

УДК 378

РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВЗГЛЯД ИЗВНЕ

О.Н. Олейникова¹, А.А. Муравьева¹, Н.Р. Камынина²

¹Национальный офис Erasmus+, Москва

²Московский государственный университет геодезии и картографии, Москва

Формулируются основные противоречия, существующие в настоящее время в области развития системы высшего образования в России на базе подготовленного национального доклада для конференций министров высшего образования стран-участниц Болонского процесса, а также приводится сравнительный анализ соответствующих докладов 2015-го и 2018 гг. Цель статьи – проведение анализа состояния российской системы высшего образования для дальнейшего сравнения с показателями деятельности зарубежного высшего образования. При написании статьи использовалась следующая методология: метод сравнительного исследования, метод сбора эмпирической информации, понятийно-терминологический анализ, метод интерпретации, моделирования и проблемный метод. Выводы, полученные при исследовании, могут быть использованы для формулирования рекомендаций по повышению международной конкурентоспособности отечественной высшей школы в рамках развития стратегии экспорта образования, а также повышения качества российского образования в целом.

Ключевые слова: *российское высшее образование, Болонский процесс, показатели оценки, качество образования.*

В последние годы Россия возобновила подготовку национальных докладов о реализации Болонского процесса в России для конференций министров высшего образования стран-участниц Болонского процесса. Доклады были представлены в 2015 и 2018 гг. Основная ценность докладов заключается в последующем сравнении полученных данных с данными о зарубежных системах высшего образования для определения путей повышения международной конкурентоспособности российского высшего образования и развития экспорта образовательных услуг.

В докладах содержится большой массив данных о трендах и состоянии развития высшего образования стран-участниц Болонского процесса. Во всех странах общие тренды реализуются по-разному в зависимости от традиций, моделей регулирования и задач на национальном уровне. В целом национальные системы демонстрируют диверсификацию и содержат богатый опыт, а также обозначают нерешенные проблемы. Сравнительный анализ в Докладе не может считаться полным из-за отсутствия ряда статистических данных по РФ в отчётах Евростата (расходы на государственное и частное третичное образование, в т. ч. в ВВП, % студентов, обучающихся по программам трех циклов – по каждому циклу). В этой связи по многим позициям РФ не представлена в Болонском докладе. Одновременно по ряду направлений (например, по мобильности) данные представляются избыточными из-за чересчур специфических показателей. Однако в целом представленная картина

носит комплексный характер и вполне репрезентативна. Она также свидетельствует о том, как высшее образование в России видится со стороны.

Структура докладов и требования к предоставлению информации меняются со временем. Если доклад 2015 г. позволял помимо ответов на вопросы оценить комментарии к предоставляемым данным, доклад 2018 г. требовал только предоставления подкрепленных свидетельствами конкретных данных. Выводы и оценочные суждения взяли на себя эксперты Болонской группы (Bologna Follow-Up Group – BFUG), также как и обобщения данных по разделам доклада. Они включили, помимо сравнительных данных по различным областям систем высшего образования и общие рассуждения, и выводы по рассматриваемой тематике со ссылками на различные источники, включая документы международных организаций и научные публикации, что существенно расширило объем доклада.

Структура доклада включает в себя: предисловие, таблицу статистических данных, введение, семь глав («Картина Европейского пространства высшего образования»; «Обучение и преподавание»; «Степени и квалификации»; «Обеспечение качества и признание»; «Высшее образование и диверсификация студентов»; «Актуальность результатов и способность к трудоустройству»; «Интернационализация и мобильность», глоссарий и методические разъяснения, ссылки и раздел «Краткое содержание» [6; 7].

В первой главе приводятся ссылки и цитаты из различных источников, относящиеся к регулированию в сфере высшего образования и его ценностной базе, а также суждения авторов по рассматриваемым вопросам. К сожалению, оценочные суждения в ряде случаев носят субъективный характер, отражая общее настроение ведущих стран Европы по отношению к России. Так, например, в подразделе «Академические свободы и институциональная автономия: правовые рамки и иные меры» в качестве нарушения академических свобод приводится пример Европейского университета в С.-Петербурге, который пережил сложный период отзыва лицензии, но в результате восстановил свой статус. При этом не объяснено, как отзыв лицензии связан с академическими свободами. Можно только сожалеть, что политизация и утеря объективности распространилась и на сферу высшего образования – практически единственную область, где продолжается международное сотрудничество.

В части интерпретации понятия «академические свободы» Россия наряду с такими странами, как Болгария, Чешская Республика, Грузия, Латвия, Словакия, Северная Македония отнесена к странам, где это понятие относится к доступности высшего образования и к праву на обучение. В других странах это понятие относится к свободе организации преподавания и деятельности вуза в целом, а также к самоуправлению.

В главе 1-й приводится общая статистика состояния высшего образования в странах-участницах Болонского процесса и сравнение

обобщенных позиций по показателям управления, принятия решений, равенства и т. д. Представляется, что в предложенных обобщениях занижена роль работодателей/субъектов сферы труда в принятии решений относительно разработки образовательных программ в России [6, с. 23–47].

В главе 2-й обобщены вопросы наличия национальных и институциональных стратегий и реализации Европейской системы зачетных единиц. Как подчеркнуто в докладе, за период с 2014 г. количество стран, использующих эту систему, возросло с 36 до 45. Такая динамика может быть объяснена развитием академической мобильности, необходимостью совершенствовать учебный процесс и оценивать формирование компетенций/достижение результатов обучения. Россия отнесена к странам, где используется система накопления и переноса зачетных единиц, совместимая с ECTS. Так же, как и большинство стран-участниц Болонского процесса, в России зачетные единицы коррелируют с результатами обучения, которые у нас называются компетенциями, что характерно и для подавляющего большинства стран, где зачетные единицы увязаны с результатами обучения и трудозатратами студентов, а также с аудиторными часами. Исключением является Великобритания, где зачетные единицы «привязаны» только к результатам обучения [6, с. 48–90].

