи отмечают возникающие при этом конфликты. Например, в Германии, Франции, Италии, Ирландии, Бельгии, Великобритании, Финляндии в 2006 г. состоялись массовые акции протеста студентов и преподавателей против коммерциализации образования и значительного повышения платы за обучение. В Греции забастовка против отмены государственной монополии на высшее образование охватила не только студентов, но и преподавателей<sup>3</sup>. В Европе существуют радикальные движения, такие как норвежская группа Norsk Studentunion (NSU), настроенные против основополагающих принципов Болонского процесса. К негативным сторонам они относят «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»<sup>4</sup>. Данное движение было поддержано студентами 40 организаций различных европейских государств, выступающих против уменьшения государственных расходов на систему высшего образования, повышения регистрационных взносов студентов и ухудшения качества образования<sup>5</sup>.

Признанием того, что Болонский процесс встретил на своем пути существенные трудности, является принятие в 2009 г. совместного коммюнике европейских министров, ответственных за высшее образование, в котором обозначены новые цели, в том числе и в отношении достижения 20%-го уровня мобильности студентов. Одновременно была сделана оговорка, что цели могут быть и не достигнуты, так как главными препятствиями в решении этой задачи являются недостаток кредитов и субсидий, проблемы с визами и разрешениями на проживание<sup>6</sup>.

На постсоветском пространстве последствия присоединения к Болонскому процессу также оцениваются весьма критично. Например, вхождение Украины в Болонский процесс, по мнению М. Л. Бурик, «несет с собой снижение уровня качества образования (фрагментарность

образования), узкую специализацию образования и уменьшение уровня его доступности, однако, новая система как можно лучше будет подходить для подготовки дешевой рабочей силы»<sup>7</sup>.

В России переход на уровневую систему высшего образования также не был встречен однозначно. Социологический опрос 2006 г., проведенный среди студентов 11 российских вузов, показал, что 57% респондентов хотели бы учиться 5 лет для получения профессии и только 3% хотели бы завершить свое образование, получив степень бакалавра<sup>8</sup>.

Не утихает дискуссия о результатах и последствиях присоединения России к Болонской декларации в научном и педагогическом сообществах<sup>9</sup>. Неизбежность интернационализации образования, как один из мировых трендов, была одним из ключевых аргументов сторонников присоединения России к Болонскому процессу в рамках дискуссии о его перспективах и результатах. Они делают акцент на том, что это повысит возможности для мобильности студентов в отечественных и зарубежных вузах, облегчит выпускникам российских вузов трудоустройство в европейских странах, создаст условия для самостоятельной корректировки студентами выбора своей профессии и вузов для ее получения, улучшит условия для освоения иностранных языков<sup>10</sup>.

Однако исследование ситуации в ведущих университетах различных стран позволило Н. Ю. Гусевской прийти к выводу, что интернационализацию системы высшего образования на основе Болонского процесса не следует рассматривать «как самоцель, но как вклад в качество профессиональной подготовки будущих специалистов», не менее важно оценивать вклад «международных и межкультурных результатов обучения в трудоустройство выпускников во взаимосвязи с потребностями работодателей»<sup>11</sup>. Для России проблема интернационализации высшего образования, на наш взгляд, приобретает особое звучание, поскольку на нее в последние годы существенное влияние оказывают не только внутренние факторы, но и обострение внешнеполитической ситуации в связи с гражданской войной на Украине и возвращением Крыма в состав России. Война санкций и рост напряженности во взаимоотношениях России с США и их союзниками по НАТО оказывают существенное воздействие на восприятие возможностей международной мобильности студентов и преподавателей. Кроме того, закрытие национальных границ, отмена авиасообщений, введение карантинных ограничений в качестве мер борьбы с распространением коронавируса также не могли не сказаться на международных обменах в этой сфере. Эти факторы можно было бы оценить как временные трудности, которые будут устранены по мере борьбы с пандемией, а также в случае потепления международных от-



ношений. Однако существуют более существенные проблемы внутреннего свойства, которые препятствуют в нашей стране реализации целей и принципов Болонского процесса.

