Реформы высшей школы в рамках Болонского процесса: опыт Франции

**Введение**

**Актуальность темы исследования**

Проблемы развития высшей школы приобрели в настоящее время особую значимость. Это связано с возрастанием роли высшей школы в общественном развитии, что обусловлено изменением ее социальных функций в условиях начавшегося во второй половине XX в. развертывания постиндустриального общества. Прежде всего, речь идет об изменении образовательной функции - в настоящее время высшая школа является не только институтом по подготовке экономической, политической, культурной и научной элиты общества, но также одним из основных институтов по формированию адекватного постиндустриальному обществу человека - гражданина и профессионала. Существенно повысилась значимость научной и информационной функций высшей школы, что обусловлено возрастанием роли научного знания в общественном развитии и стремительным ростом общественного информационного фонда, а стало быть, необходимостью в формализации и обогащении этой информации.

**Вернуться в каталог готовых дипломов и магистерских диссертаций –**

[**http://учебники.информ2000.рф/diplom.shtml**](http://учебники.информ2000.рф/diplom.shtml)

Другим следствием развертывания постиндустриального общества является усиление интеграционных процессов в региональном масштабе. Наибольший интерес в данной связи представляет европейский регион, где начавшиеся в конце 1940-х годов интеграционные процессы имеют наиболее интенсивный характер и затрагивают все сферы общественной жизни. В сфере высшего образования это находит выражение в Болонском процессе, начавшимся в 1999 г. Интерес к Болонскому процессу обусловлен тремя обстоятельствами. Во-первых, он является уникальным опытом синхронизированного и единонаправленного реформирования сферы высшего образования в региональном масштабе; во-вторых, он отражает новейшие тенденции в развитии высшей школы европейских стран и является, по оценке группы российских экспертов, магистральной линией развития высшего образования в современной Европе; в-третьих, он представляет собой один из процессов европейской интеграции, причем, достаточно специфический, так как участие политических органов Европейского Союза в его развертывании незначительно, основными же действующими лицами выступают министры образования европейских стран и представители академической среды.

Европейские страны входят в Болонский процесс с разных стартовых позиций, что связано с многообразием систем высшего образования в Европе. Это делает актуальной задачу изучения особенностей участия этих стран в Болонском процессе. В данной связи значительный интерес представляет Франция. Она является инициатором Болонского процесса, а так же одной из первых стран, приступивших к реформам своей высшей школы в рамках процесса. Кроме того, высшая школа Франции является одной из крупнейших на европейском континенте - там обучаются свыше 2 200 тыс. студентов, ежегодно выпускается около 10 тыс. докторов наук.

В практическом плане интерес к реформам высшей школы в рамках Болонского процесса вызван тем, что в сентябре 2003 г. министр образования России (1998 - 2004) Владимир Филиппов подписал ключевой документ Болонского процесса - Болонскую декларацию, - в результате чего Россия присоединилась к процессу. В связи с этим представляется необходимым детально изучить зарубежный опыт реформирования высшей школы в рамках Болонского процесса.

**Историография**

Поставленная в настоящей работе проблема изучена в отечественной историографии недостаточно. Это связано с тем, что реформы высшей школы Франции в рамках Болонского процесса в настоящее время только разворачиваются, и они еще не успели стать объектом внимания исследователей. Собственно говоря, внимания заслуживают только две работы: информационный бюллетень исследовательского центра ОЭСР-ВШЭ, посвященный системе высшего образования Франции, и аналитический обзор «Формирование общеевропейского высшего образования. Задачи для российской высшей школы», подготовленный экспертами Высшей Школы Экономики к одноименному семинару представителей российской академической общественности (ноябрь 2004 г.). Первая работа представляет собой общий обзор системы высшего образования Франции на современном этапе, некоторая часть которого посвящена изучаемым реформам высшей школы. В этой части коротко освещаются общие направления реформирования высшей школы Франции. Вторая работа является обзором Болонского процесса, имеющим целью не столько исследование процесса, сколько его изъяснение. Посвященные реформам высшей школы Франции фрагменты разнесены по нескольким параграфам работы. Фактически они являются компиляцией национального доклада Франции участникам Болонского процесса 2003 г.

Реформам высшей школы Франции в рамках Болонского процесса были посвящены две работы на французском языке, которые были доступные автору. В 2004 г. была опубликована брошюра группы французских социологов, в которой коротко освещается содержание изучаемых реформ высшей школы, анализируется реакция французского академического сообщества и подводится итог социологического опроса, проведенного авторами, на предмет отношения студентов и преподавателей к реформам. Другая брошюра представляет собой исследование двух парижских социологов, проведенное анкетным способом в трех университетах столицы Франции. В этой работе отражено текущее состояние реализации изучаемых реформ, при этом авторы предпочли уклониться от подведения итогов, обозначив только общий характер реформ и определив несколько проблем, с которыми столкнулись вузы в процессе реформирования.

Что касается высшей школы Франции, то она долгое время не изучалась в нашей стране по причинам политического характера. Первая обзорная статья, посвященная системе высшего образования Франции, вышла в 1968 г. из-под пера Б.Л.Вульфсона в «Педагогической энциклопедии». В 1970 г. была опубликована фундаментальная монография Б.Л.Вульфсона, посвященная общеобразовательной школе Франции. В этой работе советский исследователь подробно изучил структуру образовательной системы, механизмы ее управления, проследил процесс развития школьной системы, уделив значительное внимание проблеме «школьного взрыва». Однако высшая школа была затронута в монографии лишь косвенно: Б.Л.Вульфсон изучил систему подготовки педагогов начальной и средней школы.

Высшая школа Франции стала объектом исследования С.А.Головко, заслуга которого состоит в постановке основных исследовательских проблем: соотношения элитаризма и демократии, финансирования вузов, содержания образования и потребностей рынка труда, доступа в вузы. Эти и другие проблемы были показаны С.А.Головко на богатом эмпирическом материале Помимо этого, исследователь осветил основные реформы высшей школы Франции в послевоенное время, сосредоточив основное внимание на реформе Э.Фора 1968 г.

В 1992 г. появилась диссертация В.М.Вдовенко. В диссертационном исследовании автор рассмотрел отдельные реформы высшей школы Франции, при этом особое внимание уделено взаимосвязи средней и высшей школы, а также аспектам, связанным с доступом молодежи в высшие учебные заведения.

Проблеме реформирования системы высшего образования Франции была посвящена публикация Т.В. Мельник. Исследовательница сосредоточила свое внимание на содержании реформ высшей школы Франции в 1960-1990-е гг. и общих направления развития системы высшего образования. По мнению автора, реформы имели целью реализацию идеи непрерывного образования, создание гибкой, вариативной системы высшего образования, повышение его качества.

Значительный вклад в исследование французской высшей школы внесла М.Р.Лисенко, которая изучила историю реформ высшей школы Франции 1960-1990 гг. Потребность в реформах высшего образования во Франции автор связала, главным образом, с НТР, модернизацией рынка труда, интеграционными процессами в Европе. М.Р.Лисенко выделила несколько этапов реформирования системы высшего образования Франции: 1960-е годы - этап закладывания основ современного высшего образования; 1970-е - 80-х гг. - этап модернизации системы управления высшего образования и совершенствования содержания и форм обучения в высшей школе, горизонтальной и вертикальной диверсификации высшего образования; 1990-е годы - этап решения проблемы «студенческого взрыва», производными от которой являются проблемы качества и проблемы доступа. В целом, автор дала положительную оценку реформам, заявив, что «образование стало более доступным, открытым и демократичным».

Частным вопросам развития высшей школы Франции были посвящены статьи В.Владимировой, М.А.Добрынина и С.Н.Сухого, Е.Б.Лысовой, М.В.Михайловой и И.Ю.Литвинцевой, К.Муслен, Г.В.Семеко. Отдельные аспекты развития высшего образования затрагивались в работах Б.Л.Вульфсона, А.Н.Джуринского, З.А.Мальковой, посвященных общеобразовательной школе Франции.

Помимо этого в 1980-2000-е гг. было опубликовано значительное количество обзорных работ по системе образования Франции, основная ценность их которых заключается в богатом фактическом материале, который они содержат.

Большое значение для разработки исследуемой проблемы имели работы российских и зарубежных исследователей высшей школы, в которых не ставилась специальная задача по изучению высшей школы Франции. В частности, к таковым нужно отнести работы А.И.Галагана, Л.Ф.Лисса, К.Н.Цейковича и др., в которых анализируются мировые тенденции в развитии высшей школы. Также нужно выделить статьи Я.Авиксоо, Дж.Бреннана, В.С.Вахшайна, А.И.Галагана, Х.Себковой, Н.А.Селезневой, посвященные вопросам обеспечения качества образования, статьи Г.В.Семеко, Е.В.Сумароковой, освещающие мировые тенденции в финансировании высшей школы, статьи Д.В.Антипенко, Б.Л.Вульфсона, рассматривающие вопросы управления высшим образованием; статьи А.Барбляна, Х.В.Гинкеля, Н.Ладыжеца, посвященные анализу идеи университетского образования; статьи Ф.Г.Альтбаха, М.ван дер Венде, И.В.Жуковского, М.Квиека, А.Козмински, Г.А.Лукичева, Г.Макбурни, И.Майбурова, Д.Олдермена, О.Сагиновой, П.Скотта, Г.Халаша и др., рассматривающие различные аспекты глобализации и интернационализации высшего образования; монографии и статьи В.И.Байденко, статьи А.Барблана, Л.Гребнева, А.П.Ефремова, П.Згаги, М.В.Ларионовой, Г.А.Лукичева, Г.Ткача, Э.Фромента, В.Н.Чистохвалова, освещающие причины, содержание и ход развития Болонского процесса.

**Цели и задачи исследования**

Цель настоящей работы - исследовать реформы системы высшего образования Франции, осуществляемые в рамках Болонского процесса.

В соответствии с этой целью были определены следующие задачи:

охарактеризовать систему высшего образования Франции накануне реформ с точки зрения ее структуры, финансирования и механизмов управления, а также определить ее место в системе образования Франции;

исследовать предпосылки, причины, содержание и сущность Болонского процесса;

определить главные направления реформирования системы высшего образования Франции в рамках Болонского процесса, раскрыть их содержание;

проанализировать предварительные результаты реформ и определить наиболее значимые достижения с точки зрения целей и задач Болонского процесса;

выявить национальные особенности Франции в реализации реформ высшей школы в рамках Болонского процесса;

проанализировать реакцию академического сообщества Франции на исследуемые реформы.

**Объект и предмет исследования**

Объектом исследования является система высшего образования Франции. Предмет исследования - реформы системы высшего образования Франции в рамках Болонского процесса.

образование франция болонский реформа

**Территориальные и хронологические рамки**

Территориальные рамки исследования распространяются на континентальную Францию. Исключение из рассмотрения заморских территорий Франции связано, во-первых, с характером используемых в работе источников, которые охватывают в основном континентальную Францию, во-вторых, с особенностью национального законодательства, которое распространяется на эти территории.

Хронологические рамки определяются периодом с 1998 г. (подписание министрами образования четырех европейских стран Сорбонской декларации, в которой была поставлена цель Болонского процесса) по 2005 г. (принятие последних по времени нормативных актов, имеющих отношение к реформам системы высшего образования Франции в рамках Болонского процесса).

**Методология**

Методологической основой исследования являются положение о конкретно-историческом подходе, подразумевающее изучение общественных явлений в их многообразии, взаимозависимости и историческом развитии, и общенаучный принцип объективности, предполагающий исключение предвзятости в оценке фактов.

В работе использован ряд общенаучных методов, а именно методы анализа, синтеза, аналогии, индукции, дедукции, классификации, описания, абстрагирования посредством отвлечения. В частности, были использованы несколько вариантов *аналитического метода*: метод системного анализа, позволяющий рассматривать высшую школу как системный институт, т.е. институт, соответствующий некоторым критериям (целенаправленность, наличие материального тела, формализация и унификация компонентов системы, замкнутость и др.), метод функционального анализа, дающий возможность изучать высшую школу с точки зрения ее функций и функций составляющих ее компонентов, метод сравнительного анализа, позволяющий сравнивать различные подсистемы высшей школы по некоторому основанию (например, сравнивать результаты реформ в различных типах высших учебных заведений), метод статистического анализа. *Метод аналогии*, подразумевающий вынесение заключений о тождественности объектов в случае сходства их по ряду признаков, применен при изучении реакции академического сообщества на реформы. *Метод классификации*, позволяющий разделять изучаемые объекты на отдельные группы, использован при изучении задач Болонского процесса, направлений реформ высшей школы Франции, позиций различных групп академической среды по отношению к реформам и др. *Метод научного описания*, заключающийся в фиксации сведений об изучаемых объектах, употреблен для исследования организационных и административных структур системы образования Франции, компонентов Болонского процесса, нормативных документов, имеющих отношение к реформам высшей школы и др. Также учитывая, что изучаемые события происходили в недавнем прошлом, в работе использован *логический метод*, позволяющий делать заключения об изучаемых объектах на основе авторских представлений о современном обществе.

Принимая во внимание, что развитие объекта исследования происходило в течение исторического времени, в работе также использованы некоторые общеисторические методы исследования, такие как историко-генетический, историко-сравнительный и историко-типологический методы. В частности, *историко-генетический метод* использован для выявления причин и закономерностей развития Болонского процесса и реформ высшей школы Франции. *Историко-сравнительный метод* дал возможность определить некоторые особенности реализации задач Болонского процесса во Франции. *Историко-типологический метод*, подразумевающий выделение типов и этапов исторического развития, позволил установить периодизацию интеграционных процессов в европейском образовании. Также был использован *историко-юридический метод*, позволяющий прослеживать развитие социальных систем, таких как система высшего образования, по эволюции нормативных актов, относящихся к этим системам.

Определим исходные предпосылки, на которых базируется настоящая работа. В основе исследования лежит концепция постиндустриального общества. По определению автора концепции Д.Белла, «постиндустриальное общество - это общество, в экономике которого приоритет перешел от преимущественного производства товаров к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышению качества жизни; в котором класс технических специалистов стал основной профессиональной группой и, что самое важное, в котором внедрение нововведений... во все большей степени зависит от достижений теоретического знания...». Основным производственным ресурсом и основной ценностью постиндустриального общества является информация. В данном контексте, высшая школа Франции рассматривается как общественный институт, являющийся системой по производству, хранению, трансляции и потреблению социально значимой информации. Как социальная система высшая школа вбирает в себя характерные черты постиндустриального общества и выступает логическим продолжением и носителем взаимоотношений внутри этого общества. Кроме того, высшая школа рассматривается в настоящей работе как часть французской образовательной системы, представляющей собой одну из подсистем со всеми присущими подсистемам свойствами.

Также в работе использованы концепции интернационализации, интеграции и глобализации в сфере высшего образования. О них речь пойдет в первом параграфе второй главы.

**Характеристика источниковой базы**

Специфика заявленных в работе задач предопределила использование большого количества разнообразных источников, отличающихся по своей направленности и охвату. Эти источники можно разделить на две большие группы: официальные документы и документы массовой коммуникации.

Официальные документы структурируются на правовые источники; декларации и коммюнике; официальные доклады; официальные отчеты; официальные сообщения; официальные письма; официальные статистические и аналитические обзоры. Некоторые из этих групп имеют собственную структуру.

Документы массовой коммуникации разделяются на прессу и аналитические интернет-ресурсы.

*Официальные источники*

I. Правовые источники. Использованные в работе правовые источники разделяются на международные источники права и национальные источники права. Рассмотрим каждую группу более подробно.

. *Международные источники права.* Источники этой группы можно разбить на источники международного права и источники европейского права.

.1. К источникам *международного права* относятся Устав Совета Европы 1949 г.; конвенции и соглашения; протокол 1964 г. Все эти документы являются нормативными актами обязательного действия.

Устав Совета Европы 1949 г. в его начальной и единственной редакции представляет собой международный договор о создании одноименной организации. Он определяет цели организации и основы ее функционирования (управляющие органы, членство и др.). Устав использован как источник по истории европейской интеграции.

Конвенции и соглашения представляют собой международные договоры, устанавливающие взаимные права и обязанности государств в какой-либо области. Они являются обязательными к исполнению для всех ратифицировавших их государств. В настоящей работы использованы европейские конвенции, заключенные при содействии Совета Европы и, в ряде случаев, ЮНЕСКО с 1953 по 1997 гг. Все они имеют отношение к сфере высшего образования. Они представляют собой значительную часть нормативной базы европейского сотрудничества в области образования и являются важным источником по истории европейской интеграции в этой области. Протоколы являются международными юридическими актами, дополняющими или изменяющими содержание международных договоров. В частности, использованный в работе Протокол 1964 г. дополняет конвенцию об эквивалентности дипломов 1953 г.