В целом результаты обучения – как основа для разработки программ и использования системы зачетных единиц – привели прежде всего к обновлению содержания программ, процедур оценки, изменению методов обучения, исключению дублирования курсов, признанию курсов в других вузах, признанию ранее полученного образования, повышению гибкости индивидуальных траекторий обучения, повышению мотивации студентов [1, с. 155]. При этом отмечается, что внедрение результатов обучения является для многих систем (например, Португалии, Австрии, Франции и Румынии) серьезным вызовом, поскольку требует соответствующих умений и квалификаций преподавателей, существенных материальных ресурсов, переосмысления системы оценки обучающихся [6, с. 45].

В России ключевым инструментом внедрения результатов обучения признаны ФГОСы. В других странах таким инструментом могут являться национальные рамки квалификаций или отдельные правовые акты [2, с. 74–78].

В России, как и в ряде других стран, отсутствуют нормативные требования относительно обязательного использования рекомендаций, содержащихся в Руководстве по использованию системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS Users Guide). В отличие от этих стран, с 2015 г. [8, с. 14–18] 28 из 50 стран-участниц Болонского процесса уже интегрировали принципы ECTS в свои регуляторные документы в сфере обеспечения качества образования или внешней системы обеспечения качества. Степень использования системы ECTS различается по странам. В ряде стран студенты отмечают, что зачетные единицы используются для накопления, но не всегда их для переноса (Армения, Австрия, Чешская Республика, Франция, Германия, Швеция). К сожалению, Россия не представила

данных о мнении студентов относительно системы зачетных единиц.

По сравнению с докладом 2015 г., в докладе 2018 г. в этот раздел добавлен новый показатель «Наличие мониторинга использования зачетных единиц (з.е.)». Россия отнесена к группе стран, где реализуются все принципы, содержащиеся в ECTS Users Guide, а именно: расчет з.е. на основе результатов обучения и трудозатрат студентов; регулярный мониторинг з.е. и их обновление при необходимости; использование системы для признания и переноса з.е. (при обучении как внутри страны, так и за рубежом), наличие апелляционных процедур [6, с. 50–66].

Формы и методы обучения анализируются в докладе по таким параметрам, как наличие гибких программ обучения (показателем гибкости является наличие в вузе программ непрерывного образования), официальный статус обучающихся по различным формам обучения, обучение по неполной форме, обучение в цифровой среде, преподавание в новых средах обучения.

Россия отнесена к странам, где вузы сами принимают решения относительно реализации программ непрерывного/дополнительного образования, в отличие, например, от Бельгии (Фландрия) и Португалии, где такие программы закреплены за университетами законодательно.

В России не проводится различие между обучающимися в зависимости от формы обучения (полная форма, заочное/вечернее обучение). В ряде стран, где существует такое различие, для студентов, обучающихся по неполной форме, оно может влиять на увеличение стоимости обучения. (Например, Босния и Герцеговина, Хорватия, Кипр, Дания, Эстония, Венгрия, Ирландия, Северная Македония, Нидерланды, Мальта, Польша, Словакия, Швейцария, Украина, Шотландия [6, с. 66–74].)

Как указывалось выше, некоторые параметры анализа в этом разделе представляются излишними, поскольку не несут новой содержательной и качественной информации и отражают особенности регулирования на национальном уровне (например, данные о различии в оплате обучения в зависимости от статуса обучающегося). Также, ничего нового не отражают данные относительно вполне ожидаемого увеличения с возрастом доли обучающихся по неполной форме в рамках третичного образования.

В докладе отдельно анализируется развитие обучения в цифровой среде. Этой области было уделено особое внимание в Ереванском коммюнике министров 2015 г. [14, с. 2]. Указано, что использование цифровых технологий способствует успешности обучения и сокращения его сроков, а также доступности образования, обеспечивая возможности обучения в удобное время и в удобных условиях. При этом для обучения в цифровой среде необходимо соблюдение ряда условий, включая наличие материальных и человеческих ресурсов и инфраструктуры.

В докладе отражены ответы на следующие вопросы: как регулируется использование новых технологий на национальном уровне, есть ли стимулы и мотивация их использовать, какая поддержка предусмотрена для вузов в этой области, способствуют ли эти технологии распространению процессов сертификации/признания результатов онлайн-обучения.

По данному показателю Россия выглядит конкурентоспособно. Россия отнесена к подавляющему большинству стран, где использование цифровых технологий в образовании не закреплено в отдельной национальной стратегии, но предусмотрено в различных документах, касающихся развития образования, или же в документах относительно развития цифрового общества в целом. Целевые стратегические документы приняты в единичных странах (в Беларуси, Чешской Республике, Венгрии и Словакии).

В России, как и во многих других странах, ещё не сформирована система и нормативная база по признанию ранее полученного обучения. В целом ни в одной исследуемой стране не создана система использования цифровых сертификатов при приёме в вузы.