Позитивный опыт интернационализации высшего образования приводит в своей статье доктор филологических наук, профессор, проректор по международному сотрудничеству Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) В. И. Заботкина. Она раскрывает девять основных моделей мобильности в рамках двусторонних договоров и международных проектов: 1) обмен преподавателями, студентами и аспирантами; 2) мобильность посредством программы двойных дипломов на уровне магистратуры; 3) совместные магистерские программы множественных дипломов; 4) аспирантские программы двух дипломов; 5) аспирантские программы множественных дипломов; 6) мобильность в рамках совместных научных проектов; 7) виртуальная мобильность (сетевой проект по искусственному интеллекту); 8) мобильность в рамках международных учебно-научных центров; летние и зимние школы по русскому языку и литературе<sup>12</sup>. Несмотря на объяснимое стремление автора позитивно представить опыт РГГУ в этой области, она выделяет также ряд проблем в организации академической мобильности. Среди них: недостаточное владение иностранным языком студентами и преподавателями; неполное признание периодов обучения за рубежом (ECTS); асимметрия между количеством студентов, выезжающих из России на обучение в партнерские вузы и приезжающих в Россию из-за рубежа; различия в организационных структурах; различия в академических культурах; различия в контроле за качеством образовательных программ; проблемы проживания, поддержки и адаптации студентов к новой культурно-академической среде; проблемы финансирования и др.<sup>13</sup>. На наш взгляд, данные проблемы характерны в гораздо большей степени именно для большинства региональных российских вузов.

Критики Болонского процесса изначально обращали внимание реформаторов системы высшего образования в России на то, что реализация этой западноевропейской модели несет в себе высокую степень рисков утраты некоторых качественных характеристик национальных систем высшего образования, отличающих их друг от друга<sup>14</sup>.

Одной из проблем стало снижение качества обучения в российских вузах в связи с переходом на уровневую систему, иронично обозначенную педагогами в отношении бакалавриата как «пяtilетка в четыре года». Статус выпускника вуза в России традиционно предполагал, что он должен быть завершённым специалистом в своей области. Поэтому преобразование пятилетних программ обучения в четырехлетние программы

бакалавриата сопровождалось стремлением сохранить в ней основу подготовки специалиста. Это неизбежно повлекло за собой утрату качества, особенно с учетом того, что госстандарты все более ориентировали на увеличение количества часов на самостоятельную работу студентов и соответствующее уменьшение количества часов на аудиторные виды занятий (лекции, семинарские занятия, лабораторные занятия).

В качестве контраргумента сторонники перехода к Болонской системе апеллировали к советскому опыту, когда многие вузы (институты) готовили специалистов с высшим образованием высокого класса за 4 года. Однако еще в 1990-е гг. большинство таких институтов провели реформирование своих учебных планов, для того чтобы реализовать либеральный замысел реформаторов о вхождении России в мировое образовательное пространство. Поэтому российские институты, чтобы получить унифицированный в мире статус университета (либо академии), преобразовывали не только рабочие программы подготовки специалистов, но и структуру самой вузовской деятельности. Поэтому, например, бывшие советские политехи, пединституты, юридические институты и т. д. открывали факультеты по подготовке социологов, политологов, культурологов, социальных работников и т. д. Для получения статуса университета они должны были также активизировать научную деятельность ППС и студентов. Это требовало расширения штатного расписания, материального обеспечения и соответствующего увеличения финансирования. К началу принятия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» большинство этих университетов уже утвердились в новом статусе и получили для этого необходимое организационное, материальное и финансовое основание (особенно с учетом возможности привлечения студентов для обучения на коммерческой основе). Поэтому простого возвращения на четырехлетнюю подготовку уже быть не могло в силу наличия устоявшихся за два десятилетия новых традиций и специфических структурных интересов внутри самого вуза.