.2. *Европейское право* является уникальным правовым феноменом, правовой системой сложившейся на стыке международного права и национального права государств-членов Европейского Союза. Оно обладает собственной системой источников. Система источников европейского права включает в себя две группы - акты первичного права и акты вторичного права. К актам первичного права относятся учредительные договоры. В настоящей работе использовано два учредительных договора - Договор о создании европейского экономического Сообщества (ЕЭС) 1957 г. (Римский договор) и Договор о Европейском союзе 1992 г. (Маастрихтский договор). Оба договора использованы в начальной редакции.

В работе использовано несколько актов вторичного права Европейского Союза, а именно одно решение, две резолюции и одни общие ориентиры. Эти документы принимаются институтами ЕС. Если решения и резолюции носят обязательный характер, то общие ориентиры являются документом рекомендательного характера.

Документы европейского права составляют другую часть нормативной базы европейского сотрудничества в области образования. Они необходимы для изучения истории интеграции в сфере высшего образования в рамках ЕЭС - Европейского Союза.

*2. Национальные источники права*. Национальные источники права Франции разделяются на несколькогрупп: конституционные акты, законы, регламентарные (подзаконные нормативные) акты, коллективные соглашения.

К *конституционным актам* относятся Конституция 4 октября 1958 г. с изменениями; преамбула Конституции 27 октября 1946 г., Декларация прав человека и гражданина 26 августа 1789 г., а также фундаментальные принципы, на которые строится французское законодательство; органические законы, принимаемые Парламентом и рассматриваемые до проведения их в жизнь Конституционным советом.

*Законы*, составляющие вторую категорию источников права, принимаются двухпалатным Парламентом. Статья 34 Конституции 1958 г. определяет сферы приложения законодательных актов. В этой же статье указывается, что закон определяет основные принципы образования. Таким образом, система образования находится в компетенции Парламента. В настоящей работе использовалось три закона: закон о высшем образовании 1984 г.; закон о въезде и проживании иностранцев во Франции и праве на убежище 1998 г.; закон об ориентации и будущем школы 2005 г.

*Регламентарные акты* разделяются на две категории. К первой относятся ордонансы, которые в соответствии со статьей 38 Конституции могут приниматься на ограниченный срок Советом Министров для выполнения программы Правительства. Фактически, речь идет о временных законах, издаваемых исполнительной ветвью власти. Ко второй категории относятся декреты Президента Республики или Премьер-министра, межминистерские или министерские постановления, регламентарные акты, принятые представителями государства на местном уровне (префектами, мэрами и др.) или же местными органами власти.

Эта категория источников составила значительную часть источниковой базы настоящего исследования. В частности, были использованы 8 декретов правительства Франции, 14 постановлений, 3 циркуляра и 3 ноты Министерства образования Франции. Эти документы (за исключением одного постановления министра образования 1997 г.), были приняты с 1999 по 2005 гг. Они составили правовую базу реформ высшей школы в рамках Болонского процесса.

Использованные *декреты* Премьер-министра представляют собой нормативные акты, включающие, как правило, от двух до десяти статей, каждая из которых емко определяет один из аспектов реформирования высшей школы. *Постановления* министра образования имеют более частный характер. Как правило, их предметом является один из аспектов реформ, который они наполняют конкретным содержанием. В этом смысле, они являются «расшифровкой» декретов Премьер-министра. Постановления в большинстве своем более объемны: они включают до нескольких десятков статей, причем статьи имеют обширный характер и зачастую состоят из нескольких абзацев. *Ноты* и *циркуляры* Министерства образования подготовляются директором одного из управлений Министерства (в настоящей работе использованы акты, подготовленные управлением высшего образования, *DES*). Они структурируются в свободной форме и направлены на реализацию текущей образовательной политики Министерства. Во многом, они носят технический характер и отражают конкретные вопросы реализации тех или иных аспектов реформ. В то же время они, как постоянные нормативные акты, могут определять некоторые долговременные механизмы функционирования высшей школы, например, устанавливать критерии оценки учебных заведений. Отметим также, что язык этих документов менее формален, нежели язык предыдущих актов вплоть до того, что директор управления может «пожурить» вузы за неверную трактовку положений тех или иных нормативных актов.

Особое место во французской правовой системе занимают *кодексы*. Они объединяют в себе нормативные акты, относящиеся к одной из сфер жизни общества. Кодификация не влечет за собой изменения действующих правовых норм и создание новых. Ее сущность заключается в отборе, классификации и структурировании нормативных положений. При этом правовые нормы, полностью входящие в тот или иной кодекс, отменяются с началом его действия. Кодексы разделяются на несколько частей: органическую (объединяющую органические законы), законодательную и регламентарную. В настоящей работе использованы законодательная и регламентарная части Кодекса образования Франции. Законодательная часть Кодекса была принята в 2000 г. Она включила в себя все законы, относящиеся к сфере образования, принятые до времени выхода его в свет. Законодательная часть охватывает общие аспекты функционирования образовательной системы и дает ее подробную юридическую характеристику. В работе использовался авторизированный перевод этой части Кодекса. Регламентарная часть Кодекса образования была принята в 2004 г. Она значительно меньше по объему, нежели законодательная часть, и посвящена некоторым частным вопросам функционирования образовательной системы.

Сложность работы с любыми источниками права - как международными, так и национальными - заключается в чрезвычайной бюрократичности и «тяжеловесности» языка этих документов. За текстом документа, который направлен на формирование или дополнение нормативной базы, не всегда прослеживается конкретный социальный подтекст, поэтому использование этих документов сопряжено с необходимостью постоянного сравнения их между собой и с другими видами источников: докладами государственных и международных органов и организаций, публикациями экспертов в области права и в области образования и др.

Также в работе использован один законопроект, а именно проект министра образования Франции Л.Ферри, появившийся в 2003 г. Этот документ обладал всеми присущими законам характеристиками за исключением одной: он не имел юридической силы. О содержании и судьбе законопроекта речь пойдет в третьей главе. Этот документ использован в работе как важный источник по истории реализации изучаемых реформ высшей школы.

*II. Декларации и коммюнике.* Объединение двух видов источников в одну группу связано с тем, что использованные в работе коммюнике фактически являются продолжением основных деклараций, лежащих в основе Болонского процесса, и по множеству параметров подобны декларациям. Также в эту группу отнесены Великая Хартия Университетов 1988 г. и программный документ 2003 г. крупнейшей студенческой организации Европы - Национальных студенческих союзов Европы (*ESIB*), которые также во многом сходны с декларациями.

Декларации представляют собой официальные провозглашения государствами, партиями, международными организациями общих принципов, целей и задач. Декларации не имеют строго определенной структуры. Однако чаще всего они состоят из торжественной части, где излагаются мотивы и цели совместного заявления, и содержательной части, посвященной определению задач, их конкретизации и установлению методов по их достижению. В работе использованы две декларации, принятые министрами образования и шесть деклараций, принятых общественными организациями.

Использованные министерские декларации - Сорбонская и Болонская декларации 1998 и 1999 гг. - являются заявлениями министров образования ряда европейских стран, провозглашающими общие намерения по созданию единого европейского пространства высшего образования (*EHEA*). Особенность Сорбонской и Болонской деклараций состоит в том, что они, с одной стороны, представляют собой документы первоочередной важности для изучения процесса европейской интеграции в области образования, с другой стороны, они чрезвычайно ограничены по объему, поэтому их использование требует использования широкого круга исследовательских приемов вплоть до сравнения различных переводов деклараций (в настоящей работе использованы оригиналы на французском и английском языках, а также официальный и один неофициальный перевод на русский язык).

Пять из шести деклараций общественных организаций представляют собой ответные декларации академических организаций Европы (а именно Европейской Ассоциации Университетов (*EUA*) и ESIB) на начатый министрами образования процесс формирования EHEA. В этих документах указанные организации дают свой взгляд на европейское образование, на цели и задачи процесса и состояние их реализации. Шестая использованная декларация стоит несколько особняком. Она была принята четырьмя крупнейшими академическими организациями Европы и Северной Америки в 2001 г., а ее предметом является глобализация сферы высшего образования и, в частности, Генеральное соглашение о торговле услугами (*GATS*).

Коммюнике являются официальными сообщениями о результатах международных переговоров, встреч, конференций и т.п. В настоящей работе использованы коммюнике встреч министров образования 2001, 2003 и 2005 гг.

Хартии формулируют общие принципы и цели некоторых социальных общностей. В настоящей работе использована Великая Хартия Университетов, подписанная руководителями ведущих европейских университетов, рядом политиков и общественных деятелей в 1988 г. Она состоит из трех разделов: из преамбулы, основных принципов и методов. Более подробно о содержании этого документа речь пойдет во второй главе.

Важно отметить, что ни декларации, ни коммюнике, ни Великая Хартия Университетов не являются международными договорами и не имеют юридической силы. Они более свободны по структуре и содержанию, нежели источники права, что дает возможность их широкой трактовки. Эти документы имеют, однако, имеют моральный вес. Декларации, коммюнике и хартия, как и источники права, представляют собой гипертекст, только их отличает уже не юридическая, а политическая и идеологическая направленность. При этом, если декларации и хартии имеют более общий и торжественный характер, то коммюнике - более конкретный и технический.

Программный документ ESIB 2003 г. имеет много общих черт с декларациями - он также как и декларации ESIB 2001 и 2005 гг. отражает позицию организации по отношению к Болонскому процессу. Однако он более пространен по объему и проблематике и более конкретен в оценках, и, в сущности, является политическим кредо организации в Болонском процессе. Как и декларации, он является только лишь заявлением о намерениях.

Источники этой группы (за исключением упомянутой декларации 2001 г. и программного документа ESIB 2003 г.) представляют собой ключевые документы Болонского процесса, определившими его цели, задачи и принципы. При этом декларации и коммюнике, принятые после 1999 г. были в большей степени ориентированы на корректировку Болонского процесса. Документы этой группы имеют первоочередную важность в исследовании Болонского процесса, поэтому в настоящей работе на них сделан особый акцент.

*III. Официальные доклады*. Использованные официальные доклады разделяются на международные и национальные.

. *Международные доклады* представлены докладами Европейской Комиссии; докладом Eurydice*;* докладами Болонской Рабочей Группы; национальными докладами Франции участникам Болонского процесса; докладами EUA.

.1. Доклады Европейской Комиссии описывают деятельность этой организации в рамках Болонского процесса. Вполне естественно, что эксперты Еврокомиссии подчеркивают те аспекты деятельности, которые представляются им наиболее значимыми. Эти доклады являются важным политическим документом. В них Европейская Комиссия формулирует некоторые рекомендации министрам, относящиеся к приоритетам развития Болонского процесса. Министры чаще всего прислушиваются к мнению Европейской Комиссии и в соответствии с предложенными рекомендациями корректируют развитие Болонского процесса. В настоящей работе эти доклады использованы в качестве основного источника по изучению роли Еврокомиссии в Болонском процессе.

.2. *Доклад Информационной образовательной сети* «*Eurydice»,* действующей под эгидой Европейской Комиссии по культуре и образованию ЕС, является объемным исследованием, посвященным вопросам реализации задач Болонского процесса во всех странах-участниках процесса. Несмотря на свой объем, доклад сообщает только самую общую информацию по реформам (основные нормативные акты, краткое содержание реформ) и уделяет каждой стране по три страницы. Основная ценность доклада состоит во вступительном разделе, который посвящен сравнительному анализу предварительных результатов реформ в европейских странах. В работе доклад использован в качестве дополнительного источника по этому вопросу.

.3. Доклады Болонской Рабочей Группы (*BGUF*) - управляющего органа Болонского процесса между встречами министров образования - представляют собой объемные официальные сообщения, подготовляемые видными европейскими экспертами. Они в некотором смысле подводят итог развитию Болонского процесса накануне очередной конференции министров. Главным образом, они посвящены деятельности BGUF и результатам проводимых под эгидой BGUF международных форумов. Публикуемые в докладах результаты форумов представляют особый интерес, так как они позволяют проследить развитие тех или иных направлений Болонского процесса, а также позволяют «расшифровать» смысл того или иного положения декларации или коммюнике.

.4. Национальные доклады Франции представляют собой официальные отчеты Министерства образования о реализации целей и задач Болонского процесса, представляемые на рассмотрение участников процесса. Доклад 2003 г. структурировался свободно по усмотрению министерства (была выделена вступительная часть и 9 частей, каждая из которых посвящена реализации той или иной задачи Болонского процесса, при этом задачи были истолкованы Министерством предельно широко). Доклад 2005 г. уже менее свободен по форме: он является документом, разбитым на 13 блоков, каждый из которых включает один или несколько вопросов, заданных BGUF, и, соответственно, такое же количество ответов Министерства. В обоих докладах основной акцент делается на содержании проводимых реформ и на некоторых предварительных результатах, которые, по мнению Министерства, являются наиболее существенными. Эти доклады позволяют определить официальную позицию Министерства образования по отношению к Болонскому процессу, а также проследить динамику реализации реформ, что актуально при изучении результатов реформ высшей школы в рамках Болонского процесса.

.5. Доклады EUA («Тенденции») - фундаментальные исследования европейских экспертов в области образования, дающие представления обо всех ключевых вопросах развития Болонского процесса и возникающих проблемах. Сами эксперты видят свою задачу в «анализе условий, проблем, вызовов и достижений, с которыми сталкиваются европейские вузы в процессе внедрения Болонских реформ». Несмотря на то, что эти доклады издаются под эгидой EUA, они не выражают официальную позицию этой организации; осуществляющие их подготовку эксперты, как правило, несколько дистанцированы от EUA и выражают собственное мнение. Выносимые экспертами оценки носят очень осторожный и сдержанный характер, при этом во всех случаях оценки основаны на широком эмпирическом материале. В тех случаях, когда эксперты чувствуют недостаточность материала, делается соответствующая оговорка. В данной связи «Тенденции» заслуживают высокой степени доверия. Они использованы для изучения самых различных аспектов Болонского процесса.

*2.* *Национальные доклады* разделяются на доклады государственных органов и доклады общественных организаций.

*2.1. Доклады государственных органов* представлены докладами Министерства образования; докладами Генеральной инспекции администрации национального образования и исследований (*IGAENR*) при Министерстве образования и докладом Комитета национальной оценки (*CNE*); докладом комитета по делам магистратуры.

Доклады Министерства образования (*Rapport d`activité*) представляют собой своеобразную форму отчета Министерства перед обществом о проделанной работе. Они публикуются примерно спустя пять месяцев после завершения каждого учебного года. Эти документы содержат обзор ключевых с точки зрения Министерства проблем системы образования Франции, а также информируют общественность о принятых мерах по их решению. В целом, несмотря на объемный характер этих документов (более сотни страниц каждый), они имеют довольно общий характер, а представленные материалы зачастую односторонне освещают действительность, упуская из виду некоторые негативные тенденции в развитии системы образования. В связи с этим, доклады использованы в качестве дополнительных источников, главным образом, для изучения состояния системы образования накануне интересующих нас реформ.

Доклады IGAENR и доклад CNE - исследования национального масштаба, касающиеся частных вопросов развития системы образования Франции. В работе использовано два доклада IGAENR: первый посвящен анализу предварительных результатов реформ высшей школы Франции в рамках Болонского процесса, второй - вопросам обучения и проживания иностранных студентов во Франции. Оба доклада IGAENR выполнены в форме развернутых тезисов - сначала авторами выдвигается некоторое положение, затем это положение детально аргументируется. Доклад CNE имеет форму классического исследования, разделенного на несколько глав, каждая из которых заканчивается подробными выводами. В целом, все эти доклады отличает высокое качество исполнения - как правило, помимо 5-6 авторов в их подготовке участвует несколько десятков консультантов, большинство из которых являются преподавателями высших учебных заведений Франции. В основании этих исследований лежит широкий эмпирический материал, который представлен в объемных приложениях. В настоящей работе эти документы сыграли большую роль в изучении вопросов, касающихся реализации «болонских» реформ, развития академической мобильности и развития системы оценки.

В работе использован доклад комитета по делам магистратуры, который содержит итоги анкетного исследования, проведенного этим органом в 2005 г. среди участвующих в «болонских» реформах университетах. Вузам были заданы несколько десятков вопросов, разделенных на 14 категорий. Все эти вопросы касались тех или иных аспектов реализации реформ. Ответы были сгруппированы по некоторому принципу, причем во всех случаях в основе лежал количественный критерий, что делает доклад непредвзятым источником, позволяющим судить о некоторых итогах «болонских» реформ высшей школы.

*2.2. Доклады общественных организаций.* Эта группа представлена докладом Ж.Аттали 1998 г. Доклад был создан по поручению министра образования Франции группой видных общественных деятелей Франции в 1997-1998 гг. Он является, с одной стороны, обширным исследованием французской высшей школы, с другой стороны, проектом политической программы Министерства образования. Более подробно о содержании и значении доклада Ж.Аттали речь пойдет в третьей главе. В настоящей работе доклад использован в качестве важного свидетельства о состоянии высшей школы на определенном этапе ее исторического развития, а также в качестве документа по истории общественной жизни Франции.