В России, как и в большинстве стран, предусмотрено целевое финансирование развития цифровой среды в сфере образования и развития умений преподавателей и студентов в этой области. В России поставлены задачи обеспечения доступа к ИКТ и формирования цифровых умений у студентов; адаптации образовательных программ к цифровой среде; признания умений, освоенных в цифровой среде. Особое внимание уделяется и умениям преподавателей использовать цифровые технологии в образовании. Также в докладе отдельно анализируется использование онлайн-курсов в образовательных программах, в т. ч. наличие полностью онлайн-программ высшего образования и использование МООС [6, с. 91–93]. В 39 странах преимущественно используются отдельные онлайн-курсы в рамках образовательных программ. В Андорре, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Нидерландах, Норвегии и Шотландии онлайн-курсы используются во всех вузах. В 28 странах активно используются МООС, и только в 11 странах используются все три формата.

Развитие онлайн-программ выдвигает на первый план задачу мониторинга качества онлайн-курсов для повышения доверия к ним со стороны студентов и других заинтересованных сторон с использованием всех принципов, которые содержатся в Европейских стандартах и руководстве по обеспечению качества (ESG) [11]. В настоящее время в России, как и в большинстве стран, для обеспечения качества онлайн-программ используется та же система, что и для традиционных программ.

В докладе подчеркнуто, что задача повышения качества преподавания в новой обучающей среде, поставленная в Ереванском коммюнике, остается актуальной как на национальном, так и на институциональном уровне [14, с. 2].

В докладе подробно исследуются вопросы, связанные с педагогическими кадрами высшей школы. Показано, что требования к педагогическим кадрам и вузовским исследователям в России практически не отличаются от других стран (Польша, Португалия, Греция, Швейцария, Украина) и предполагают обязательное наличие степени кандидата или доктора наук (doctoral & postdoctoral degree). В Бельгии (франкоязычная часть), Швейцарии, Нидерландах (в вузах

прикладных наук) все преподаватели на полную ставку должны иметь минимум степень магистра и сертификат, подтверждающий готовность к преподаванию в вузе. В Нидерландах утверждена квалификация в области вузовского преподавания. На совместителей или лиц, работающих не на полную ставку, эти требования могут не распространяться.

Однако в целом в странах Болонского процесса педагогическая квалификация не является обязательной для преподавателей вузов. Достаточно пройти курс дополнительного образования и получить соответствующий сертификат. Также требования к умениям в сфере преподавания могут быть включены в требования к персоналу при найме на работу (например, в Эстонии и Германии). В Норвегии каждый вуз разрабатывает собственные процедуры подтверждения кандидатом на рабочее место наличия педагогических умений [6, с. 83–91].

Для ведущих вузовских кадров (кадров высшей квалификации – в нашей терминологии) часто устанавливается требование к ведению педагогической деятельности, в связи с чем требуется наличие соответствующей системы подготовки к такой деятельности. Однако компонент, связанный с преподаванием, включён в программы аспирантуры далеко не везде, в отличие от нашей страны и ещё 11 из 48 стран. В Польше модуль, связанный с преподаванием, составляет 5 з.е. и включает стажировку (минимально 10 – максимум 90 часов в год).

В ряде стран формулировка данного требования часто носит общий характер, без указания часов на соответствующий модуль (например, Дания, Эстония). При этом объём педагогической нагрузки профессоров и доцентов варьирует от 4 часов в неделю (Словакия) до 1–4 занятий (Люксембург). То есть профессора и доценты больше вовлечены в исследовательскую деятельность, а не в преподавание. В 34 странах для карьерного роста большую роль играет не преподавание, а научная работа. В 12 странах преподавание и научные исследования равноценны, и только в одной стране преподавание важнее научных исследований.

В докладе проведено сравнение систем оценки и повышения квалификации для преподавателей вузов. Интересно отметить, что в странах бывшего СССР часто наблюдаются общности: например, в нашей стране, в Казахстане и на Украине практикуется периодическая оценка преподавателей, при том что во Франции, Чехии, Ирландии, Швеции и Италии такое требование характерно только для 15 % вузов [6, с. 84].

В 77 % исследованных вузов для всех желающих преподавателей вузов предлагаются курсы профессионального развития. В ряде вузов реализуются такие форматы, как обязательные курсы профессионального развития (Казахстан, Швеция, Великобритания, Нидерланды). Как правило, в обязательные курсы включены такие дисциплины, как педагогика, дидактика, студенто-центрированное обучение, разработка результатов обучения, обучение в цифровой среде и оценка достигнутых результатов обучения.

Оценка преподавания, как правило, осуществляется студентами. Также, но в существенно меньшей степени, используются такие формы,

как самооценка, результаты обучения на курсах, оценка успеваемости студентов, оценка коллегами и др. В России активно используются такие форматы, как обратная связь от студентов, самооценка.

Отдельное направление анализа в докладе посвящено программам высшего образования. В России, в отличие от большинства стран, отсутствуют краткосрочные программы 6-го уровня (краткосрочный/прикладной бакалавриат), которые реализуются в двух третях стран-участниц Болонского процесса. В России, как и в таких странах, как Франция, Казахстан, Турция, Беларусь и Украина, отсутствие таких программ объясняется распространенностью программ послесреднего неуниверситетского образования (МСКО, уровень 5).

Программы бакалавриата в России, как и в ряде стран юго-восточной Европы и постсоветского пространства, имеют объем 240 з.е. По программам магистратуры, в отличие от нашей страны, в других странах наблюдается многообразие сроков обучения в зависимости от цели и результатов обучения (60–120 з.е.). Отмечается как рост количества программ объемом 120 з.е. в ряде стран (Андорра, Эстония, Германия и Исландия), так и их снижение (в таких странах, как Болгария и Люксембург). В целом общий объём программ двух циклов варьирует от 300 до 360 з.е. Исключения наблюдаются в таких странах, как Ирландия, Шотландия, Украина, – 330 з.е.; Бельгия (Фландрия) – 240–300 з.е.; Казахстан – 350 з.е. и Мальта – 270 з.е.