Попытку осуществить взвешенный анализ результатов присоединения России к Болонской системе осуществил новосибирский исследователь Ю. С. Эзрох<sup>15</sup>. По его мнению, сложилось девять мифов о вхождении России в данную систему. Главной причиной принятия самой Болонской декларации автор считает техническую необходимость унификации систем образования в связи с образованием Европейского союза. Подобная мотивация присоединения к данной системе в России отсутствовала, а основные преобразования, стимулирующие развитие высшего образования, можно было, по мнению исследователя, провести и без ратификации Болонской декларации. Расчет на повышение академической мобильности российских студентов не оправ-



дался во многом из-за объективных препятствий в изучении иностранного языка, особенно в региональных вузах, и из-за отсутствия необходимых средств для обучения в европейских университетах. Академическая мобильность между российскими вузами ограничивается, ко всему прочему, отсутствием необходимого количества мест в общежитии: «...более 210 тыс. студентов (7%) не имеют возможности получить недорогое места для проживания»<sup>16</sup>.

Как представляется, Ю. С. Эзрох справедливо и обоснованно обозначил еще одну из ключевых проблем последствий внедрения уровневой системы высшего образования в России – это качество обучения в магистратуре. По его мнению, «легкость поступления на коммерческий набор в магистратуру многих вузов де-факто искажает смысл Болонской декларации. Это позволяет использовать “непрофильным” бакалаврам магистратуру как простой способ получения “нужного” высшего образования за короткий срок (два года)»<sup>17</sup>. На наш взгляд, эта возможность логически обуславливает неизбежно возникающую проблему качества подготовки в магистратуре, так как уровень базовой подготовки у «непрофильных» магистрантов намного ниже, чем у «профильных». Поэтому преподавателям очень сложно ориентироваться на единые требования и возможности студентов в группе к усвоению нового материала, особенно учитывая, что в соответствии с ФГОС количество аудиторных занятий сведено к минимуму и значительную часть объема знаний магистранты должны усваивать самостоятельно. Очевидно, что без базовой профильной подготовки на уровне бакалавриата это сделать весьма сложно. Особенно с учетом того, что многим магистрантам приходится еще и работать, поэтому на подготовку к занятиям в вечернее время у них остается очень мало возможностей.

Среди многих обоснований Ю. С. Эзроха по оптимизации работы бакалавриата и магистратуры есть предложение о введении фактически двух видов магистратуры: для поступающих после профильного бакалавриата сроком 1–1,5 года и 2–3-летнюю магистратуру для поступающих с непрофильным образованием, чтобы они могли за год–полтора освоить необходимую теоретическую базу<sup>18</sup>. Думается, на практике это может быть реализовано только в крупных столичных вузах, набирающих несколько групп магистров по одному профилю. А как быть региональным вузам, которые набирают не более одной группы по профилю, в которых бюджетные и коммерческие студенты с профильной и непрофильной базой учатся вместе? Разделение их на два вида по срокам обучения вряд ли будет поддержано на уровне руководства вуза, поскольку потребует повышения расходов на обучение, расширения преподавательского состава и т. д. А это противоречит дорожным картам «оптимизации»

штатного расписания в региональных вузах для выполнения стратегической задачи повышения средней зарплаты работников высшего образования в современной России.

Таким образом, присоединение России к Болонскому процессу было обусловлено не столько реальными внутренними потребностями системы высшего образования, сколько политическими факторами в результате инерционного воздействия стратегии либерального реформирования 1990-х гг. Несмотря на критику со стороны противников данной концепции, правительство инициировало и пролоббировало принятие ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который формально закрепил большинство целей и принципов Болонской декларации. Реформирование отечественных вузов на этой основе показало, что определенные успехи ведущих московских вузов (например, усиление международной мобильности студентов и преподавателей) не разрешили накопившихся противоречий в области высшего образования в России в целом. Более того, мировые тренды коммерциализации деятельности университетов, распространение на них менеджеральных методов управления, внедрение международных формализованных критериев и индексов оценки их деятельности привели к ряду новых проблем и противоречий в системе отечественного высшего образования.