*IV. Официальные сообщения.* В работе использованы два официальных сообщения: пресс-коммюнике Министерства образования от 24 ноября 2003 г., уточняющее позицию Министерства относительно изучаемых реформ и упомянутого выше законопроекта Л.Ферри, а также два сообщения двух крупных академических профсоюзов Франции, выражающие отношение этих организаций к реформам высшей школы и Болонскому процессу. Все три документа представляют собой короткие сообщения, тезисно излагающие официальные позиции упомянутых организаций. О значении и содержании этих документов будет сказано ниже. Сообщения использованы в качестве источников по изучению реакции академического сообщества на реформы высшей школы.

*V. Официальные письма* - документы рекомендательного характера, подготовленные министром образования и адресованные, в одном случае, крупному общественному деятелю Франции Жаку Аттали, в другом случае, университетам Франции. Оба письма невелики - они состоят всего из нескольких абзацев. О содержании документов речь пойдет в ниже. Оба документа были использованы в качестве источников по предыстории реформ высшей школы в рамках Болонского процесса.

*VI. Официальные отчеты.* В данной категории источников представлены отчеты международных академических форумов, посвященные некоторым вопросам Болонского процесса. Эти документы синтезируют в себе основные итоги дискуссий европейских экспертов, а также отражают достигнутые результаты. Два документа из трех, относящихся к этой категории, являются официальными посланиями участников форумов к очередным конференциям министров образования. Третий документ, а именно, заключительный отчет Болонской конференции по системам квалификаций, является, скорее, официальным толкованием изданных по итогам конференции рекомендаций, необходимость в котором возникла в силу сложности и высокой важности темы международной конференции. Все три документа оказали значительную роль на развитие некоторых частных параметров Болонского процесса, поэтому они имеют большую ценность для изучения содержательных сторон процесса.

*VI. Официальные статистические и аналитические обзоры.* Эта категория источников разделена на международные обзоры и национальные.

*1. Международные обзоры.* В эту группу отнесены статистические и аналитические обзоры различных международных организаций, а также международный обзор группы российских специалистов. Рассмотрим их по порядку.

Информационная база «*Eurybase*» сети «Eurydice»содержит подробнейшие обзоры образовательных систем стран-членов ЕС. Эти обзоры включают общие исторические сведения о системах образования, выдержки из важнейших национальных документов, подробное описание компонентов образовательных систем, статистические данные. Также обзоры вводят в курс современных дискуссий, посвященных проблемам развития образования. При этом эксперты Комиссии по образованию и культуре ЕС стараются избегать собственных оценок и сосредотачивают свое внимание на подробном изложении фактов. Эти обзоры регулярно обновляются. Обзоры Eurydice сыграли важную роль при изучении структуры системы образования и механизмов ее управления.

Статистические обзоры Организации Экономического Сотрудничества и Развития «*Education at a Glance*» являются уникальными источниками, позволяющими судить о происходящих процессах в области образования в мировом масштабе. В настоящей работе использована часть обзора 2004 г., которая посвящена количественным показателям академической мобильности студентов. Нужно сказать, что предоставляемая обзором информация не всегда достоверна (суммарные показатели, чаще всего, занижены на несколько процентов). Недостоверность суммарных показателей вызвана двумя причинами: во-первых, далеко не все страны предоставляют соответствующую информацию, во-вторых, предоставленная информация зачастую не соответствует действительности (так как во многих странах механизмы проведения статистических исследований не отлажены). Для подтверждения этих слов достаточно сопоставить данные ОЭСР и министерства образования Франции. Тем не менее, та статистика, которая касается развитых стран, чаще всего заслуживает доверия. В работе обзор 2004 г. использован в качестве источника для изучения процессов глобализации в сфере образования.

Подобные характеристики можно отнести и к подготовленному Институтом статистики ЮНЕСКО статистическому приложению, в котором отражены самые общие сведения о количестве иностранных студентов по регионам и их географическом происхождении.

В работе использовался в качестве источника сопоставительный доклад российских специалистов, содержащий обширное приложение. В этом приложении приведены международные сравнения систем образования на рубеже веков по ряду параметров, что позволяет определять место той или иной системы образования в регионе и мире. Нужно сказать, что приведенная в докладе статистика также не всегда достоверна по указанным выше причинам.

*. Национальные обзоры* представлены бюллетенями, статистическими обзорами, статистическими отчетами, подготовленными Министерством образования Франции, а также обзором Министерства юстиции Франции и обзором Национального института статистики и экономических исследований (*INSEE*).

Бюллетени оценки и информационные бюллетени (*Note d`évaluation* et *Note d`information*) призваны освещать частные вопросы развития системы образования. В них анализируются некоторые современные тенденции в сфере образования всех уровней. Естественно, содержащаяся аналитика подается в выгодном для Министерства образования Франции свете, что не исключает их полезности, так как она содержит богатый статистический материал. Некоторая ограниченность этой группы источников выражается в том, что в поле зрения экспертов Министерства образования зачастую не попадают учебные заведения, находящиеся вне ведения Министерства.

К категории отчетов можно отнести публикуемые Министерством образования обзоры «*L`état de l`ecole*». Они содержат информацию аналитического и статистического характера и с этих позиций характеризуют роль государства в национальной системе образования. Они публикуются на сайте один раз в год.

Наконец, в работе использованы статистические обзоры Министерства образования, которые можно разделить на общие (*Les Grand Chiffres*) и подробные (*Repères et références statistiques*). Если общие дают только самые основные показатели образовательной системы за предыдущий год, то подробные обзоры представляют собой трехсотстраничные статистические справочники, содержащие информацию по основным тенденциям развития системы образования за несколько десятилетий. Эти обзоры публикуются на сайте Министерства образования ежегодно.

В работе также использовались статистические материалы Министерства юстиции Франции и Национального института статистики и экономических исследований (INSEE). Что касается первых, то они представляют собой подробный статистический отчет о демографических процессах Франции за период 1901-2001 гг. Обзор INSEE освещает в статистическом разрезе текущее состояние экономики Франции и государств Евросоюза: уровень жизни населения, занятость, финансы, производство и т.д. Эти источники полезны тем, что через призму статистики позволяют определять место образовательной системы в обществе, ключевые параметры экономики образования, положение молодежи и т.п.

*Документы массовой коммуникации*

*I.* *Пресса*. В настоящей работе использованы публикации газет «Юманите» (орган социалистов), «Монд» (независимое издание с аналитическим уклоном, финансируемое рядом крупных и средних предприятий Франции), «Фигаро» (газета правой политической ориентации), «Либерасьон» (независимое издание левой ориентации), «Нувель Обсерватер» (еженедельный журнал, посвященный аналитике актуальных вопросов общественной жизни без выраженной ориентации), «Курьер Интернасьональ» (всего 73 статьи). Особое место в этом ряду занимает «Курьер Интернасьональ» - он занимается, в основном, републикацией статей, вышедших в британских периодических изданиях, в частности, в «Индепендент» и «Гвардиан». Периодические издания, освещающие общественные проблемы, как правило, отражают мнение некоторых заинтересованных социальных групп. В связи с этим, публикации СМИ зачастую отражают действительность в преломленном свете. Публикуемые авторы чаще всего являются опытными журналистами, однако они не всегда являются экспертами в освещаемых ими вопросах. Выводы, которые сопровождают статьи, хотя и выглядят чаще всего логичными и обоснованными, далеко не всегда базируются на серьезном изучении того или иного вопроса. Нельзя забывать, что ценность ежедневных газет заключается в их оперативности, которая зачастую берет приоритет над качеством информации. Также нужно отметить, что жизнеспособность газеты зависит от ее популярности, поэтому акцент в публикациях делается на яркие события и факты, которые не всегда являются общественно значимыми.

*II.* *Аналитические интернет-ресурсы*. В эту категорию отнесены статьи, опубликованные на французских образовательных сайтах. К таковым относятся сайт министра образования Франции (2000 - 2002) Жака Ланга, сайты «Демократическая школа» и «Борьба за университет» (всего - 18 статей).

Статьи, опубликованные на сайте Ж.Ланга, представляют собой либо републикацию интервью этого общественного деятеля, данные им различным периодическим изданиям, либо собственные размышления Ж.Ланга над проблемами развития французской образовательной системы. Ежеквартальные интернет-журналы «Демократическая школа» и «Борьба за университет» являются детищем преподавателя физики, математики и информатики одного из французских университетов и европейского общественного деятеля Нико Хиртта. Последний занимает выраженную антиглобалистскую позицию и публикует в этих журналах экспертов схожей ориентации. Основная ценность журналов Н.Хиртта состоит в том, что в них размещаются коллективные обращения представителей академической общественности, которые являются ценным источником при изучении реакции академической среды на события общественной жизни, касающиеся высшей школы.

Нужно сказать, что интернет-СМИ являются специфической медиа-средой, слабо регулируемой общественными нормами. Большинство Интернет-СМИ не зарегистрированы в качестве периодических изданий, поэтому они не несут никакой ответственности за опубликованную информацию. Как правило, они выражают интересы более узких общественных групп, нежели «бумажные» СМИ, поэтому к выносимым ими оценкам нужно относиться с крайней осторожностью.

Документы массовой коммуникации использованы в настоящей работе для анализа реакции различных общественных групп на реформы высшей школы в рамках Болонского процесса.

**Глава I. Общая характеристика системы образования Франции**

**§1. Структура системы образования Франции**

*Общая структура образовательной системы*

Система образования Франции традиционно делится на три ступени, разделенные на циклы.

Первая ступень представлена доначальным и начальным образованием, которое дети получают в школах двух типов: в материнской школе (*école maternelles*) и в начальной школе (*école primaire*). Особенностью Франции является тесная интеграция доначального и начального образования: *первый цикл обучения* дети проходят уже в материнских школах. В некоторых начальных школах существуют «детские отделения», выполняющие функции материнских школ. Однако обязательное образование начинается только в начальной школе. Там учащиеся проходят еще два цикла обучения: *фундаментальный (II)* и *углубленный (III)*. Помимо общей ветви начального образования существуют адаптационные и интеграционные классы, в которых обучаются дети с различными видами отклонений развития и поведения, а также дети эмигрантов, слабо владеющие французским языком.

Содержание второй ступени составляет среднее образование, которое дается в колледжах (*collège*) и лицеях (*lycée*). Во Франции существует три типа лицеев: общий (*general*), технологический (*technologique*) и профессиональный (*professionnel*). Обучение в колледже включает *адаптационный, основной* и *ориентационный* циклы. Также на уровне колледжа с 1995/96 уч. гг. существуют адаптационные классы (*SEGPA*), куда поступают дети из соответствующих классов начальных школ. Циклы обучения в лицеях разнятся в зависимости от типа лицея. Общие и технологические лицеи, которые именуются «*длинным циклом*», представлены двумя циклами. Первый соответствует второму классу и называется «предопределяющим» или «предвыпускным» (*cycle de détermination*), второй же соотносится с двумя последними классами общего и технологического лицея и носит название выпускного (*cycle terminale*). Обучение в профессиональном лицее носит название «*короткого цикла*» и не подразумевает внутреннего деления на циклы. Также стоит упомянуть про особую ветвь образовательной системы второй ступени - сельскохозяйственное образование, которое находится в ведении Министерства сельского хозяйства. Оно начинается на уровне колледжа и продолжается в лицее сельскохозяйственного профессионального образования. Желающие продолжить свое обучение могут пойти по пути получения профессионального образования.

Третья ступень подразумевает послесреднее или высшее образование. Франция отличается большим разнообразием типов высших учебных заведений. Их можно разделить на вузы университетского сектора высшего образования и вузы неуниверситетского сектора. К первому относятся университеты и специализированные университетские школы и институты, ко второму - отделения высшего технического образования при лицеях (*STS*), Большие школы (*Grandes écoles*), подготовительные классы Больших школ (*CPGE*), а также разного рода неуниверситетские школы. Несколько особняком стоят пять частных католических университетов. Как и образование второй ступени, послесреднее образование делится на «короткий» и «длинный» циклы. Университеты предлагают образование обоих циклов. Образование короткого цикла дают секции технического образования (*STS*), университетские технологические институты (*IUT*), а также различные специализированные школы, готовящие специалистов в области здравоохранения и социальной работы. Все остальные учебные заведения осуществляют подготовку специалистов по длинному циклу.

Организация учебных циклов в разных типах высших учебных заведений различна. Длинный университетский цикл делится на три этапа (цикла), каждый из которых завершается получением диплома. Обучение в Больших школах и некоторых других школах неуниверситетского сектора делится на подготовительный и основной этапы. В некоторых типах учебных заведений отсутствует внутренняя дифференциация учебного цикла.

Теперь рассмотрим каждую образовательную ступень более подробно.

**1.2 Доначальное образование**

Доначальное образование во Франции имеет более чем 150-летнюю историю. Предшественники материнских школ - «комнаты приюта» - были созданы мэром Парижа Кошаном в 1826 г., а в 1837 г. они стали бесплатными учебными заведениями. Законы 1881 и 1886 гг. включили материнские школы в состав начальной школы. Таким образом, представление о материнских школах как о первой ступени школьного обучения является давней традицией французской системы образования. Что касается законодательной базы доначального образования, то она определяется ориентационном законом об образовании от 10 июля 1989 г., декретом министра образования от 6 сентября 1990 г., циркуляром от 20 июля 1992 г, а с 2000 г. - Образовательным кодексом Французской Республики. Кроме того, в отношении частного сектора доначального образования имеют силу закон от 30 октября 1886 г. и закон Дебре от 31 декабря 1959 г.

Главной задачей материнской школы в соответствии с декретом 1990 г. является «развитие всех способностей ребенка с целью помочь ему обрести свою индивидуальность и заложить базу для его последующих успехов».

В материнские школы принимаются дети, которым к началу учебного года исполнилось 2 года. Хотя de jure обучение в них является факультативным, de facto оно стало за последние 15 лет обязательным - почти 100% детей в возрасте трех-пяти лет посещают детский сад. В настоящее время Франция занимает второе место в мире (после Исландии) по охвату детей дошкольного возраста образованием.

Выбор школы определяется муниципалитетами по территориальному признаку, однако, если родители ребенка предпочтут другую школу, они вправе ходатайствовать об этом мэру той коммуны, к которой она административно относится. Данная практика является давней исторической традицией и восходит к закону Гизо 1833 г., в соответствии с которым каждой коммуне в 500 жителей вменялось в обязанность создание и содержание первоначальной школы для мальчиков и девочек.

В организационно-правовом отношении материнские школы, как и *все прочие учебные заведения* системы образования Франции, делятся на государственные и частные. Значительная часть частных учебных заведений дает образование конфессионального характера. Так как принципы функционирования частных учебных заведений едины на всех уровнях, вкратце охарактеризуем сразу весь частный сектор начального и среднего образования. Учебные заведения такого типа вправе открывать любое частное лицо, любая ассоциация или компания. Государственный контроль за учебными заведениями, не связанными контрактом с государством, ограничивается требованиями поддерживать штат квалифицированных педагогов и персонала, соблюдать общественный порядок и добрые нравы, а также проводить медико-социальную профилактику. Большинство частных учебных заведений заключает с государством контракт, что обязывает их соблюдать образовательные программы, а также проходить регулярную аттестацию. В этом случае государство берет на себя часть расходов частного учебного заведения. Обучение в частном секторе образования платное.

В материнской школе ребенок проводит 3-4 года. В зависимости от возраста дети распределяются по трем отделениям: младшее, среднее и старшее. Такое распределение осуществляется в достаточно гибких формах. Педагоги с согласия родителей могут перевести ребенка в отделение, лучше всего отвечающее его развитию, даже если это не вполне соответствует его возрасту.

В 2002 г. были пересмотрены педагогические программы для детских садов. Новые программы строятся вокруг пяти главных моментов:

язык в сердцевине обучения;

совместная жизнь детей;

самостоятельное выражение собственных мыслей;

«открытие мира»;

восприимчивость, воображение, творчество.

Особый акцент делается на первом пункте, что связано со значительным «омоложением» материнских школ: если раньше их основной контингент составляли дети 4-5-летнего возраста, то к началу 80-х годов число детей 2-3-летнего возраста уже составляло 35-40 % от общего числа. К моменту поступления в школу большинство малышей способны произносить лишь короткие реплики, их лексический запас очень ограничен. Стоит отметить, что своевременно масштаб языковой проблемы не был оценен адекватно, и французская система образования столкнулась с другой проблемой, которая является производной от первой, а именно с проблемой неграмотности на более высоких уровнях образования. В связи с этим в последние годы во Франции широко дебатируется вопрос о специальных мерах, которые могли бы искоренить данный порок доначального образования. Новые программы ставят перед педагогами задачу научить детей конструировать сложные высказывания, оперировать ими, рассказывать с их помощью истории, описывать объекты, объяснять явления. К окончанию материнской школы дети должны быть готовы научиться читать.