В России, как и в Албании, Хорватии, Люксембурге, Греции, Словакии и Украине, более $\frac{3}{4}$ выпускников программ первого цикла в течение года поступают на программы магистратуры.

РФ принадлежит к тем странам, где 20 % выпускников магистратуры поступают в аспирантуру (например, Беларусь, Германия, Сербия, Турция). В 12 странах эта доля составляет только 5 % (Албания, Андорра, Бельгия/французское сообщество, Болгария, Венгрия, Литва, Казахстан, Люксембург, Польша, Португалия, Украина Черногория).

Средняя продолжительность обучения в аспирантуре составляет 3–4 года. В большинстве стран программы измеряются в зачётных единицах, причём распределение зачётных единиц может варьироваться. В Дании, например, из 180 з.е. 30 з.е. составляют собственно аудиторные занятия, в Эстонии в 240 з.е. 60 з.е. – это аудиторные занятия, а 180 з.е. – работа над диссертацией. В Литве реализуются две модели аспирантуры – исследовательская аспирантура и аспирантура в сфере искусств. В рамках первого формата занятия составляют 30 з.е., в рамках второго формата: 40 з.е. – занятия, минимально 80 з.е. – стажировка, 80 з.е. – научная работа. Решение по распределению зачетных единиц, как правило, принимается вузами [6, с. 94–113].

Россия входит в группу стран, где доля интегрированных программ, приводящих к квалификации второго цикла, составляет 5–10 %. Это, как правило, программы в сфере медицины, ветеринарии, архитектуры, фармакологии и др. Наибольшая доля таких программ (30 %) реализуется

в Швеции, где бóльшая часть таких программ существовала ещё до 2000 г. Наличие таких интегрированных программ объясняется как областью изучения, так и студенческими предпочтениями (Великобритания, Хорватия).

Отдельный подраздел доклада посвящен прозрачности квалификаций в части наличия приложения к диплому и национальных рамок квалификаций. В России, как и в Беларуси, Франции, Греции, Великобритании и Ирландии, выдача Приложения к диплому европейского образца не является обязательной. В нашей стране выдача Приложения к диплому на английском языке производится за плату. Приложение выдается только по завершении 1-го и 2-го циклов.

В большинстве стран, как и в России, выдача Приложения является одним из показателей, входящих в мониторинг вузов. Цифровой формат Приложения введен лишь в единичных странах, однако пилотные проекты по его введению реализуются, например, в Италии, Швеции, Испании.

Также в докладе проанализировано состояние дел в области национальных рамок квалификаций (НРК). Внимание к НРК обусловлено тем, что НРК связывает в единую систему такие элементы, как результаты обучения, систему зачётных единиц, структуру степеней и обеспечение качества. Россия отнесена к странам, где определена структура уровней, дескрипторы уровней и значения зачётных единиц. К сожалению, с 2015 г. подвижек в части принятия национальной рамки квалификаций в России не отмечено [3, с. 80–83].

Большое внимание уделено в докладе вопросам обеспечения качества, которое включает в себя системы внутреннего и внешнего обеспечения качества. Отмечается, что все вузы проводят внутреннее обеспечение качества. В 20 странах существует обязательное требование к вузам относительно наличия стратегии обеспечения качества, в 13 системах вузы не обязаны публиковать данные по обеспечению качества. В 15 странах, к которым относится и Россия, законодательно такое требование не закреплено [6, с. 128–142]. Россия относится к тем странам, где процедура внешнего обеспечения качества находится в ведении государственной структуры (Лихтенштейн, Азербайджан, Северная Македония), в отличие от подавляющего большинства стран, где эти функции вменены независимым структурам. При этом отмечается наличие в России независимых структур обеспечения качества, зарегистрированных в Европейском реестре обеспечения качества EQAR, что признается шагом в направлении модернизации всей системы внешнего обеспечения качества, как того требует ESG [11, с. 3–25].

К сожалению, по нашей стране не представлены данные об участии студентов во внешних процедурах обеспечения качества. В 35 странах в этих процедурах участвуют студенты, и во всех странах наблюдается расширение участия студентов по всем показателям. Формы участия студентов включают в себя участие в работе органов внешнего обеспечения качества, в проведении внешнего мониторинга и подготовке отчётов по самооценке, в принятии решений по результатам

внешней оценки и в отслеживании выполнения рекомендаций.

Отмечено, что участие работодателей в процедурах внешнего обеспечения качества в России не является обязательным, в отличие, например, от Швейцарии, Чешской Республики, Румынии, Латвии. К сожалению, не указано, что в России работодатели участвуют в общественной и общественно-профессиональной аккредитации (образовательных организаций и программ соответственно).

В целом повсеместно наблюдается рост участия иностранных партнёров во внешнем обеспечении качества. В частности, за счёт членства в ENQA, за счёт привлечения в национальные агентства иностранных экспертов. С 2014 г. количество агентств, зарегистрированных в Европейском реестре обеспечения качества, возросло на 14 структур [6, с.130–135].

В России все указанные выше показатели выполняются для негосударственных структур по обеспечению качества, которые вошли в Европейский реестр по обеспечению качества. На Европейском пространстве высшего образования развиваются процессы трансграничного обеспечения качества структурами, зарегистрированными в Европейском реестре по обеспечению качества. Но этот процесс сталкивается с проблемами доверия и признания результатов внешней оценки этими структурами на национальном уровне. В России независимые агентства пользуются этим правом. Однако в нашем законодательстве не предусмотрено использование европейских подходов к обеспечению качества совместных программ, допускается только использование российских ФГОСов. При этом ещё в Ереванском коммюнике 2015 г. была заявлена необходимость использования общеевропейских подходов [14, с. 3].