Это, прежде всего, значительное расширение и усиление роли бюрократического аппарата в отечественных вузах, который становится самостоятельным актором деятельности университетов, ориентированным на входящие потоки приказов и распоряжений и нисходящие потоки отчетности, а не на реальный научный, образовательный и воспитательный процесс. Соответственно, значительно усложняется работа преподавателей, вынужденных перманентно перерабатывать рабочие программы и фонды оценочных средств по своим дисциплинам, а также ориентироваться на выполнение формализованных требований для многочисленных отчетов. Это не только снижает автономность и самоуправленческие начала в деятельности университетов, но и уменьшает инновационный потенциал профессорско-преподавательского состава.

Конкуренция вузов за прием и сохранение контингента коммерческих студентов приводит к тому, что объективно возникает предпосылка к снижению требовательности преподавателей при оценке усвоения знаний студентами. Официально закреплённая тенденция на либерализацию процедур пересдач студенческих задолженностей по предметам в вузах является наиболее наглядным тому свидетельством. Особенно негативно это сказывается, когда бюджетные и коммерческие студенты учатся в одной группе. Кроме того, возможность получения «престижных» профессий в вузе на коммерческой основе создает перекосы на рынке труда и определен-



ную девальвацию вузовских дипломов в глазах работодателей.

Система зачетных единиц (кредитов) для большинства региональных вузов не стала реальной основой для внутренней мобильности студентов и возможности выбора ими самостоятельной траектории обучения. Фактически они стали системой, которая дублирует старую систему почасовой нагрузки на отдельные дисциплины. Для того чтобы дисциплины по выбору, ставшие обязательными в учебных планах, действительно стали таковыми, у региональных вузов не хватает финансовых ресурсов. Кроме того, формирование групп в соответствии с реальным желанием студентов освоить ту или иную дисциплину по выбору, противоречит официальным нормативам о минимальных размерах учебных групп. В результате студенты дружно «выбирают» одну из предложенных учебных дисциплин.

Тем не менее, уровневая система высшего образования в России уже утвердилась, так как получила соответствующее правовое, институциональное и кадровое обеспечение и соответствующих заинтересованных субъектов ее сохранения и развития уже внутри вузов. Поэтому интеллектуальные усилия университетского сообщества целесообразно направить не столько на соответствие российской системы высшего образования целям и принципам Болонского процесса, сколько на ее реформирование в соответствии с задачами и потребностями отечественной экономики и общества в целом в квалифицированных специалистах.

Как представляется, особенно важной является ориентация на внутренние общественные интересы в рамках реализации задач цифровизации высшего образования. Дискуссия вокруг нее показывает, что громче всех звучат голоса руководителей ведущих московских вузов, которые обосновывают подведение под программу цифровизации всей отечественной системы высшего образования коммерческого основания, которое позволит обеспечить доминирующие позиции в предложении услуг на образовательном рынке наиболее продвинутых в этой области столичных университетов. Обязательное повсеместное введение дистанционного обучения в стране в связи с пандемией показало, что большинство отечественных региональных вузов также технически и технологически готовы к использованию различных форм цифровизации образовательного процесса. Однако, на наш взгляд, дистанционные формы обучения на основе интернет-технологий не могут полностью заменить традиционные аудиторные формы работы и живое общение преподавателей со студентами. Это не означает, что они не должны совершенствоваться методически и дополняться современными инновационными технологиями в соответствии с запросом времени и динамикой внедрения интернет-ресурсов в раз-

личных сферах экономики и общественной жизни. Тем не менее, цифровизация высшего образования не должна нивелировать более широкую миссию российских университетов в подготовке не просто квалифицированных специалистов, способных конкурировать на мировом рынке труда, но патриотически настроенных граждан, социально ответственных за настоящее и будущее своей страны и ориентированных на активное участие в обеспечении ее развития и процветания.