Учебный год в материнских школах начинается в сентябре и завершается в конце июня. Общая продолжительность занятий составляет 26 часов в неделю. В течение учебного дня детям предлагаются различные виды деятельности, к которым они подключаются свободно в зависимости от их желаний и интересов в данный момент времени.

В доначальной школе преобладает игровая форма обучения. Однако учитель обладает полной свободой выбирать методику обучения и педагогические материалы, будь то игрушки, образовательные игры, книги, аудио-визуальные материалы и т.д. Не существует никакого контроля государства за изданием школьных книг. Государство фиксирует в своих программах содержание образования всех уровней, и издатели, исходя из этих программ, свободно выпускают педагогические материалы.

**1.3 Начальное образование**

Создание системы обязательного начального образования восходит, как уже было сказано, к реформам 80-х годов XIX века. Начальное образование имеет ту же законодательную базу, что и доначальное (исключая циркуляр от 20 июля 1992). Кроме того, на него распространяется действие ориентационного закона 2005 г.

В соответствии с декретом 1990 г., «начальная школа предоставляет учащемуся основные элементы и инструменты знания, среди которых устная и письменная речь, чтение, математика. Она позволяет ему развивать свой интеллект, эмоциональное восприятие мира, а также физические и художественные способности. Она помогает учащемуся расширить его понимание времени, пространства, предметов современного мира и его собственного организма. Она способствует постепенному овладению базовыми методологическими приемами и подготавливает учащегося к занятиям в колледже».

Начальное образование стало всеобщим в 1882 г., когда был принят закон, обязавший учиться каждого ребенка с 6 до 13 лет (в начале XX в. верхний порог был увеличен до 14 лет, а в 1959 г. - до 16 лет). С тех пор утвердилась традиция, согласно которой дети поступают в начальную школу в 6-летнем возрасте. Они обучаются в ней пять лет, хотя этот срок может варьироваться в обе стороны в зависимости от прохождения учащимися учебных программ. Статистические данные свидетельствуют, что число учеников, которые проходят курс начальной школы быстрее своей возрастной группы, составляет 2,5 - 3 % от общего числа учащихся, в то время, как число отставших - около 20 %. Что касается «перепрыгивания через класс», то это явление достаточно распространено в начальной школе, однако чем старше класс, тем меньше поощряются такие «прыжки», что связано с резким увеличением нагрузки на более высоких образовательных ступенях.

Если говорить об отставании, то этот параметр характеризует общую картину неуспеваемости значительной части учащихся первой ступени. Так, в июне 2003 г. Министерством Образования был проведено исследование среди выпускников начальной школы на предмет понимания учащимися письменной и устной речи. Отличные результаты и близкие к ним показало 30,7 % школьников. Они продемонстрировали навыки выбирать наиболее существенное из услышанного или прочитанного, структурировать информацию, восстанавливать по памяти и объяснять ее смысл, подкреплять свою речь аргументацией. 28,5 % учеников были способны воспринять тему, сюжет и основной смысл текста, а также соотнести между собой две идеи, заложенные в тексте. 25,8 % смогли воспринять информацию, изложенную в виде таблиц, схем, графиков. Они запоминали только наиболее общие положения текста, оставляя без внимания детали. 11,6 % детей были способны лишь произвести по памяти несколько фраз, им было сложно понять смысл текста, превышающего по объему один короткий параграф. И, наконец, 3,4 % показали полное отсутствие той компетенции, которую ожидают от выпускников начальной школы. В итоге, 40,8 % учеников продемонстрировали весьма посредственные результаты. Эти цифры тем более поражают, если принять во внимание высокий средний уровень преподавательского состава, о чем речь пойдет ниже. Таким образом, можно говорить, что проблема неуспеваемости закладывается еще в начальной школе и значительной степенью учеников не разрешается вплоть до выхода из образовательной системы. Заметим, однако, что школы, - а именно в их компетенции находится перевод учеников из класса в класс и из начальной школы в среднюю, - стараются не загонять проблему вглубь и зачастую оставляют учеников «на второй год», причем во Франции, в отличие от России, это не воспринимается как форс-мажор. Это объясняет высокий процент «второгодников». Стоит также обратить внимание на тенденцию сокращения числа отстающих: если в 1960 г. доля отстающих в последнем классе начальной школы составляла 52 %, то в 1980 г. - 37 %, а в 2000 г. - 19,5%.

Пятилетний срок обучения в начальной школе разбивается на два цикла, первый из которых захватывает первые два класса начальной школы - подготовительный класс (*CP)* и первый начальный (*CE1*), а второй - заключительные три класса (второй начальный (*CE2), первый средний (CM1)* и второй средний (*CM2)*). Учебный год начинается в сентябре и завершается в начале июля. Дети имеют в течение учебного года каникулы в октябре, декабре, феврале и в апреле. Их сроки определяются различно для трех зон, на которые разделена в учебном отношении континентальная Франция. Программы начальной школы периодически обновляются: это происходило в 1985, 1995, 2002 гг. В 1995 г. началась предусмотренная законом 1989 г. реорганизация обучения в начальной школе, вводящая новое расписание занятий, в котором было проведено снижение общей нагрузки, особенно в первых двух классах, за счет более конкретного подхода к изучаемым дисциплинам и концентрации внимания на фундаментальных понятиях. Важным новшеством последнего десятилетия было введение в учебную программу старших классов начальной школы - сначала на экспериментальной основе, а с 2001 г. на постоянной, - иностранного языка, которому уделяется 1-2 часа в неделю. Что касается остальных дисциплин, то, не вдаваясь в подробности, скажем, что приоритет отдается двум из них - французскому языку и математике, на что тратится 60-65 % учебного времени на первом цикле и 30-35 % на втором. Также стоит отметить, что гуманитарным дисциплинам посвящается 45-50 % учебного времени. Общая продолжительность занятий составляет, как и в материнской школе, 26 часов в неделю.

В процессе обучения ученикам выставляются текущие оценки, о которых родители уведомляются с помощью дневника. С 1989 г. по окончании фундаментального (*класс CE1*) и углубленного (*CM2*) циклов школы учащимся выставляются национальные оценки. Эти оценки позволяют проводить диагностику успеваемости учеников в области французского языка и математики, а также помогают преподавателям в выборе подхода и методики обучения для каждого ученика.

Что касается методики преподавания, учитель ограничен только программами и инструкциями, которые обязательны для всех школ. В остальном, он волен выбирать педагогические и дидактические методики по своему усмотрению, адаптируя их к возможностям и склонностям учеников.

**1.4 Среднее образование. Колледж**

История среднеобразовательных колледжей во Франции также уходит корнями в реформы конца XIX в. Современный колледж (*collège unique*) возник в результате принятия закона Аби в 1975 г. который установил единый образовательный стандарт для колледжей. Закон Аби в дополнение с ориентационным законом 1989 г., декретом 1996 г., а также законами о децентрализации 1983 и 1985 гг., регламентировал жизнь колледжа вплоть до 2000 г. В 2000 г. основные нормативные документы вошли в состав Образовательного Кодекса Франции.

Главными задачами колледжа до 1995 г. были развитие логического мышления у детей, достижение ими способности выражать себя через речь, письмо, а также в художественных формах, обретение привычки делать свою работу самостоятельно. В 1995 г. закон об образовательных программах несколько изменил задачи колледжа, которые теперь звучат так: «Наделение всех учеников общим образованием, которое позволит им приобретать фундаментальные знания и умения, сформирует общую культуру, подготовит их к дальнейшему образованию».

Обучение в колледже длится 4 года, классы нумеруются в обратном порядке - с 6-ого по 3-ий. Задача первого цикла - *адаптационного* - помочь ученику перейти из начальной школы в среднюю. Он закрепляет знания, полученные ранее, и посвящает в новые предметы и методы обучения, которые используются в средней школе. Второй цикл - основной (или центральный) - призван обобщить и расширить знания и умения учащихся. Появляются дополнительные предметы, в числе которых второй иностранный язык. И, наконец, ориентационный цикл должен помочь учащемуся в выборе будущей области ориентации.

Некоторые колледжи помимо обычных классов включают в свой состав особые виды классов: классы с адаптированным расписанием (*classes a horaires aménages*), которые, по сути, являются классами со спортивным, танцевальным или музыкальным уклоном, и европейские или международные классы (*section eropéennes ou internationales*), где особый упор делается на изучении иностранных языков, вплоть до преподавания 2 или 3 предметов учебной программы на одном из иностранных языков.

Одна из проблем современного колледжа состоит в чрезвычайной разнородности состава его классов, что является последствием большого количества отстающих учеников. Зачастую 12-летние дети находятся в классе с 15-16-летними подростками, чьи интересы далеки от образования, а поступки - от школьного распорядка. Попыткой разрешить эту проблему, а также проблему выхода молодежи из образовательной системы без квалификации и диплома, была в создании «*Classes en alternance*» (CLIPA) - своеобразного связующего звена между колледжем и лицеем/предприятием. Эти классы, с одной стороны, были призваны привить «трудной» молодежи вкус к образованию, а с другой, избавить общие классы от нее. CLIPA отличаются профессиональной ориентацией, но в правовом отношении являются частью колледжей.

Важнейшим событием в жизни каждого ученика колледжа становится выбор ориентации. Решение по ее выбору принимается советом класса после ознакомления с пожеланиями родителей; такое решение может быть обжаловано родителями. Значительное влияние на него оказывают результаты экзаменов, которые сдают ученики по окончании третьего класса, хотя официально это не признается. Завершение колледжа подкрепляется выдачей сертификата об его окончании (*brevet*). По итогам принятия решения об ориентации ученик поступает в один из трех видов лицеев. Однако менее удачливые вступают на профессиональный путь и идут учиться либо в специальные классы, которые готовят к получению сертификата профессиональной подготовки (*CAP*) или сертификата общего профессионального образования (*BEP*), либо в центры ученичества (*Centres de formation d`apprentis, CFA*).

Проблема ориентации продолжает оставаться краеугольной во французской образовательной системе. Связано это с тем, что значительная часть учащихся не может верно определить область своей будущей профессиональной деятельности и, пойдя ложным путем, досрочно покидают образовательную систему, не получив диплома и какой-либо квалификации. Только в 1998 г. таким образом вышли на рынок труда 155 000 молодых людей в возрасте 17-20 лет. Мало изменилась ситуация к 2002 г. - тогда покинуло систему образования без диплома и квалификации около 150 000 человек. Это позволяет говорить о наличии серьезного разрыва между колледжем и лицеем. Эту проблему в начале XXI века Министерство образования пыталось решить как путем реструктуризации (создание упомянутых выше classes en alterance), так и при помощи стратегии «малого действия»: информирования детей и родителей о типах лицеев и дальнейших образовательных перспективах, организации части учебного процесса в колледжах по модели образования в профессиональных и технологических лицеях, попытка стимулировать сотрудничество колледжей и лицеев и т.п. Однако, как представляется, данная проблема носит институциональный характер и обусловлена достаточно ранней ориентацией учащихся (15-16 лет).

**1.5 Предвузовское среднее образование. Лицей**

Законодательная база лицеев определяется законом об ориентации 1989 г., а с 2000 г. - Образовательным Кодексом.

Ориентационный закон 1989 г. поставил перед лицеем задачу довести всех учеников до получения как минимум сертификатов CAP или BEP, а 80 % учащихся - до уровня бакалавра.

Обучение в старшей школе - лицее - начинается в 15-летнем возрасте. Лицеи являются образовательными учреждениями полного среднего образования. Их курс рассчитан на три года, а классы называются соответственно второй, первый, выпускной. В отличие от колледжей, обучение в старшей школе носит специализированный характер. Как уже было сказано в первом пункте настоящего параграфа, лицеи во Франции делятся на общеобразовательные (*general*), технологические (*technologique*) и профессиональные (*lycee professionnel*). Также к лицеям относятся упомянутые центры ученичества (*CFA*). Кроме того, существуют общеобразовательно-технологические лицеи с сельскохозяйственным уклоном, которые дают подготовку, ориентированную на сдачу экзаменов на получение специализированных дипломов бакалавра (выпускники могут продолжить обучение в вузах на тех же основаниях, что и выпускники обычных лицеев), либо технических аттестатов с сельскохозяйственной специализацией. Обучение в старших школах трех последних типов не подразумевает получения в дальнейшем высшего образования (кроме упомянутого случая), поэтому про них мы будем говорить отдельно. В то же время, общеобразовательные и технологические лицеи являются своего рода подготовительными курсами к вузу.

Общеобразовательные лицеи подразделяются на социально-экономические (*BAC-ES*), естественнонаучные (*BAC-S*) и филологические (*BAC-L*), а технологические лицеи - на научно-промышленные (*STI*), сервисные (*STT*), лабораторно-исследовательские (STL), медико-социальные (*SMS*) и спортивные (*EPS*). В конце выпускного класса лицея ученики сдают 8 письменных и один устный (по иностранному языку) экзаменов (как правило, в течение недели) и, в зависимости от их результатов, получают степень общего или технологического бакалавра (*baccalauréat; bac*). Степень является не только своего рода аттестатом зрелости, но и первой ступенью высшего образования, дающей право доступа в высшую школу. Статистические данные свидетельствуют, что число лицеистов, успешно сдавших экзамены *bac*, стабилизировалось в последние годы вокруг отметки 78-80 %. Причем учащиеся общеобразовательных лицеев сдают экзамены, в целом, более успешно (80,3 % в 2002 г.), нежели технологических (77 %). Таким образом, до уровня бакалавра в 2002 г. добиралось около 61 % молодежи соответствующего возраста, причем около 88 % обладателей диплома бакалавра продолжало обучение в высшей школе (более 50 % всей молодежи). Эта статистика существенно «портится» в силу большого отсева в вузах, о чем речь пойдет выше.

Что же касается тех, кого постигла неудача на экзаменах, то они получают свидетельство об окончании школы, которое не дает права на поступление в вуз. Они имеют возможность либо пересдать экзамены через год, либо попытаться сдать специальный экзамен *ESEU*.

Выбор конкретного лицея учеником отнюдь не свободен: учащиеся приписываются к лицеям их школьного округа за исключением случаев, когда избранная ориентация требует продолжения обучения в лицее какого-либо другого округа.

В лицеях значительно возрастает учебная нагрузка, как при переходе из колледжа в лицей, так и в каждом следующем классе лицея. Случается, что лучшие ученики колледжа вдруг в первый год обучения в лицее оказываются среди худших. Поэтому в лицеях распространена индивидуальная учебная поддержка, которая осуществляется путем создания малых групп, реорганизуемых каждый семестр.

Первый год обучения в лицее (второй класс) является в какой-то мере адаптационным, еще не происходит специализации, все учат один и тот же набор предметов, но уже в конце второго класса каждый должен сделать свой выбор. В этом выборе ученик руководствуется как собственными соображениями и соображениями своей семьи, так и помощью специального консультанта по ориентации.

Количество учебных часов в неделю колеблется от 29,5 до 31,5 в зависимости от специализации и выбранных дисциплин. Стоит отметить, что в дополнение к общему набору предметов учащийся второго класса лицея должен выбрать два дополнительных предмета и один факультативный. В первом и выпускном классах набор дисциплин определяется специализацией, но при этом сохраняются факультативы.

**1.6 Среднее профессиональное образование**

Выбор профессиональной ориентации образования осуществляется учащимися в третьем классе колледжа. Как правило, по этому пути идет не слишком успевающая в учебе молодежь. Профессиональное образование предоставляется в профессиональных лицеях, а также в центрах ученичества. Профессиональные лицеи готовят к получению сертификатов CAP, BEP, степени Bac Pro, а также ряда дополнительных дипломов. Номенклатура изучаемых специальностей и, соответственно, присваиваемых квалификаций периодически пересматривается и имеет тенденцию к расширению.

Сертификат о профессиональной подготовке (CAP) свидетельствует об овладении какой-либо конкретной профессией, будь то профессия столяра, электрика, страхового агента и т.д., в то время как сертификат общего профессионального образования (BEP) говорит о более широком образовании в некоторой области (автомобилестроение, электроника, электротехника). Получению обоих сертификатов предшествует двухлетнее обучение в специальных классах профессионального лицея, которое включает общеобразовательную, технологическую (для учащихся, готовящихся к CAP - профессионально-технологическую) подготовку и производственную стажировку. Обозначенные сертификаты открывают для их обладателей доступ к должностям рабочего или квалифицированного служащего, однако их обладатели могут продолжить обучение в лицее, пройдя двухлетнюю подготовку к степени профессионального бакалавра (*Bac Pro)*. Кроме того, обладатели сертификатов BEP могут продолжить обучение в технологическом лицее, поступив в специальный класс адаптации, который соответствует первому классу лицея.