В России выполняются все пять принципов Лиссабонской декларации о признании иностранных квалификаций: право на беспристрастную оценку, признание при отсутствии существенных различий, сравнение результатов обучения, а не просто содержания программ, в случае отказа в признании – обоснование принятого решения, право на апелляцию [9]. В целом с 2015 г. количество стран, где выполняются все пять принципов, выросло с 11 до 18. При этом наблюдается усиление связи между приёмом в вуз и признанием. Решения о признании при приёме на обучение в РФ принимаются вузами самостоятельно.

В ЕПВО продолжается работа по автоматическому признанию с использованием рекомендаций Группы по автоматическому признанию. В целом отмечается, что это направление, заявленное еще в Бухарестском коммюнике, не получило изначально планируемого развития.

Отдельное внимание в докладе уделено вопросам признания квалификаций беженцев и перемещённых лиц. Необходимость уделять особое внимание этим категориям лиц подтверждена в Ереванском коммюнике, а также в документе Комитета конвенции по признанию квалификаций в Европейском регионе [5; 9; 12]. Однако в 20 странах отсутствуют отдельные регулирующие документы о признании относительно данных категорий лиц. В 16 странах такое регулирование

присутствует. В остальных странах имеются необходимые процедуры, но отсутствуют отдельные нормативные акты.

Важным параметром сравнения систем высшего образования является реализация социального измерения, включая обеспечение права на образования различных целевых групп [10]. Одним из использованных показателей является зависимость поступления на первый цикл высшего образования от уровня образования родителей. К сожалению, по России данных не приведено, хотя соответствующие исследования в нашей стране имеются [4]. Также отсутствуют данные по России по студентам-мигрантам или из семей мигрантов.

Ещё одна группа, по которой проведён сравнительный анализ, – это взрослое («зрелое») население (старше 30 лет). Полученные данные позволили авторам доклада сделать вывод о том, что, как правило, в высшее образование «с запозданием» поступают люди из семей, где родители не имели высшего образования. В целом наивысшая доля данной категории наблюдалась в 2014/2015 гг. в северных странах, а самая низкая – в Грузии и Азербайджане. В России эта доля составляла 12 % [6, с. 154–160]. Этот показатель касается категории лиц, которая характеризуется «поздним переходом в высшую школу», при этом «поздний переход» понимается как поступление в вуз позднее 2 лет после окончания школы.

Расширение доступа к образованию исследовалось по следующим показателям: наличие сбора информации о диверсификации студенческих категорий, постановка задачи относительно сбора таких данных, меры по расширению доступа к высшему образованию так называемых «недопредставленных групп», включая формы финансовой помощи студентам из этих категорий [13]. Как показывает практика, во всех странах чаще всего при поступлении в вуз отслеживается финансовый статус лиц и реже – ограничения здоровья. При этом эти показатели, как правило, не отслеживаются относительно выпуска студентов и их последующей судьбы. Россия отнесена к странам, где проводится сквозной мониторинг студентов по гендерному составу и по ещё какому-нибудь одному параметру «социальной уязвимости».

В ряде стран поставлены чёткие задачи по расширению доступа к высшему образованию «недопредставленных групп» на краткосрочную или долгосрочную, перспективу (Австрия, Великобритания Чешская Республика, Франция), в других – сформулированы общие цели в этой области.

В части обеспечения доступа выделены 2 категории стран: одна, где для поступления в вуз необходимо соответствие дополнительным критериям, вторая – где таких дополнительных требований нет.

Следующим важным параметром является наличие возможностей для абитуриентов восполнить разрыв между собственными знаниями/умениями и установленными вступительными требованиями [3, с. 18].

В целом меры по поддержке студентов из уязвимых групп включают в себя мониторинг контингента по гендерным показателями и по одному показателю, характеризующему «недопредставленные» группы,

и наличие долгосрочной стратегии расширения доступа для таких групп. Наличие поддержки «недопредставленным» группам как минимум по двум из нижепредставленных мер: льготы при поступлении, поддержка для получения необходимых вступительных квалификаций (для поступления в вуз), возможность поступления без стандартных квалификаций, финансовая помощь. Россия отнесена к 18 странам, где для данных категорий выделяются квоты для поступления в вуз. В ряде стран для этих категорий снижены вступительные требования (в Дании, Венгрии, Словении и т.д.). Помимо этого, в ряде стран для этих категорий предусмотрены целевые подготовительные программы (Австрия, Дания, Эстония, Финляндия, Германия, Исландия, Англия). Также реализуются языковые программы для мигрантов. Есть программы средней школы, которые позволяют лицам без среднего образования получить сертификат, открывающий доступ в вуз.

При этом в России нельзя поступить в вуз без соответствующих вступительных квалификаций, т. е. за счёт признания ранее полученного обучения; сочетания признания с дополнительными вступительными экзаменами, что возможно, например, в таких странах, как Австрия, Германия, Португалия; прохождения целевых подготовительных программ, как это имеет место в Германии, Исландии и др., а также по результатам тестов (Андорра, Австрия, франкоязычная часть Бельгии, Люксембург, Испания и др.). Наибольшая доля поступающих посредством альтернативных траекторий наблюдается в Хорватии (14 %), Исландии (6 %), Швейцарии (5 %) и на Мальте (10 %). Среди взрослого населения эта доля наиболее высока в Нидерландах (23 %), Португалии (19 %), на Мальте (18 %) [6, с. 142–150].