#### Примечания

- 1 См.: *Sahlberg P.* Education Reform for Raising Economic Competitiveness // *Journal of Educational Change*. 2006. Vol. 7, № 4. P. 259–287.
- 2 См.: *Кислицын К. Н.* Болонский процесс как проект для Европы и для России // *Знание. Понимание. Умение* : информ. гум. портал. 2010. № 11. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn> (дата обращения: 04.09.2020).
- 3 См.: *Бурик М.* Болонский процесс в мире и на Украине // *Пропаганда*. 2009. URL: <http://www.propaganda-journal.net/1151.html> (дата обращения: 04.09.2020).
- 4 *Кислицын К. Н.* Указ. соч.
- 5 Там же.
- 6 См.: Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии : коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Ленева-Нева, 28–29 апреля 2009 года // *Высшее образование в России*. 2009. № 7. С. 159.
- 7 *Бурик М.* Указ. соч.
- 8 Там же.
- 9 См.: *Иванова В. И.* Реализация Болонских идей в России : нормативные противоречия // *Знание. Понимание. Умение* : информ. гум. портал. 2005. № 3. URL: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/2005\\_3/Ivanova/8.pdf](http://www.zpu-journal.ru/zpu/2005_3/Ivanova/8.pdf) (дата обращения: 04.09.2020) ; *Корякин К. В., Макаренко Е. М.* Проблемы реализации болонского процесса в контексте российской системы высшего образования // *Учен. зап. ЗабГУ. Сер. Професиональное образование, теория и методика обучения*. 2017. Т. 12, № 6. С. 167–173. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-167-173 ; *Муровцева А. К.* Болонский процесс : проблемы и последствия реализации в России // *Инновационный центр развития образования и науки*. 2015. 14 янв. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-ekonomikimenedzhmenta-i-finansov-v-sovremennykh-usloviyakh-sbornik-nauchnykh-trud/sektsiya-1-ekonomicheskaya-teoriya-spetsialnost-08-00-01/bolonskiy-protsess-problemy-i-posledstviya-realizatsii-v-rossii/> (дата обращения: 04.09.2020).
- 10 См.: *Гретченко А. И., Гретченко А. А.* Болонский процесс : интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М. : Кнорус, 2009. С. 111.
- 11 *Гусевская Н. Ю.* Перспективы интернационализации высшего образования : опыт университетов стран Азии, Европы, Северной Америки // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 39.



- <sup>12</sup> См.: *Заботкина В. И.* Императивы интернационализации образования : опыт РГГУ // *Вестн. ВГУ. Сер. Проблемы высшего образования.* 2018. № 3. С. 74–79.
- <sup>13</sup> Там же. С. 77.
- <sup>14</sup> См.: *Болонский процесс и его значение для России : Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсийайнена, С. А. Медведева.* М. : РЕЦЭП. 2005. С. 20.
- <sup>15</sup> См.: *Эзрох Ю. С.* Болонская система высшего образования в России : мифы и реальность // *ЭКО.* 2016. № 2 (500). С. 172–187.
- <sup>16</sup> Там же. С. 176.
- <sup>17</sup> Там же. С. 179.
- <sup>18</sup> Там же. С. 183.

---

**Образец для цитирования:**

*Андропова И. В., Лаптева Н. В.* Болонский процесс как фактор политики реформирования системы высшего образования в современной России // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология.* 2020. Т. 20, вып. 4. С. 464–469. DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2020-20-4-464-469>

**Cite this article as:**

Andronova I. V., Lapteva N. V. Bologna Process as a Factor of Higher Education System Reformation Policy in Modern Russia. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Sociology. Politology*, 2020, vol. 20, iss. 4, pp. 464–469 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2020-20-4-464-469>

---