Степень Bac Pro была создана в 1985 г. в связи с растущими потребностями предприятий в высококвалифицированных специалистах, занимающих промежуточное положение между техническими сотрудниками с высшим образованием и квалифицированными рабочими. Степень Bac Pro предоставляет возможность выхода на рынок труда, а также позволяет продолжить обучение в отделениях высшего технического образования (*STS*) или в университетских технологических институтах (*IUT*).

В последние десятилетия престиж профессионального образования в обществе значительно упал. Сертификаты CAP и BEP воспринимаются современным обществом как анахронизм в связи с несоответствием профессиональных качеств их обладателей потребностям рынка труда. Проекты из реорганизации появились еще в 80-х годах. Реформа Жана-Пьера Шевенмана 1985 г. упразднила некоторые квалификации в силу низкого спроса на них со стороны предпринимателей. Более радикальный проект министра образования Рене Монори (1986-1988) предполагал упразднение сотен секций CAP и BEP в профессиональных лицеях, но его пакет реформ не устоял под натиском противников.

В начале XXI века попытку поднять престиж профессионального образования предприняли министры образования Жак Ланг (2000-2002) и Люк Ферри (2002-2004). Они проводили политику «переоценки (ревалоризации) профессионального образования». С декабря 2001 г. профессиональные лицеи, отвечающие пяти определенным критериям, по решению академий получают национальный знак «ремесленных лицеев» (*lycées des métiers*). Предполагается, что создание нового «лэйбла» для профессиональных лицеев придаст динамику этой ветви образования, увеличит конкуренцию между лицеями, привлечет предприятия и предпринимателей, а стало быть, и деньги, и, в конечном счете, повысит престиж образования.

В дополнение к этим мерам, в 2001 г. был начат эксперимент по сокращению сроков обучения в профессиональном лицее с четырех лет (2 года CAP (BEP) + 2 года Bac Pro) до трех. В 2004 г. 25 из 30 академий принимали в нем участие. Эксперимент в итоге был признан удачным и новая система с учебного года 2005-06 гг. была введена повсеместно. По новой системе учащиеся, минуя обучение, направленное на получение сертификата CAP или BEP, сразу готовятся к получению Bac Pro. Таким образом, сертификаты CAP и BEP, хотя и не упраздняются, уходят в прошлое. По всей видимости, их получение в ближайшем будущем останется уделом наименее способных учащихся.

**1.7 Высшее образование**

История высшего образования во Франции уходит корнями в средневековье. Первый французский университет был основан в Париже в начале XIII века, в XIII-XIV вв. университеты появляются в Тулузе, Монпелье, Реймсе, Авиньоне, Орлеане и других городах. С XVI в. начинают создаваться первые высшие учебные заведения неуниверситетского характера: Коллеж де Франс, Национальный музей естественный истории, высшие технические школы. Средневековые университеты канули в Лету в августе 1792 г. Традиция университета как учебного и научного учреждения была утеряна. При Наполеоне Бонапарте их социальную функцию начинают выполнять Большие школы (*Grandes écoles*), которые составили элитный сектор высшего образования. Возрождение университетского сектора связано с реформами 1880-х годов и усилиями таких видных деятелей, как Ж.Ферри, Л.Буржуа, А.Дюмон, Лависс и др. С тех пор особенностью системы высшего образования Франции стала двойственность ее структуры. Современный французский университет появился в 1968 г. в результате коренной реорганизации высшего образования, предпринятой правительством Франции и, в частности, министром образования Эдгаром Фором (1968 - 1969). Вместо факультетов в университетах были созданы учебно-исследовательские подразделения, призванные обеспечить связь между высшим образованием и научно-исследовательской деятельностью; к управлению были привлечены сотрудники, студенты, была создана новая структура управления - «совет - директор - президент»; университеты были наделены административной, педагогической и финансовой автономией. До недавнего времени функционирование высшей школы опиралось ряд нормативных актов: на закон об ориентации высшего образования 1968 г.; на закон Делора 1971 г. о непрерывном образовании; на закон А. Савари 1984 г., закреплявший принцип автономии вузов и доступности образования; на ряд подзаконных актов (декретов, постановлений, циркуляров, нот). В 2000 г. основные нормативные акты, касающиеся высшей школы, были кодифицированы и составили книги VI - VIII законодательной части Кодекса образования Франции.

В настоящее время к высшим учебным заведениям во Франции относятся все учебные заведения, осуществляющие общенаучную и специальную подготовку на базе полного среднего образования со сроками обучения от 2 до 6 лет. Речь идет, таким образом, о принятой на Западе расширительной концепции высшего образования, включающей в себя не только собственно высшее, но и так называемое послесреднее образование.

Национальные особенности современной системы высшего образования Франции связаны с преобладанием государственного сектора, бесплатностью образования в большинстве государственных учебных заведений (студенты платят лишь вступительный взнос, размер которого варьируется от одного вида учебных заведений к другому), государственной монополией на выдачу национальных дипломов об образовании и присвоение квалификаций.

**.7.1 Университетский сектор высшего образования**

Во Франции существует 80 государственных университетов и несколько частных: 3 светских университета и 5 католических. К числу вузов университетского типа также относятся 3 национальных политехнических Института (*Institut nationaux polytechniques, INP*).

Университеты представляют собой учебные и научно-исследовательские комплексы, в которые входят подразделения разного уровня. Среди компонентов этой структуры -научно-исследовательские подразделения (*UFR*), лаборатории, департаменты, университетские политехнические центры и др. Также при университетах существуют специализированные институты, к числу которых относится 103 университетских технологических института (*Instituts universitaires de technologie, IUT*), дающих общую и технологическую подготовку, 66 университетских профессиональных институтов (*Institut universitaires professionnalisés, IUP*), готовящих профессиональных инженеров, и 30 педагогических университетских институтов (*Instituts universitaires de formation des maîtres, IUFM*). В настоящее время все крупные города Франции имеют несколько университетов, причем университеты не дублируют, а дополняют друг друга с точки зрения номенклатуры изучаемых специальностей.

Университеты предоставляют студентам богатый выбор долгосрочных и краткосрочных программ обучения.

Длинный учебный цикл в университетах предполагает прохождение нескольких этапов (циклов), каждый из которых заканчивается получением диплома и/или степени. Нужно сказать, что многоуровневая система университетского образования складывалась постепенно. Традиционно первый курс французского университета носил пропедевтический характер, по итогам которого студенты сдавали экзамены. Те студенты, которые успешно их преодолевали, начинали трехлетнюю подготовку к экзаменам на степень лиценциата (*bac+4*). В случае положительного результата, они получали одноименный диплом. Обладатели степени лиценциата могли поступить в докторантуру.

В 1960-е годы эта структура подверглась существенной реорганизации. Сначала был упразднен пропедевтический год обучения. Вместо него на большинстве факультетов был выделен первый цикл обучения, завершающийся получением двухлетних профильных дипломов. Исключение составило медицинское направление образования, где подготовительный год был сохранен и закреплен законом 1971 г. Профильные дипломы были заменены в 1973 г. на единый двухлетний *диплом об общем университетском образовании* (*Diplome Generales, DEUG*). В конце XX - начале XXI вв. диплом DEUG котировался на рынке труда не очень высоко. Фактически, со временем он стал дипломом доступа ко второму циклу университетского образования.

Второй цикл университетского образования был создан 1960-70-е годы. Степень и диплом лиценциата (*licence*) стали выдаваться после 3-х лет обучения, а не 4-х как раньше. На смену «старому» диплому лиценциата пришел четырехлетний диплом мэтриз (*maitrîse*). Таким образом, второй цикл стал состоять из двух одногодичных ступеней. Перемены коснулись не только названий дипломов: в связи с начавшимся процессом профессионализации университетского образования, программы четвертого года обучения, ведущие к диплому мэтриз, стали носить максимально специализированный характер. Усиление специализации программ второго цикла в университетском секторе привело к возникновению нескольких особых видов мэтриз - мэтриз науки и техники (*MST*), мэтриз прикладной информатики и управления (*MIAGE*), мэтриз науки и управления (*MSG*). Особенность этих дипломов состоит в том, что подготовка к ним начинается не на четвертом году обучения, как в классическом варианте университетского обучения, ведущего к диплому мэтриз, а уже на третьем.

В 1970-80-е годы реформам подверглась последняя ступень университетского образования. В 1974 г. был создан пятилетний диплом о специализированном высшем образовании (*Diplome d’etudes superieures specialisees, DESS*). Предполагалось, что ведущие к нему программы обучения будут подразумевать подготовку специалистов-прикладников высшего класса. Получение диплома *DESS* ориентировало его обладателей на продолжение профессиональной карьеры в той или иной сфере. Годом ранее был создан диплом об углубленном высшем образовании (*Diplome d’etudes approfondies, DEA*), который имел научную ориентацию и давал право на обучение в докторантуре (*Doctorat*). Пятый год обучения в университете, направленный на получение дипломов DESS и DEA, стал первым этапом третьего цикла университетского образования. Вторым этапом стала докторантура, обучение в которой длилось от двух до четырех лет и завершалось защитой диссертации. В 1984 г. три прежние докторские степени - доктора третьего цикла, доктора-инженера и государственного доктора - были объединены в одну степень доктора наук, свидетельствовавшей о способности проводить самостоятельные научные исследования.

Таким образом, в середине 1970-х годов во Франции была создана структура университетского образования, основанная на трех циклах. Каждый цикл завершался присуждением диплома и степени. При этом второй цикл имел внутри промежуточную степень лиценциата (*bac+3*), а третий цикл оказался поделен на две части.

Особое место в университетском образовании длинного цикла занимают университетские профессиональные институты (*IUP*) и инженерные школы. IUP были созданы в 1991 году. Студенты поступают в эти институты, имея за спиной год обучения в университете, и учатся в них три года. Обучение в этих учреждениях ориентировано на получение профессии, причем упор делается на сочетание образования с практикой. При этом после каждого года обучения студенты получают университетские степени и дипломы: DEUG, лиценциат и мэтриз. Однако профессиональную квалификацию и звание «старшего инженера» выпускники IUP получают только по окончании обучения. Что касается инженерных школ, то ими принято обозначать как сами школы, являющиеся частью университетов, так и инженерные и научно-технические подразделения университетов. Кроме того, инженерные школы иногда являются частью IUP. Обучение в инженерных школах начинается на разных уровнях высшего образования (существует несколько вариантов инженерного образования). В зависимости от предшествовавшего уровня обучение длится от двух до пяти лет и завершается выдачей государственного диплома инженера (*Ingénieur diplômé par l'Etat*) уровня *bac+5*, или других видов инженерных дипломов аналогичного уровня.

Также в университетах существует короткий учебный цикл, предполагающий два года обучения после получения степени бакалавра. Обучение короткого цикла направлено на приобретение конкретной профессиональной квалификации, позволяющей обладателю соответствующего диплома занять рабочее место по специальности. Первым шагом к созданию короткого цикла университетского образования стало учреждение в 1961 г. двухлетнего диплома высшего технического образования. В 1984 г. ему на смену пришел диплом о технологическом университетском образовании (*DEUST*). DEUST позволяет его обладателю как выйти на рынок труда, так и продолжить свое обучение на втором цикле университетского образования, либо в школах неуниверситетского сектора. Также университетское образование короткого цикла можно получить в университетских технологических институтах (*IUT*), созданных в 1966 г. Обучение в IUT направлено на подготовку специалистов высшей квалификации в технических областях. Оно завершается получением университетского технологического диплома (*Diplome universitaire de technologie, DUT*). Развитие университетских технологических институтов позволило увеличить доступ к высшему образованию и удовлетворить растущий спрос рынка труда на техников и технологов, потребность в которых постоянно возрастала в связи с развитием наукоемких производств, внедрением во все сферы деятельности компьютеров и других информационных технологий.

Университетский сектор по числу студентов преобладает над неуниверситетским, хотя его доля имеет тенденцию к сокращению: если в 1990/91 уч. гг. в нем училось 68,9 % всех студентов, то в 2002/2003 уч. гг. - 64,4%. Кроме того, в начале XXI века его рост в абсолютных показателях прекратился и стабилизировался вокруг отметки 1 млн. 400 тыс. студентов.

Доступ в университеты формально открыт для всех обладателей диплома бакалавра (*bac*). На практике университеты применяют некоторые вступительные механизмы отбора, так как число желающих обучаться в университете зачастую превышает число вакантных мест. В частности, университеты отдают предпочтение абитуриентам с дипломом общего и технологического бакалавра. Однако основной отбор происходит уже в процессе обучения. При этом число отсеянных достаточно велико: 400 тыс. вавшись вокруг отметки инских школах выдается диплом или сертификат государственного образца.мов и степеней.\_\_\_\_\_\_\_\_\_ так, до второго года обучения французского университета добирается, по данным на 2002 г., только 47,5 % от поступивших (особенно низок этот показатель у медиков и фармацевтов - 14,5 и 27,6 % соответственно), при этом на первый курс возвращается 30,1 %, (8,1 % из них меняют свою специальность). 16,4 % меняют тип учебного заведения, а 6 % покидают образовательную систему. Специальные механизмы отбора введены между вторым и третьим циклом университетского образования, при поступлении в докторантуру, а также при выборе особых видов мэтриз. Что касается университетских институтов и школ, то в большинстве из них существуют вступительные конкурсы (экзамены, конкурс досье).

**.7.2 Неуниверситетский сектор высшего образования**

Неуниверситетский сектор представлен различными школами высшего образования. Наиболее известными и престижными являются так называемые Большие школы, объединяющие несколько десятков вузов разного профиля с высоким уровнем обучения, устойчивыми традициями и репутацией. К их числу относятся, например, Высшая педагогическая школа, Высшая практическая школа, Национальная школа администрации, Высшая национальная школа технического образования, Национальный политехнический институт и др. Кроме того, к Большим школам относится четыре нормальные высшие школы (*Écoles normales supérieures*).

По академическому уровню и социальному престижу Большие школы стоят выше университетов. Именно в этих школах готовится будущая экономическая, финансовая, политическая и научно-техническая элита общества.

Обучение в Больших школах, как правило, состоит из двух циклов. На первом цикле студенты обучаются два года в *подготовительных классах больших школ* (*CPGE*). Подготовительные классы занимают промежуточное положение между средним и высшим образованием. Они функционируют при наиболее престижных лицеях. По окончании обучения в подготовительных классах студенты держат вступительные экзамены в сами школы. Обучение в школах длится еще 3-4 года. По итогам обучения студенты получают диплом школы.

Отдельную категорию вузов неуниверситетского сектора составляют Большие учреждения - несколько престижных учебных заведений особого типа. К их числу относятся Музей естественной истории, Национальная школа искусств и ремесел, Коллеж де Франс, Высшая педагогическая школа и др. В частности, Национальная школа искусств и ремесел является центром фундаментальных и прикладных исследований, организованным по отделениям и институтам. В этом заведении можно получить степень доктора. Коллеж де Франс - учебное заведение, не имеющее стабильных учебных программ, постоянного студенческого и преподавательского состава и не выдающее дипломов и степеней. Занятия проходят в форме открытых лекций, содержание которых целиком определяется преподавателями.

Помимо Больших школ и Больших Учреждений, в неуниверситетском секторе Франции существует большое разнообразие специализированных школ: 155 инженерных школ, не являющихся частью университетов или IUP, 23 архитектурные школы, 228 школ коммерции и делового администрирования, 25 архитектурных школ, 210 школ культуры и театрального искусства, 136 школ по подготовке социальных работников, 180 многопрофильных школ (готовящих юристов и администраторов, журналистов и редакторов, ветеринаров и т.д.), 466 неуниверситетских школ по подготовке вспомогательного медицинского персонала. Кроме того, к неуниверситетскому сектору относятся существующие в некоторых лицеях отделения высшего технического образования (*STS*), формально относящиеся к системе среднего образования, а фактически - неразрывно связанные с высшим.

Обучение в школах длится от двух до шести лет и заканчивается выдачей диплома школы. В государственных архитектурных, медицинских, и инженерных школах выдается диплом или сертификат государственного образца. Выпускникам STS, где обучение длится два года, выдаются диплом технического специалиста (*brevet de techniciens supérieurs, BTS*).

Большинство вузов неуниверситетского сектора являются государственными. Однако важно отметить, что если вузы университетского сектора находятся в ведении Министерства образования, то значительная часть вузов неуниверситетского сектора находится в подчинении других министерств (юстиции, обороны, сельского хозяйства и др.). Частный сектор представлен рядом инженерных школ, школ коммерции и делового администрирования, многопрофильных школ, а также несколькими сотнями подготовительных классов больших школ и секций высшего технического образования. В 2002/03 уч. гг. в частном секторе училось 13,8 % студентов Франции (304,7 тыс. человек). С 1959 г. частные вузы финансируются за счет общественных средств. Частный вуз получает эти средства после заключения контракта с государством. Заключившее контракт частное учебное учреждение становится объектом оценки государственных инспекций. Вместе с тем вуз получает возможность выдавать дипломы государственного образца (в основном, это относится к инженерным школам и секциям высшего технического образования).