По оплате за обучение Россия не вполне корректно отнесена к странам, где от платы за программы первого цикла освобождаются студенты из «недопредставленных» групп. Данные о госфинансировании в части поддержки студентов не включают Россию. Также Россия не упоминается при обсуждении данных о поддержке определённых категорий студентов (сироты, люди со специальными потребностями и т. д.) [6, с. 187, табл. 5.22А], при том что такая поддержка существует.

Следующим исследуемым показателем является показатель выпуска/завершения обучения, включающий в себя такие параметры: сбор данных об отсева и завершении обучения в целом и по различным категориям обучающихся; показатели допустимого уровня отсева и сохранности контингента из уязвимых целевых групп; мероприятия по уменьшению отсева; роль неформального образования и признания его результатов для повышения сохранности контингента; связь сохранности контингента с объемом финансированием вуза [6, с. 193–210].

В большинстве стран осуществляется отслеживание отсева и мониторинг сохранности контингента. При этом в ряде стран это касается только первого цикла (Молдова, Румыния, Великобритания). В некоторых странах (Албания, Бельгия, Босния и Герцеговина, Кипр,

Греция, Лихтенштейн, Мальта и Словакия) эти параметры не отслеживаются.

Относительно «недопредставленных» целевых групп эти параметры отслеживаются лишь в небольшом количестве стран (например, Ирландия, Италия, Франция, Швеция и др.).

Конкретные значения показателей завершения обучения существуют лишь в ограниченном наборе стран (например, Чешская Республика). В Великобритании поставлена задача повышения сохранности контингента до 93 % в 2019–2020 г.*. По полученным данным, наибольший отсев наблюдается после первого курса. При этом только в 11 странах этот показатель отслеживается отдельно. Для снижения доли отсева первокурсникам предлагаются различные меры поддержки (тьютеры, наставники, дополнительные адаптационные курсы). Указано, что в России реализуется только часть этих мероприятий.

Во многих странах – в отличие от России – используются финансовые стимулы в отношении лиц, не завершающих обучение в определенные сроки. Например, установлен минимум зачетных единиц (из стандартных 60), которые являются обязательными, если студент хочет получать стипендию или иную финансовую поддержку.

Отдельные меры могут быть предусмотрены для поддержки студентов с особенностями здоровья (например, Босния и Герцеговина, Азербайджан). В Польше и Швеции вузам выделяются средства для помощи таким студентам (наставничество, тьютеры). Другими мерами поддержки являются гранты и общее увеличение финансирования вуза, где имеется данный контингент.

Признание ранее полученного обучения в ряде стран закреплено в нормативных документах. В шести странах существуют процедуры признания при отсутствии законодательного закрепления. Россия входит в группу 10 стран, где есть процедуры признания, но не проводится мониторинг этого показателя. В ряде стран установлен объём зачётных единиц, который может присваиваться за ранее полученное обучение: 10 в Лихтенштейне, 12 в Италии, в Португалии может признаваться треть зачётных единиц, в Германии и Польше – половина. При этом в некоторых странах ряд курсов, освоенных в рамках неформального обучения, не подлежит признанию.

Россия отнесена к группе стран, где не ограничены объёмы неформального обучения, которое может быть зачтено в общем объёме зачётных единиц. К этой же группе относятся Бельгия/Фландрия, Дания, Франция, Люксембург, Нидерланды [6, с. 145].

Сохранность контингента в одной трети университетов в странах ЕПВО связывается с выделяемым финансированием и учитывается в показателях деятельности. Иногда государственное финансирование ставится в зависимость от присуждённых студентам зачётных единиц.

Отдельным объектом исследования в Докладе являлись меры по сохранности контингента из уязвимых категорий, которые анализировались

* Scottish Funding Council, 2016. URL: http://www.sfc.ac.uk/web/FILES/statisticalpublications_sfcst062018/SFCST062018_Report_on_Widening_Access_2016-17.pdf (дата обращения: 12.11.2019).

по таким показателям: проведение мониторинга состава контингента по полу и по минимум одной категории лиц, относящихся к социально уязвимым группам; наличие долгосрочных задач по удержанию этого контингента; финансовые/ иные меры на национальном уровне по стимулированию удержания данного контингента; меры на национальном уровне по конкретному обеспечению завершения обучения данными целевыми группами [6, с. 195–198]. Россия отнесена к категории большинства стран, где реализуются 2 из 4 показателей. В 11 странах реализуются 3 вида мер, в 10 странах – только один тип мер, и только в Грузии и Албании такие меры отсутствуют полностью.

На основании полученных данных авторы доклада делают выводы, что мер по поддержке обучения в течение всей жизни для уязвимых целевых групп недостаточно.

По показателю «Политика в области трудоустройства» Россия отнесена к странам, где постоянно разрабатываются прогнозы развития рынков труда и потребности в умениях. Данные этих прогнозов используются при разработке и аккредитации программ, определении госзаказа (бюджетных мест в вузах), определении приоритетных областей для финансирования. В 13 странах работодатели в обязательном порядке должны участвовать в разработке программ. В 20 странах работодатели участвуют в управлении вузами. В России частично работодатели участвуют в управлении вузами, но они не участвуют в органах управления вузами [6, с. 220].

Обучение на рабочем месте в России (как и ещё в 12 странах) регулируется законодательно и интегрировано во все образовательные программы. В 6 странах оно не является обязательным. В остальных странах эта область регулируется только для части программ. В целом финансовые стимулы для развития обучения на рабочем месте отсутствуют, за исключением Словакии, где предусмотрена дополнительная оплата преподавателей в сфере медицины и педагогики за практику студентов.