Нужно сказать, что большинство учебных заведений неуниверситетского сектора существенно уступает университетам по размерам. Если в университетах учится не менее 10 тыс. студентов, причем в некоторых из них число студентов достигает 25 - 30 тыс. человек, то студенческие контингенты вузов неуниверситетского сектора, как правило, составляют 200-300 человек. Большинство вузов неуниверситетского сектора старается тщательно отбирать студентов. При этом первым механизмом отбора становится плата за обучение, которую необходимо вносить студентам подготовительных классов Больших школ (большинство *CPGE* частные). Другим механизмом являются упомянутые вступительные конкурсы. Существование механизмов отбора сообщает большей части неуниверситетского сектора черты элитарности. Вообще закрытый сектор системы высшего образования Франции достаточно велик: в 1996/97 учебном году около 40% студентов (840 тыс. человек) училось в вузах, где существовали вступительные механизмы отбора.

**1.8 Непрерывное образование**

Сектор непрерывного образования начал бурно развиваться во Франции в 1960-1970-е гг. Базовыми нормативными актами, определившими статус и организацию непрерывного образования, стали закон Фора 1968 г., закон Делора 1971 г., закон Савари 1984 г., закон от 20 июля 1992 г., декреты от 23 августа 1985 г. и 23 марта 1993 г., а также трудовой и образовательный кодексы Франции.

Цель непрерывного образования состоит в образовательной поддержке участников рынка труда, которая заключается в повышении уровня их квалификации и, в случае необходимости, переквалификации. Обучение в рамках образования в течение всей жизни проходит в учреждениях *GRETA*, в вузах, а также в центрах, созданных территориальными коллективами, общественными организациями и предприятиями. Учреждения, объединенные под маркой «Группы учебных заведений среднего образования» (*GRETA*), стали создаваться в 1960-е гг. В начале XXI века во Франции было более 270 таких учебных заведений, располагающихся во всех крупных и средних городах, а также в некоторых сельских поселениях. Как правило, это учреждения типа лицея и колледжа. В этих учебных заведения учащиеся в большинстве случаев получают различные виды среднего профессионального образования. Толчок развитию высшего непрерывного образования был дан законом Фора 1968 г., определившим непрерывное образование одной из миссий высшей школы. В 1984 г. миссия непрерывного образования была возведена в один ранг с основными миссиями высшей школы, а именно с миссиями первоначального образования и исследований. Учебными подразделениями вузов, осуществляющими эту миссию, стали «службы непрерывного образования». Учащиеся этих подразделений вузов получают высшее образование, которое завершается получением документа о высшем образовании - национального диплома или собственного диплома вуза.

В 1984-1985 г. была создана система академического признания навыков, приобретенных в ходе профессиональной деятельности (*validation des acquis professionnels,* *VAP*). Под профессиональной деятельностью понималась та деятельность, которая связана с работой по найму. Было определено, что всякое лицо, которое осуществляло в течение пяти лет профессиональную деятельность, может обратиться в вуз за признанием приобретенных в ходе этой деятельности навыков в качестве части знаний и умений, необходимых для получения диплома о высшем образовании. В случае признания претендент получал возможность продолжить обучение в вузе, в ходе которого он освобождался от прохождения засчитанных ему курсов.

**1.9 Преподаватели французской системы образования**

Становление системы подготовки преподавателей начальной и средней школ связано с законом Гизо 1833 г., который организовал в каждом департаменте нормальную школу (*écoles normales*). Эти школы просуществовали до 1991 г. (за исключением периода 1940-1944 гг., когда они были ликвидированы в Республике Виши, а подготовка преподавателей осуществлялась в Институтах профессионального образования (*Instituts de formation professionelle*). На их месте ориентационным законом 1989 г. были созданы новые учебные заведения - университетские институты подготовки преподавателей *(Instituts universitaires de formation de maitres, IUFM).*

Декрет от 28 сентября 1990 г. определил принципы организации и функционирования IUFM. IUFM является высшим учебным заведением. Его основными задачами являются: подготовка к конкурсу на замещение должностей преподавателей школ, колледжей, лицеев в рамках общего, технического, профессионального и специализированного направлений, а также советников по образованию; проведение конкурса; организация образования прошедших по конкурсу студентов, которые получают наименование «стажеров».

Каждая академия должна была создать по одному такому институту. Эти институты находятся при университетах, но имеют собственную администрацию, состоящую из директора, которому помогает генеральный секретарь и несколько заместителей, административного совета во главе с ректором академии и научно-педагогического совета.

К обучению в IUFM принимаются обладатели как минимум степени лиценциата (*bac+3*), хотя есть исключения: обучение по специальности «Преподаватель агреже» требует уровня *bac+4*, по специальности «Преподаватель профессионального лицея» - *bac+2*. Обучение длится два года. Первый год кандидаты на звание преподавателя готовятся к сложнейшему конкурсу (на одно место претендуют, как правило, 4-5 человек), который ожидает их по окончании учебного года. Подготовка к конкурсу не обязательно проходит в стенах IUFM - кандидат может готовиться самостоятельно. Существует 5 специальностей преподавателей, к которым готовит IUFM, для каждой из которых проводится отдельный конкурс: преподаватель начальной школы, преподаватель средней школы, преподаватель-агреже, преподаватель профессионального лицея *(Professeur de lycée professionnel)*, преподаватель физической культуры *(Professeurs d'éducation physique et sportive*).

*Преподаватели школ (professeur des écoles)* работают с детьми 2 - 11 лет, то есть с учащимися материнских и начальных школ. Сфера их компетенции достаточно широка: французский язык, математика, история и география, иностранный язык, музыка, физическая культура и др. Зачастую все эти предметы в начальной школе ведет один преподаватель.

*Преподаватели средних школ (professeurs certifiés)* осуществляют педагогическую деятельность в колледжах и лицеях по одному или нескольким предметам. Они занимаются индивидуальным ведением и оценкой учеников, помогая им в выборе ориентации.

Аналогичные функции выполняют *преподаватели агреже (professeurs agregés)*, с тем отличием, что они обладают правом преподавания на младших курсах вузов.

Преподаватели физической культуры *(Professeurs d'éducation physique et sportive*) могут работать как в средней, так и в высшей школе.

Помимо подготовки преподавателей, IUFM осуществляет подготовку консультантов по ориентации - психологов и консультантов по образованию, которые работают в средней школе.

Конкурс включает два этапа - письменный и устный. Успешно прошедшие оба становятся «стажерами» и начинают получать жалование по ставке школьного учителя начальной квалификации. Те же, кто прошел только письменный, получают титул «допущенных» (*admissible*). Если и в следующий раз для них все закончится на этом этапе, двойное присвоение этого титула в дальнейшем дает им право на повышение зарплаты. Тем самым работа по подготовке к конкурсе не пропадает даром. На втором году обучения студенты IUFM проходят стажировку. По его завершению они распределяются по академиям и приступают к профессиональной деятельности.

Помимо различных категорий преподавателей в системе довузовского образования продолжают работать учителя (*instituteurs*) - выпускники прежде существовавших нормальных школ, хотя их доля неуклонно сокращается в связи их переквалификацией и выходом части из них на пенсию.

В высшей школе преподаватели набираются несколько иным способом. Университет, нуждающейся в преподавателе, будь то профессор университета (*professeur des université*) или лектор *(maître de conférences)*, вводит в известность об этом Национальный совет по университетам (CNU). Этот Совет организует конкурс на замещение вакантной должности, к которому допускаются обладатели докторской степени (*bac+8*). Отличие должности профессора университета от должности лектора заключается в более высоких предъявляемых к ним требованиях, больших преподавательских возможностях, а также в более высоком окладе. Также в высшей школе могут работать преподаватели-агреже, временные преподаватели (*personnels enseignants non-permanents*) и исследователи (*chercheurs*).

Большая часть преподавателей государственных образовательных учреждений находится на государственной службе. Кадры системы образования составляют особый корпус государственных служащих, который делится на несколько рангов. Каждый ранг в свою очередь делится на эшелоны. Служебный ранг и эшелон, к которому относится преподаватель, определяет его место в административной иерархии и должностной оклад. Продвижение по службе осуществляется автоматически при достижении определенного стажа работы, а также по представлению руководства.

Считается, что французская система образования отличается высоким уровнем преподавательского состава. Тому способствует несколько факторов: строгость конкурсов, высокий уровень кандидатов на замещение вакантных должностей, постоянный процесс обучения французских преподавателей, высокая престижность профессии, возможность карьерного роста, который непосредственно сказывается на зарплате. Основные шаги по повышению качества преподавательского состава были сделаны в конце 1980-х - начале 1990-х гг., когда правительство проводило политику переоценки обществом карьеры преподавателя. В контексте данной политики были существенно повышены оклады преподавателей, что явилось не последним фактором, привлекшим талантливую молодежь в эту сферу.

**§ 2. Организация администрации образовательной системы**

Вся совокупность субъектов администрации образовательной системы во Франции объединена под названием «Общественная служба национального образования». В этой службе задействованы различные уровни администрации Министерства образования, министерства, представленные различными образовательными учреждениями, административные структуры учебных заведений и прочие субъекты образовательной системы.

**.1 Управление системой образования**

Центральная администрация образовательной системы возникла почти двести лет назад. Ее рождение связывают с декретом Наполеона I от 17 марта 1808 г. об организации Университета Империи. Во главе Университета встал *Grandmaitre* и совет. С 1824 г. система образования находилась в ведении Министерства церковных дел и народного просвещения. С течением времени полномочия Министерства ширились, изменялось и его название, пока в 1932 г. оно не получило наименование Министерства национального образования. Его современная организация сложилась после 1945 г. в результате ряда реформ.

В настоящее время центральное управление французской системой образования осуществляет Министерство национального образования, высшего образования и науки (*Ministère de l`education nationale, enseignement supérieure et recherches*, до 2004 г. - Министерство по делам молодежи, образованию и науки, далее - Министерство образования).

Что касается министерских структур, то помимо Министерства образования в управлении системой образования задействованы Министерство сельского хозяйства, представленное сельскохозяйственными колледжами и лицеями, а также рядом школ; Министерство обороны, имеющее военные колледжи и лицеи, а также школы, дающие образование в областях науки, как, например, Политехническая школа (*Ecole politechnique*), или высшие военные учебные заведения, а также ряд других министерств, к которым относятся различные школы неуниверситетского сектора высшего образования.

**.1.1 Общая структура администрации системы образования**

Можно выделить три уровня администрации Министерства образования. Первый уровень администрации - *национальный*. Управление системой образования на этом уровне осуществляют центральные органы Министерства образования. Во главе его стоит *министр*. Сфера компетенции этого уровня администрации чрезвычайно широка. Более подробно о ней будет рассказано в следующем пункте.

Ко второму уровню администрации образовательной системы - *региональному* -относятся Академии. Они являются своего рода «представительствами» Министерства образования в регионах. Франция разделена на 30 Академий, которые в территориальном отношении соответствуют регионам и объединяют несколько департаментов. Исключения составляют три региона: Иль де Франс (три академии), Рона-Альпы (две) и Прованс-Лазурный берег (две). Каждая Академия возглавляется *ректором* - чиновником с достаточно широкими полномочиями по контролю и координации на всех уровнях образования, который, по сути, является посредником между центральной администрацией Министерства образования и учебными заведениями (в основном, средней и высшей школы). В распоряжении ректора имеются собственный аппарат и штат сотрудников.

И, наконец, третий уровень - *департаментский*. Его возглавляет *директор служб национального образования* (*DSDE*), курирующий учебные заведения первой и второй ступени системы образования, а также руководящий соответствующими службами. В его распоряжении также находится аппарат. Свои функции он выполняет при помощи *инспекторов национального образования*. Каждый инспектор национального образования ведает определенным кругом начальных заведений, находящихся обычно в нескольких коммунах.

Теперь расскажем о каждом уровне более подробно.

**2.1.2 Национальный уровень**

В состав центральной администрации Министерства образования входят генеральные инспекции, управления и консультативные органы. В работе министру образования помогает заместитель министра (*ministre délégue*) по высшему образованию и науке, располагающий собственным кабинетом.

Генеральные инспекции национального образования осуществляют оценку результатов деятельности системы образования, а также разрабатывают предложения и рекомендации по претворению в жизнь государственной образовательной политики. В настоящее время существуют три генеральные инспекции - Генеральная инспекция национального образования (*IGEN*), Генеральная инспекция администрации Национального образования и исследований (*IGAENR*), Генеральная инспекция библиотек (*IGB*). Объектом оценки становятся все образовательные учреждения, которые пользуются содействием государства или территориальных коллективов. Одна из важнейших функций инспекций состоит в финансовом контроле за использованием государственных средств. Наделенные такими полномочиями, инспекции имеют свободный доступ во все административные структуры и во все образовательные учреждения, причем оцениваемые учреждения обязаны содействовать инспекциям в осуществлении их деятельности.

Управления Министерства образования призваны в соответствии со своим названием разрабатывать и осуществлять политику в вверенной им сфере. В настоящее время существует 13 управлений, в том числе управление высшим образованием (*DES*), управление школьным образованием, управление преподавательским составом, управление кадрами, управление финансами и др. Для нас наибольший интерес представляет деятельность управления высшим образованием. Это управление выполняет несколько функций:

осуществляет контроль за выполнением финансовых обязательств Министерства перед вузами по контрактам;

следит за тем, чтобы вузы не дублировали усилий друг друга по подготовке специалистов в региональном масштабе;

предпринимает меры по улучшению жизни студентов и облегчению их трудоустройства;

занимается обслуживанием недвижимости вузов, находящихся в ведении Министерства;

реализует политику по развитию непрерывного образования.

Значительное влияние на политику Министерства образования оказывают консультативные органы Министерства. Среди последних нужно выделить высший Совет образования (*CSE*), высший Совет по образованию (*HCE*), национальный Совет по высшему образованию и научным исследованиям (*CNESER*), национальный Комитет по оценке (*CNE*), Конференцию президентов университетов (*CPU*), Конференцию Больших Школ (*CGE*).

Высший Совет образования представляет собой представительный орган всех заинтересованных сторон, имеющих отношение к системе образования: преподавателей, административного персонала учебных заведений, студентов, лицеистов, родителей учащихся, представителей территориальных коллективов, различных ассоциаций и экономических, социальных, культурных кругов. Он может давать свое заключение по всем вопросам, касающимся образования или воспитания, как может выносить заключения по поводу задач и функционирования общественной службы образования.

Национальный совет по высшему образованию и научным исследованиям (CNESER) является представительным органом академического сообщества. Его члены избираются из представителей академической среды, а именно из персонала и студентов вузов, находящихся в ведении Министерства образования. Также в его состав входят представители социальной, экономической и культурной среды. Как и Высший Совет образования, он осуществляет, главным образом, консультативные функции. В то же время, Министерство в обязательном порядке должно представлять ему проекты реформ высшей школы, общие направления контрактной политики Министерства и политики по распределению дотаций. Также CNESER имеет возможность предлагать меры по улучшению функционирования вузов и осуществлять экспертизу результатов оценки вузов, осуществляемой соответствующими национальными органами.

В 2005 г. был создан Высший Совет по образованию, состоящий из девяти экспертов, назначаемых Президентом Республики, Национальным Собранием, главой Сената и президентом экономического и национального совета. Этот орган пришел на смену Национальному совету по учебным программам (CNP). В его функции входит формулирование предложений министру образования по вопросам педагогики, содержания программ, моделей оценки знаний, организации образовательной системы и др. Ежегодно Совет представляет Президенту республики доклад о результатах, достигнутых образовательной системой.

Конференция президентов университетов (CPU) и Конференция Больших Школ (CGE) являются представительными организациями руководителей вузов двух секторов высшего образования. Конференции представляют собой своеобразные форумы, на которых обсуждаются проблемы высшей школы, а также налаживается межвузовское сотрудничество. Политика Министерства в области высшего образования во многом зависит от позиции этих организаций по тому или иному вопросу (прежде всего, CPU).