В 24 странах, включая Россию, регулярно отслеживается трудоустройство выпускников. В 14 странах эти национальные/ региональные обследования не носят системного характера.

По вопросам интернационализации и мобильности в докладе указано, что в России отсутствует собственно национальная стратегия интернационализации. В 32 странах такие стратегии есть. Например, во Франции такая стратегия была принята в 2015 г. (Стратегия STRANES, где содержатся количественные и качественные показатели, такие как удвоение объёмов входящей и исходящей мобильности, рост международных образовательных программ, расширение использования МООСов, развитие умений в области иностранных языков и развитие проектов международного сотрудничества). К сожалению, в докладе не упомянута российская Стратегия экспорта российского образования.

В Европейской стратегии мобильности 2012 г. содержится призыв к странам способствовать принятию вузами стратегий интернационализации.

Россия отнесена к группе из 33 стран, где такие стратегии приняты в 51–75 % вузов. В 100 % вузов такие стратегии приняты в 11 странах. В 27 странах такие стратегии приняты более чем в 76 % вузов (рост на 14 с 2015 г.). В 10 странах есть и национальная, и институциональные стратегии [6, с. 250–270]. В большинстве стран на деятельность по интернационализации выделяются отдельные бюджетные средства (например, гранты на мобильность во Франции и Венгрии, информационные компании, разработка модулей для иностранных студентов, приезжающих на обучение). Также используются нефинансовые стимулы (Австрия, Эстония, Франция, Нидерланды, Польша, Словакия, Словения и Россия): нормативные требования к аккредитации совместных программ, специализированные порталы, службы приёма иностранных студентов и т. д.

Россия отнесена к странам, где совместные программы реализуются в 11–25 % вузов. При этом в докладе не проводится различие между совместными программами и совместными дипломами, что размывает картину. К совместным дипломам отнесены двойные дипломы [6, с. 248].

В целом во многих странах наблюдается рост совместных программ, а также рост мобильности студентов. В 29 странах поставлены конкретные крі для мобильности. В Германии, например, такие обязательные показатели установлены для всех вузовских программ. В России, как и в ряде других стран, такие показатели отсутствуют.

По показателям входящей мобильности лидируют Люксембург, Андорра, Великобритания, Кипр, Швейцария и Австрия. В России этот показатель составляет около 3,5–4 %. При этом Россия отнесена к таким странам, как Великобритания, Ирландия, Франция, Португалия, Украина, Финляндия, Беларусь, Казахстан, Молдова, где во входящей мобильности преобладают студенты из стран за пределами ЕВПО.

В области исходящей мобильности наиболее высокие показатели отмечены в Германии, Франции, Италии и на Украине. Наивысшие показатели исходящей мобильности за пределы ЕВПО отмечены в Германии, России, Франции, Великобритании. В целом 80% студентов осуществляют мобильность в пределах ЕВПО.

В этой связи на повестку дня вынесен вопрос об обеспечении сбалансированности входящей и исходящей мобильности [3, с. 25]. В докладе определены факторы, затрудняющие мобильность студентов, финансовые, организационные и языковые. В отличие от большинства стран ЕВПО, в России нет отдельных государственных грантов на мобильность, а также не предусмотрен перенос грантов на обучение при мобильности. Также не предусмотрены специальные гранты/займы на мобильность для студентов из уязвимых целевых групп.

В целом в докладе 2018 г. Россия представлена более полно и объективно по сравнению с докладом 2015 г. [7]. Результаты доклада могут быть полезны для формирования повестки дня для проведения научных исследований, предложений по дальнейшему совершенствованию системы высшего образования в нашей стране.

Также результаты и выводы доклада могут помочь в развитии наших собственных умений убедительно представлять свою систему.

К сожалению, с рядом выводов доклада нельзя согласиться. Во-первых, относительно ограничения академических свобод, и во-вторых, относительно неучастия работодателей в общественной и общественно-профессиональной аккредитации (образовательных организаций и программ соответственно). Отсутствие данных по России по целому ряду статистических показателей, к сожалению, не позволяет сформировать полную сравнительную картину, хотя по основным направлениям/областям можно сделать выводы, значимые для дальнейшего развития и обеспечения сравнимости высшего образования в нашей стране с системами других стран-участниц Болонского процесса.

Представляют интерес для дальнейшей проработки такие вопросы, как диверсификация магистерских программ, представление программ профессионального образования уровня 5 (третичного образования) как эквивалента краткосрочных программ 6-го уровня. Это было бы правильно с точки зрения содержания и результатов обучения по этим программам. Также может быть целесообразной проработка диверсификации программ аспирантуры (исследовательская и творческая), регулирование признания ранее полученного обучения в интересах различных целевых групп, дополнительные меры поддержки лиц из «уязвимых» целевых групп.

Отдельная область, требующая внимания, – система обеспечения качества, т. к. наличие дублирующих систем государственной, общественной и общественно-профессиональной аккредитации вряд ли можно считать разумным. Поскольку, как и во многих других странах, в России не сформирована система и нормативная база по признанию ранее полученного обучения, формирование такой системы способствовало бы повышению привлекательности нашей системы высшего образования, в том числе и с точки зрения привлечения иностранных студентов.

Ещё одной областью развития является разработка и внедрение системы использования цифровых сертификатов при приёме в вузы.

Нагрузка преподавателей вузов является областью наиболее серьёзных отличий нашей системы от систем высшего образования других стран. Для сравнения: объём педагогической нагрузки профессоров варьируется от 4 часов в неделю (Словакия) до 1–4 занятий (Люксембург). То есть в европейских вузах профессора и доценты больше вовлечены в исследовательскую деятельность, а не в преподавание. В этом контексте интересно отметить, что в большинстве стран (34 страны) для карьерного роста большую роль играет не преподавание, а научная работа. Огромные аудиторные нагрузки в наших вузах могут являться демотивирующим фактором для иностранных обучающихся.

Ещё одной важной особенностью большинства стран ЕПВО является множественность способов вхождения в высшую школу. Такая множественность свидетельствует о гибкости систем высшего образования

и обусловлена задачами расширения доступа к высшему образованию для различных целевых групп, включая уязвимые категории обучающихся в контексте обучения в течение всей жизни. Во многих странах программы магистратуры характеризуются диверсификацией в части сроков обучения в зависимости от цели и результатов обучения (60–120 з.е.), этот вопрос требует дополнительного осмысления и изучения.

Следующим вопросом для обсуждения является сохранность контингента. В докладе уделено особое внимание вопросу поддержки сохранности контингента и сделан акцент на использование финансовых мер в отношении лиц, не завершающих обучение в установленные сроки. Например, установлен минимум зачетных единиц (из стандартных 60), которые являются обязательными, если студент хочет получать стипендию или иную финансовую поддержку. Также предусмотрены отдельные меры для поддержки студентов с особенностями здоровья.

Перечисленные вопросы не исчерпывают весь перечень тем, которые могут быть исследованы с использованием данных доклада. Эти исследования могут быть в т. ч. включены в тематику проектов Эрasmus+.

Список литературы

1. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Викторова А.О. Интернационализация образовательных программ как ядро внутренней интернационализации образования // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 154–157.
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 70–89.
3. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н. Макротренды развития системы высшего образования в мире // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 13–28.
4. Хавенсон Т., Чиркина Т. Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость // Новости ВШЭ. Сер. Факты образования. URL: <https://ioe.hse.ru/news/224698953.html> (дата обращения: 15.10.2019).
5. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. DGII/EDU/HE (2017) 3 rev Paris/Strasbourg, UN Educational, Scientific and Cultural Organization. Adopted on 14 November 2017. 16 p. URL: https://www.enic-naric.net/fileusers/1251_Recommendation_on_Recognition_of_Qualifications_Held_by_Refugees_Displaced_Persons_and_Persons_in_a_Refugee_like_Situation.pdf (дата обращения: 15.08.2019).
6. European Commission / EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018. 332p. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=677&WT.ria_f=706&WT.ria_ev=search (дата обращения: 28.09.2019).
7. European Commission / EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. 304p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93/language-en/format-PDF/source-search> (дата обращения: 28.09.2019).
8. ECTS Users' Guide. European Commission. 2015. 108 p. URL: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf (дата обращения: 25.09.2019).
9. Recommendation on the Recognition of Refugees' Qualifications under the Lisbon Convention. Report by the EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition. January

2015. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/72/3/EHEA_Pathfinder_Group_on_Automatic_Recognition_January_2015_613723.pdf (дата обращения: 25.08.2019).
10. Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning to the BFUG. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf (дата обращения: 18.09.2019).
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. 32 p. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата обращения: 05.10.2019).
12. Statement on the recognition of qualifications held by refugees, displaced persons and persons in a refugee like situation. URL: http://www.enic-naric.net/fileusers/LRCC_Statement_on_the_recognition_of_qualifications_held_by_refugees.pdf (дата обращения: 15.09.2019).
13. Widening participation for Equity and Growth. Yerevan, 2015, URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/5/Widening_Participation_for_Equity_and_Growth_A_Strategy_for_the_Development_of_the_SD_and_LLL_in_the_EHEA_to_2020_613715.pdf (дата обращения: 08.10.2019).
14. Yerevan Communiqué, adopted at the EHEA Conference in Yerevan 14-15 May, 2015. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/Yerevan_CommuniqueFinal_613707.pdf (дата обращения: 08.10.2019).

HIGHER EDUCATION IN RUSSIA – EXTERNAL VISION

O.N. Oleynikova¹, A.A. Muraveva¹, N.R. Kamynina²

¹National Erasmus+ Office in Russia

²Moscow State University of Geodesy and Cartography

The article identifies key current gaps in the process of developing of the higher education system in Russia on the basis of the prepared national reports for conferences of higher education ministers of the countries participating in the Bologna process, as well as comparative analysis of the introduced reports of 2015 and 2018. The purpose of the article is to analyze the state of the Russian higher education system for further comparison with the performance indicators of foreign higher education. Methodology and research methods used comprise desk research as well as such methods of the humanities as the comparative-analytical method, method of conceptual and socio-cultural contextualization, method of rationalization of meaning, method of collecting empirical information, method of interpretation, modeling, and the problematic method. The results obtained during the study can be used in terms of formulation of the recommendations enhancement of the international competitiveness of the Russian higher education in the framework of the export education strategy and improvement of the quality of Russian education in general.

Keywords: *russian higher education, Bologna process, assessment indicators, quality of education.*

Об авторах:

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Национального офиса Erasmus+ в России (111024, Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, к. 41, пом. комн. V/5); e-mail: observatory@cvets.ru

МУРАВЬЕВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, заместитель директора Национального офиса Erasmus+ в России (111024, Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, к. 41, пом. комн. V/5); e-mail: observatory@cvets.ru

КАМЫНИНА Надежда Ростиславовна – кандидат технических наук, доктор экономических наук, доцент, ректор Московского государственного университета геодезии и картографии (105064, Москва, Гороховский пер., 4); e-mail: rector@miigaik.ru