Наконец, еще одним важнейшим консультативным органом является Комитет по оценке высшего образования (CNE), созданный в 1985 г. на основании закона Савари. С 1989 г. он стал формально независим. В состав Комитета входят 25 постоянных членов, назначаемых на 4 года, и несколько десятков экспертов - французских и иностранных. Его задачей является регулярная (раз в четыре года) оценка высших учебных заведений, находящихся в ведении Министерства образования и, в некоторых случаях, в ведении других министерств. Как правило, оценка вуза длится около года. Объектами оценки являются результаты выполнения задач общественной службы высшего образования (первоначальное и непрерывное образование, исследования, международное сотрудничество, распространение культуры, научной и технической информации) и результаты выполнения контракта, заключаемого между вузом и государством. Комитет самостоятельно вырабатывает критерии оценки. Как правило, он принимает во внимание мнения экспертных групп, представляющих ту или иную дисциплину. При выработке критериев оценки профессионально ориентированного образования он прислушивается к мнению экспертов из социально-экономической среды. Итогом оценки становится публикация объемного доклада. На основании этого доклада, а также на основании оценок, выносимых некоторыми контролирующими органами (Генеральной Инспекцией по вопросам национального образования и научных исследований (*IGAENR*), Счетной палатой и др.) между вузом, государством и национальным Центром научных исследований (CNRS) заключается четырехлетний контракт, оговаривающий условия финансирования вуза и его обязательства.

Национальный уровень администрации призван осуществлять среднесрочное планирование развития образовательной системы, разработку возможных стратегий развития, координацию различных ступеней образования между собой, определение статуса и нормативной базы образовательных учреждений, оценку деятельности образовательной системы, определение содержания учебного процесса в довузовском образовании и учебных планов в высшем, осуществление кадровой политики в системе администрации образования и высшей школе.

**2.1.3 Региональный уровень**

Управление системой образования на региональном уровне осуществляют ректор, ректорат академии, а также штат технических советников и инспекторов. Ректор назначается Советом Министров Франции по представлению Министра образования. Как правило, им является представитель академической среды.

Главной задачей ректора и его аппарата является контроль за исполнением директив министерства и соблюдением нормативных положений, которые определяют деятельность всех учреждений.

В целом, сферу его компетенции можно определить кругом следующих задач (помимо перечисленных):

Осуществление кадровой политики в средней школе;

Воспитательная работа;

Контроль за деятельностью частных учебных заведений, работающих «на контракте»;

Представление Министерства национального образования в высшей школе;

Взаимодействие с региональными органами исполнительной власти.

Ректор является формальным главой множества советов, комиссий и т.п. В частности, он входит в управляющие советы вузов, находящиеся в его Академии.

**2.1.4 Департаментский уровень**

И, наконец, на департаментском уровне администрацию представляет директор служб национального образования. У него в подчинении находятся заместитель-инспектор национального образования и инспектора академий. Механизм назначения директора службы идентичен механизму назначения ректора.

Директор службы руководит всеми учреждениями департамента, относящимися к сфере национального образования, кроме высшего образования. Он исполняет директивы чиновников высших эшелонов. Однако он является не только проводником политики «сверху»; он также уполномочен проводить собственную политику в следующих рамках:

Осуществление кадровой политики в начальной школе и колледже;

Контроль за деятельностью школ при помощи инспекторов национального образования, лицеев и частных учебных учреждений довузовского уровня;

Обеспечение обязательности образования;

Ряд прочих прерогатив, касающихся школьной жизни.

Подчиненный директора службы - Заместитель-инспектор национального образования - координирует и организует работу инспекторов национального образования во вверенной ему академии. При инспекторах академии работают советы и комиссии.

**2.2 Распределение полномочий по уровням власти. Децентрализация**

Помимо различных министерских структур, определенными полномочиями в сфере образования обладают региональные, департаментские и муниципальные органы власти. Это связано и с историческим прошлым Франции, когда местные власти на собственные средства создавали и содержали учебные заведения, и с объективной невозможностью эффективно управлять образовательной системой только лишь средствами центрального аппарата. Сфера компетенции территориальных сообществ достаточно широка.

Префекты регионов и департаментов, муниципальные советы могут принимать решения о строительстве и материально-техническом обеспечении соответственно лицеев, колледжей и начальных учебных заведений.

Региональные советы - высшие органы власти в рамках местного самоуправления - исходя из потребностей региона в специалистах, разрабатывают планы работы учебных заведений и программы обучения (главным образом, в сфере среднего профессионального образования), которые передаются ректору.

Регионы имеют возможность проводить собственную политику в области среднего профессионального образования в рамках общих направлений политики, задаваемых государством. Для этих целей существуют Региональные комитеты по проблемам среднего профессионального образования, продвижения по службе и занятости. Они составляют региональный план среднего профессионального образования. К его реализации подключаются государственные органы различных уровней, предприятия, профсоюзы и прочие заинтересованные стороны.

Полномочия местных органов власти в области образования постепенно расширяются, что связано с идущим во Франции процессом децентрализации. Этот процесс имеет объективный характер. В какой-то мере он является параллельным процессу евроинтеграции и глобализации, так как имеет общие с ними предпосылки и факторы, их обуславливающие. Среди последних, изменение функций государства в связи со вступлением в постиндустриальное общество, интенсификация общественной жизни, связанная с перманентной научно-технической революцией, складывание глобального рынка, на котором определяющую роль играют ТНК и т.д. Эти факторы вызывают необходимость в оптимизации властных структур, повышении эффективности исполнительной власти посредством разделения полномочий. Естественно, что система образования, будучи системообразующим социальным институтом, не осталась в стороне от этого процесса.

Процесс децентрализации начался во Франции с «закона Деферра» 1982 г. Основным содержанием этого процесса является передача властных полномочий центральных органов власти территориальным коллективам. Новый закон о децентрализации 2004 г. возложил дополнительные функции в сфере образования на местные органы власти. В частности, им были переданы функции самостоятельного определения школьных округов (ранее эту функцию осуществляли инспектора академий); набора, управления и содержания TOS (технический, рабочий и обслуживающий персонал учебных заведений). Также закон предполагает расширение полномочий территориальных коллективов в сфере профессионального образования, передачу в собственность регионов и департаментов зданий средних учебных заведений (начальные учебные учреждения находятся в собственности коммун). Таким образом, новый этап процесса децентрализации коснулся в основном средней школы.

Кроме того, в соответствии с законом о децентрализации 2003 г. между Министерством образования и территориальными сообществами были созданы посреднические структуры - Академические советы по национальному образованию (*CAEN*) и Территориальные советы по национальному образованию (*CTEN*). Эти советы носят консультативный характер. Они должны стимулировать активность территориальных сообществ в области образования, способствовать большей включенности местной власти в его проблемы. Таким образом, на практике меры по децентрализации оборачиваются усложнением структуры управления образованием.

Общую структуру распределения полномочий по уровням образования на 2004 г. можно представить в виде следующей таблицы.

Распределение полномочий между разными уровнями власти по уровням образования

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Образовательная ступень |  | Базовый территориальный коллектив | | |
|  | Государство | Регион | департамент | коммуна |
| Высшее образование | Учебные планы, выдача дипломов, финансирование, кадровая политика, планирование развития вузов |  |  |  |
| Среднее профессиональное образование | Определение общих направлений политики в сфере проф. образования, содержание и организация учебного процесса, оплата труда преподавателей. | Строительство и содержание учебных заведений, региональная политика в области профессионального образования | Реализация политики в сфере проф. образования в соответствии с планом регионального развития |  |
| Среднее образование. Лицеи. | Содержание и организация учебного процесса, оплата труда преподавателей, поставка спец. Оборудования | Строительство и содержание лицеев, функциональные расходы, оплата труда TOS |  |  |
| Среднее образование. Колледжи |  |  | Строительство и содержание колледжей, функциональные расходы, оплата труда TOS | Функциональные расходы |
| Доначальное и начальное образование | Содержание и организация учебного процесса, оплата труда преподавателей |  |  | Строительство и содержание школ |

Исходя из таблицы, можно сделать несложный вывод, что более высокие уровни образования обеспечиваются более высоким уровнем местного самоуправления. Исключение составляет среднее профессиональное образование, где полномочия одного порядка распределены между тремя уровнями власти. Предположим, что это связано с необходимостью координировать их усилия по подготовке специалистов этого образовательного уровня в силу их невысокой адаптивности к рынку труда и отсутствием в обществе стабильного и высокого спроса на них.

Таким образом, государство сохраняет за собой контроль над фундаментальными элементами образовательной системы, предоставляя территориальным сообществам полномочия, связанные в первую очередь с материальным обеспечением и содержанием материально-технической базы учебных заведений.

**2.3 Административное устройство учебных заведений**

Существует во Франции 3 основные модели административного устройства учебных заведений: модель школы, модель среднего учебного заведения и модель университета. Организация управления в частных учебных заведениях, а также высших учебных заведениях неуниверситетского сектора не сводится к определенной модели, поэтому эти учреждения мы оставим за рамками повествования. Рассмотрим означенные модели по порядку.

Административную функцию в школах несет школьный совет. В его главе находится директор школы. В совет вхожи преподаватели, два представителя муниципалитета, представители родителей, специальный представитель Министерства образования, а также инспектор академии. Совет принимает внутренний регламент школы, составляет план организации учебной недели, разрабатывает школьный план, который касается всех вопросов школьной жизни. Состав школьного совета ежегодно обновляется.

Колледжи и лицеи являются местными государственными образовательными учреждениями (*EPLE*), обладающими статусом юридического лица и финансовой автономией. Они создаются по представлению администрации департаментов (для колледжей) и регионов (для лицеев) специальным декретом Префекта.

Во главе этих учебных учреждений стоят директора: принсипаль (*principal*) в колледже и провизер (*proviseur*) в лицее. В 1988 г. был создан специальный корпус государственной службы, к которому относятся эти руководители. Их назначение осуществляется на конкурсной основе, отставка - по решению ректора академии. Административные функции директора колледжа и лицея схожи: исполнение распоряжений вышестоящей администрации, представление учебного заведения при совершении любых гражданских актов, руководство персоналом, контроль качества обучения, обеспечение порядка и т.д. В области образования директора осуществляют администрирование (запись в учебное заведение, уход из него, контроль посещаемости, назначение стипендий и др.) и педагогическое руководство (проверка знаний, результаты учебы, ориентация и др.). Также директор занимается координацией педагогической деятельности учебного заведения, разного рода организационной работой, в чем ему помогает административный персонал.

В средних учебных заведениях функционирует несколько руководящих органов. Прежде всего, это *административный совет*. Он состоит из директора, персонала учебного заведения, представителей территориальных сообществ, представителей родителей учащихся и самих учащихся. В функции этого органа входит утверждение проекта учебного заведения, внутреннего регламента, бюджета и др. *Постоянная комиссия* и *дисциплинарный совет* занимаются вопросами воспитательного и педагогического характера. Также в средних учебных учреждениях функционируют *учительский совет*, который координирует деятельность преподавателей и решает педагогические вопросы, *советы класса*, *группы по воспитанию* и пр.

Высшие учебные заведения Министерства образования, в том числе, университеты, являются, согласно закону Савари 1984 г., государственными учреждениями научного, культурного и профессионального характера, пользующиеся правами юридического лица и педагогической, научной, административной и финансовой автономией. Университеты создаются специальным декретом министра образования. Во главе университета стоит президент. Они избирается университетскими советами из числа штатных преподавателей-исследователей сроком на пять лет. Круг его полномочий достаточно широк: он является распорядителем доходов и расходов вуза, председателем трех университетских советов, лицом, исполняющим решения советов. Помимо этого он управляет персоналом учреждения, принимает на работу административный персонал, назначает различные жюри и др. Кроме того, он представляет университет перед третьими лицами и может заключать соглашения от имени университета.

Президент управляет университетом вместе с тремя университетскими советами: административным советом, научным советом и советом обучения и университетской жизни. Университетские советы состоят из представителей преподавательского состава университета, студенчества, административного персонала и внешних по отношению к университету лиц.

*Административный совет* определяет политику вуза, принимая постановления, касающиеся содержания контракта университета. Также он принимает бюджет вуза и распределяет предоставленные центральной администрацией рабочие места.

*Научный совет* вносит в административный совет предложения по осуществлению политики в области научных исследований, а также по распределению исследовательских кредитов. Помимо этого он дает заключения по учебным программам, по контракту вуза, по проектам модификации учреждения и др. Также в его функции входит обеспечение связи между образованием и исследованием, главным образом, на третьем цикле обучения.

*Совет обучения и университетской жизни* вносит в административный совет проекты по открытию новых направлений подготовки и модернизации старых. Он принимает меры по ориентации студентов, по организации культурной, спортивной и общественной жизни университета, по созданию нормальных условий жизни и учебы. Он является гарантом профсоюзных и политических прав и свобод студентов.

Президент и советы управляют университетом помощью аппарата, состоящего из центральных служб, служб президента, секретариата и различных консультативных советов. Что касается составных частей университета, то институты, школы, учебно-исследовательские подразделения управляются избираемыми директорами и выборными советами.

**§ 3. Финансирование системы образования**

**3.1 Финансирование системы образования в целом**

В развитых странах мира финансирование системы образования традиционно являются важнейшим вопросом государственной политики. Расходы на сферу образования составляют приоритетную статью расходов национальных бюджетов, а экономика образования представляет важнейший сектор национальной экономики. И это немудрено: система образования является главным поставщиком человеческого капитала, который составляет основу национального богатства современных обществ. О последнем говорят оценки крупных международных организаций. Так, по оценкам Всемирного банка, сделанным еще в 1994 г., около 75% национального богатства ведущих стран западного мира составляет человеческий капитал, тогда как физический - 19% в США и 23% в Западной Европе, природный - соответственно, 5 и 2%. В данной связи Франция, где доля частных источников финансирования системы образования в сравнении со многими развитыми странами невелика и основная нагрузка ложится на плечи государства, представляет особый интерес.

Франция является одним из европейских лидеров по показателю «расходы на образование к ВВП», при этом по объему ВВП она уступает в Европе только Германии. Доля этих расходов в конце XX в. - начале XXI в. претерпевала некоторые изменения: если в 1990 г. она составила 6,6%, то в 1994 г. она возросла до 7,6 % после чего рост остановился. В 1998 г. доля расходов равнялась 7,5%, а в 2002 г. - 7,2%. Нужно сказать, что рост, наблюдавшийся в начале 1990-х годов был во многом связан с общим замедлением темпов роста ВВП Франции (в 1993 г. имело место сокращение ВВП по отношению в предыдущему году), тогда как доля расходов на образование начиная с 1985 г. стремительно возрастала в силу увеличения числа учащихся, повышения роли территориальных коллективов в финансировании образования, а также проводимой государством политики ревалоризации преподавательской карьеры, подразумевавшей значительное увеличение зарплат преподавателей. Последовавшая за этим стагнация и некоторое сокращение доли расходов были вызваны возросшими темпами роста национальной экономики и, напротив, стабилизацией числа учащихся. Однако в глобальной ретроспективе, расходы на образование росли опережающими темпами по отношению к экономике Франции в целом (205 % и 185 % соответственно за период 1974 - 2002 гг.). Если касаться международных сравнений, то доля расходов на образование в ВВП Франции в 2001 г. превышала средний показатель стран-участниц ОЭСР (6,0 % против 5,6 %), но значительно уступала США (7,3%) и Корее (8,2%).

В количественных показателях расходы на образование выросли за период 1990 - 2002 гг. на 39 % и составили 115,5 млрд. евро (в ценах 2004 г.). При этом рост денежных расходов сопровождался сокращением числа учащихся в начальной и средней школе (- 4,4%) и ростом числа студентов (28,6%) и персонала (12,2 %). В этом смысле более показательными являются средние расходы на одного учащегося. Так, по этому показателю за период 1990-2002 гг. расходы выросли приблизительно на 37 % и составили 6 620 евро (в ценах 2003 г.). Однако в зависимости от образовательной ступени и типа учебного заведения эта цифра существенно разнится, о чем речь пойдет более подробно в следующем параграфе. По величине средних расходов на одного учащегося Франция (6 643$ в 2001 г.) существенно уступает США (10 675$), ряду стран Центральной и Северной Европы (н-р, Швейцарии (9 301$), Норвегии (8 873$), Дании (8 124$)) и, что интересно, Италии (7 607$). В то же время, она находится приблизительно на одном уровне с Японией (6 717$), Германией (6 450$) и странами Бенилюкса (~6 600$), оставляя позади Великобританию (6 082$) и Испанию (5 129$).

Также интерес представляют теоретические расчеты затрат, производимых образовательной системой на обучение одного человека. Так, по расчетам экспертов Министерства образования, в 2002 г. на 14-летнее обучение обладателя сертификата общего профессионального образования (BEP) тратилось 83 090 евро, на выпускника профессионального лицея (16 лет) - 102 810 евро. Несколько дешевле обходилось обучение бакалавров общего и технологического лицея (15 лет) - 90 550 евро. Таким образом, реформа профессионального образования, подразумевающая сокращение сроков подготовки профессиональных бакалавров с 4-х лет до 3-х, преследует не только цель повышения престижа среднего профессионального образования, унификации лицея, придания стройности профессиональному образованию, но и сокращение избыточных расходов. Что касается высшего образования, то там можно сделать не менее интересные наблюдения. 17-летняя подготовка технического специалиста высшей квалификации (BTS) оказывается более дорогой, нежели 18-летняя подготовка лиценциата (112 290 и 111 100 евро соответственно). Если взять годовые расходы, то разница окажется еще более внушительной - 10 870 евро против 6 850. Однако стоит принять во внимание, что эти цифры не учитывают особенностей подготовки специалистов разных направлений. Скажем, подготовка гуманитариев или юристов в университетах не требует крупных вложений, в то время как обучение технических специалистов вызывает необходимость содержать лаборатории, приобретать дорогостоящее оборудование и т.д.

Система образования Франции финансируется из нескольких источников. Прежде всего, это государство. Его доля, составлявшая в 1980 г. 69,1 % несколько сократилась и равнялась в 1990 г. 63,6 %, после чего она стабилизировалась вокруг отметки 63,5-64,5 %. Большая часть расходов приходится на Министерство образования (около 57 %), остальные 7,5-8 % расходов несут прочие министерства. Сокращение доли расходов государства было связано, как уже говорилось, с увеличением расходов местных властей с 14,2 % в 1980 г. до 18,5 % в 1990 г. и 19-20 % на рубеже XX-XXI веков. Помимо этого, часть финансовых потоков приходится на предприятия (около 5,5%) и прочие субъекты (2 %). На 8 % система финансируется населением (частный сектор образования и некоторые государственные вузы), хотя эта цифра постепенно сокращается (в 1990 г. - 11,2 %). В связи с идущим процессом децентрализации в ближайшее время можно ожидать дальнейшее сокращение доли государства и, напротив, увеличение доли территориальных коллективов.

Расходы на образование составляют крупнейшую статью государственного бюджета Франции. В 2003 г. на него тратилось более 23 % всех расходов госбюджета, что превышает совокупные расходы государства на инфраструктуру и оборону (около 22 %). При этом доля расходов на образование имеет тенденцию к росту (в 1989 г. она составляла только 18%). Распределением государственных средств, идущих на образование, занимается Главное управление финансов Министерства образования. Основные расходы государства идут на оплату труда преподавателей, выплаты стипендий, субсидии вузам, содержание административной системы. Расходы на капитальное строительство (главным образом, в секторе высшего образования) не превышают 1,7 % от всех расходов Министерства образования. 87 % расходов Министерства идет на государственный сектор образования, около 13 % - на частный (в 2003/04 уч. гг. в нем находилось 10,3 % всех учащихся).

Структуру расходов (в %) основных субъектов финансирования на 2003 г. можно представить в виде следующей таблицы:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Министерство образования | Территориаль- ные коллективы | Предприятия | Население |
| Начальная школа | 22,1 | 50,8 | - | 17,2 |
| Средняя школа | 55,1 | 34,5 | 20,2 | 40,7 |
| Высшая школа | 13,4 | 0,7 | 13,7 | 22,3 |
| Содержание аппарата | 7,6 | 6,3 | - | 6 |
| Прочие расходы | 1,8 | 7,7 | 66,1 | 13,8 |
| Всего | 100 | 100 | 100 | 100 |

Как видно из таблицы, приоритет отдается начальному и среднему образованию, что связано, в первую очередь, с численностью учащихся этих ступеней образования (в 2002/03 уч. гг. - соответственно, 43,7 % и 37,4 % всех учащихся). Высшая школа, где находится 14,7 % всех учащихся, находится несколько «в тени» субъектов финансирования. Впрочем, имеющиеся источники не позволяют со всей уверенностью говорить о приоритетах государственной и региональной политики в области финансирования учебных заведений.

Можно ожидать, что децентрализационная реформа 2003-04 гг. несколько изменит представленные соотношения, и часть высвободившихся в результате перераспределения полномочий средств будет перенаправлено из средней школы в высшую. При этом стоит отметить относительную дороговизну содержания административного аппарата системы образования. Расходы на него составили в 2003 г. 6 782 млн. евро, что сопоставимо с общим объемом расходов Министерства образования на университеты (7 549 млрд. евро). Вообще, содержание государства обходится французскому обществу достаточно дорого: в среднем, на него тратится 13 662 евро в расчете на одного жителя.

**.2 Финансирование по уровням образования**

**.2.1 Начальная школа**

Финансовое состояние начальной школы считается вполне благополучным. Во-первых, система финансирования на этом уровне образования давно отлажена. Во-вторых, начальная школа является не столь капиталоемким сектором, как средняя и тем более высшая школа - крупные расходы (в 2002 г. - 29,7 млрд. евро (в ценах 2003 г.), 26,9 % всех расходов на образование) объясняются ее всеохватным характером и продолжительностью обучения (8-9 лет). В-третьих, численность учащихся начальных школ перестала расти еще на рубеже 60-70-х гг., а в последние десятилетия она значительно сократилась (2002/03 уч. гг. в сравнении с 1990/91 уч. гг. - минус 424,2 тыс. учащихся), что связано с падением рождаемости. В то же время расходы на эту ступень образования неуклонно растут: за период 1990-2002 гг. они выросли на 31 % (в постоянных ценах).

Также неуклонно растут показатели расходов в расчете на одного учащегося. В 1990 г. они составляли немногим более 3 260 евро, а в 2002 г. он достиг отметки 4 500 евро. Затраты в расчете на одного учащихся материнских школ и начальных школ различались в пользу последних в начале периода, затем «вилка» средних расходов сокращалась, а с 1997 г. два показателя практически уравнялись. Особое внимание уделяется специализированным начальным школам, где обучаются дети с физическими и психическими недостатками, а также дети эмигрантов из нефранкоязычных стран - расходы на них сопоставимы с расходами на студентов высших школ (2003 г. - 10 150 евро на учащегося).

Однако за благополучными тенденциями скрывается отставание в расходах в расчете на одного учащегося от развитых европейских стран. Позади Франции находятся только Испания, Германия и Великобритания.

**3.2.2 Средняя школа**

Финансирование средней школы является самой крупной статьей расходов французского общества на образования. И это неудивительно: она, как и начальная, является всеохватной, обучение в ней длится семь лет, здесь требуются более серьезные финансовые вливания, нежели в начальной школе, что связано с более диверсифицированными программами обучения, начинающейся специализацией в общих и технологических лицеях и полноценной профессиональной подготовкой в профессиональных лицеях и центрах ученичества. Здесь работают преподаватели более высокого уровня, что предполагает и более высокие зарплаты. Наконец, в средней школе больше технического, обслуживающего, рабочего персонала (TOS), так как они значительно превосходят по размерам начальные школы.

Доля средней школы в структуре национальных расходов на образование за последние 20 лет остается стабильной (45,2 % - в 1990 г., 45,3 % - в 2002 г.), что связано с неизменностью доли учащихся (37,5 - 38,5 %) этой ступени образования в общем числе учащихся системы образования Франции.

Динамика роста расходов в расчете на одного учащегося, в целом, совпадает с общей динамикой роста расходов на среднюю школу. В 2002 г. средние затраты на учащегося составили 8 240 евро (8 110 $ в ценах 2001 г.). Это значительно больше, чем в среднем по странам ОЭСР (6 510 $). Однако этот показатель различен для разных типов средних учебных заведений: так, на одного учащегося колледжа приходилось в 2003 г. 7 150 евро, центра ученичества - 6 120, общего и технологического лицея - 9 750, профессионального лицея - 10 130.

**3.2.3 Высшая школа**

Общенациональные расходы на высшую школу равнялись в 2002 г. 18,8 млрд. евро, что составляет 16,9 % всех расходов на образование и 1,2 % ВВП. Динамика их роста впечатляет: за период 1990 - 2002 гг. расходы выросли на 36,5 %. Однако этот рост в значительной мере компенсировался притоком числа студентов, который пришелся на 90-е годы (28,6 %). В данной связи более объективным показателем являются средние расходы на одного студента. Их рост за тот же период составил около 19 % (в ценах 2003 г. - 7 250 евро в 1990 г. и 8 620 евро в 2002 г.).

По этому показателю Франция находится на среднем уровне стран ОЭСР (7 300$ в 2002 г.). В то же время, Франция существенно уступает по показателю средних расходов на одного студента США (18 570$), Великобритании и Австралии (по 8 970$) (перечисленные страны входят наряду с Германией (6 620$) в пятерку мировых лидеров по количеству иностранных студентов, обучающихся в их высшей школе).

Государственные вузы в значительной мере финансируются из национального бюджета (университеты на 90%, другие вузы - на 73%). Объемы государственного финансирования университетов определяется условиями контракта между ним и государством.

Контрактная система отношений была введена в 1984 г. Изначально она была учреждена как система финансирования научно-исследовательской и образовательной деятельности вузов. В 1989 г. действие контракта было распространено на другие сферы деятельности университетов. Смысл контрактной системы заключается в следующем. Каждые четыре года между государством и университетом заключается контракт, оговаривающий условия *финансирования* и *обязательствам* вуза. При определении объемов финансирования принимаются в расчет результаты, достигнутые вузом за предшествующий период, и план институционального развития вуза - Проект учреждения (*Projet d`etablissement*), который подробно описывает будущую деятельность вуза. На базе проекта определяется объем финансирования, необходимый для нормального функционирования университета. Основанием для определения этого объема является система национальных норм.

Система национальных норм была создана в 1976 г. (с 1993 г. - аналитическая система по разделению средств *San ReMo* (*System Analitique de Réparition des Moyen)).* Она предполагает выделение средств вузам в виде субсидий по ряду расходных статей: расходы на инфраструктуру, на образовательную деятельность, на проведение исследований и др. Нужно сказать, что в основе системы подсчета теоретических расходов лежат достаточно абстрактные понятия, такие как «академический учебный час», «квадратный метр», реальные значения которых различны для разных вузов. В связи с этим система национальных норм вызывает нарекания со стороны академической общественности.

Что касается вузов неуниверситетского сектора - как государственных, так и частных, - то единая система финансирования этих вузов отсутствует, что связано с особенностью их ведомственной принадлежности.

В финансировании государственных вузов обоих секторов принимают участие территориальные коллективы. В частности, регионы вкладывают средства в вузовские исследования и в департаменты вузов, осуществляющие подготовку по направлениям непрерывного образования. Помимо этого, они выделяют деньги на капитальное строительство и материальное оснащение вузов. Другие территориальные коллективы - департаменты и коммуны - участвуют в финансировании вузов в том случае, если вузы расположены на территории, являющейся их собственностью. Они несут расходы на функционирование вузов (размещение персонала, субсидии на оплату транспортных расходов персонала и студентов) и обслуживание недвижимости. Однако общая доля территориальных коллективов в финансировании высшей школы невелика: они обеспечивают 4,8 % финансовых вложений в университеты и 0,4% - в другие вузы.

В финансировании государственных вузов также участвуют студенты, которые делают вступительные взносы. Доля студентов в финансировании государственных вузов составляет 3,3 % в университетах и 7,5 % в других вузах (более высокий процент обеспечивается существованием платы в ряде государственных вузов).

Реальные объемы финансирования государственных вузов отличаются от одного типа вузов к другому. По некоторым оценкам, вузы неуниверситетского сектора стоят в финансовом отношении более прочно на ногах, нежели университеты. Они пользуются, в отличие от большинства университетов, существенной поддержкой со стороны предприятий (доля предприятий в финансировании вузов неуниверситетского сектора составила в 2003 г 17,1 %.). Вузы неуниверситетского сектора не так велики, как университеты. Они могут привлечь педагогов высокого класса, отобрать на вступительных экзаменах лучших студентов, что непосредственно сказывается на качестве образования и уровне выпускаемых специалистов. Университеты в данном свете выглядят менее выгодно. Хотя среди них можно выделить тех, что находятся в более выигрышном положении и тех, что находятся на противоположном полюсе, в целом, они вынуждены считаться с весьма ограниченным государственным финансированием. Это становится особенно заметным, если рассмотреть средние расходы на одного студента. Так, на одного студента университета в 2002 г. в среднем приходилось 6 850 евро, что на 260 евро меньше соответствующего показателя в колледже. И хотя, судя по статистическим данным, государство пытается улучшить ситуацию, увеличивая расходы на сферу высшего образования (16,9 % в 2002 г. против 16,4 % в 1990 г. всех расходов на систему образования), вузы вынуждены самостоятельно искать выход из своих финансовых проблем. Так, по свидетельству ректора Католического университета Парижа П.Валдрини «вузы вынуждены искать дополнительные источники финансирования - осуществлять исследования на заказ, развивать диалог с местными предприятиями, сокращать расходы на фундаментальные исследования…».

Что касается частных вузов, то они, как уже было сказано, разделяются на те, которые получают финансовую поддержку государства (причем достаточно значительную (доля государства составила в 2003 г. 30,9 %)), и те, которые существуют на средства студентов (83,6 %) и предприятий (15 %).

Образовательная система Франции - динамично развивающаяся общественная структура, объединяющая развернутую сеть образовательных учреждений и вовлекающая более четверти населения страны. Высшая школа представляет собой важнейшую подсистему этой разветвленной структуры. Студенты высшей школы являются наиболее перспективной в социальном отношении частью молодежи, а также теми интеллектуальными силами, которые будут определять динамику и характер общественного развития в условиях постиндустриального общества.

Система образования, как и любой другой социальный институт, находится в процессе постоянного обновления. Современное общество требует от нее повышенной гибкости, которая должна позволять каждому члену общества раскрыть свой социальный потенциал. Ответом системы стала ее чрезвычайная диверсификация - каждый год или два учащийся переходит в новый цикл или на новую ступень обучения. В то же время, различные ступени и циклы связаны между собой множеством нитей. Верхние ступени системы образования не являются исключением: во Франции существует тесная связь последней ступени средней школы (лицеем) с высшей школой. Она выражается в следующем:

- ориентация учащихся начинается уже в лицее, что во многом предопределяет выбор выпускниками лицеев направлений обучения в высшей школе;

диплом бакалавра является, с одной стороны, документом о полном среднем образовании, с другой стороны, документом, дающим право доступа в высшие учебные заведения;

некоторые образовательные учреждения, а именно, CPGE и STS, принадлежат к числу послесредних образовательных учреждений и в то же время функционируют на базе средней школы, фактически являясь промежуточным звеном между двумя ступенями образования.

Такая связь обеспечивает преемственность обучения при переходе из лицея в вуз, что позволяет продолжить обучение в высшей школе почти 90 % обладателей диплома бакалавра.

В результате проведения анализа состояния системы высшего образования Франции накануне реформ в рамках Болонского процесса удалось выявить следующие основные характеристики объекта исследования:

*Автономность*. Государственные вузы являются учреждениями, обладающими педагогической, научной, административной и финансовой автономией. Автономия вузов ограничивается обязательствами по выполнению контрактов, заключаемых между государством и вузом. Степень автономии частных учебных заведений определяется создавшими их субъектами.

*Значительная роль государства*, имеющая два аспекта:

Только государство может наделять вузы правом на выдачу национальных дипломов и присуждение национальных степеней;

Государство является основным субъектом финансирования государственных вузов. Последние составляют львиную долю всех высших учебных заведений страны. В них обучается около 86 % всех студентов Франции. Большая часть частных вузов, представленных, главным образом, STS, CPGE и католическими университетами - т.е. учреждениями, занимающими особое место в системе высшего образования, - также финансируются государством.

*Дуализм*. Высшие учебные заведения Франции достаточно четко структурируются на те, которые принадлежат к университетскому сектору и те, которые принадлежат к неуниверситетскому сектору. Исключение составляют инженерные школы, которые существуют как в том, так и в другом секторе. Дуализм выражается в следующих моментах:

отсутствие общей системы организации циклов;

преимущественная открытость университетов (имеется ввиду отсутствие дополнительных механизмов отбора в вузы для обладателей диплома бакалавра) и преимущественная закрытость неуниверситетского сектора, а также школ и институтов университетского сектора. При этом отбор в университетах происходит уже в процессе обучения.

различие в административной принадлежности - университеты и относящиеся к ним институты и школы находятся под опекой Министерства образования, тогда как вузы неуниверситетского сектора в своем большинстве находятся под опекой других министерств;

преимущество университетов над другими вузами в вопросах присуждения национальных степеней и выдачи национальных дипломов (некоторые вузы неуниверситетского сектора имеют право выдавать пятилетние национальные дипломы и присуждать степень доктора);

*Массовость*. В высших учебных учреждениях Франции обучается свыше 2 млн. студентов. В вузы поступает более 50 % молодежи. При этом высшая школа несет в себе черты элитарности благодаря сохранению элитных вузов, принадлежащих по преимуществу к неуниверситетскому сектору. Прием в эти вузы существенно ограничен (как правило, в них обучается несколько сотен студентов). В большинстве случаев, существуют два условия доступа: предварительная двухлетняя подготовка, осуществляемая чаще всего в CPGE, и прохождение конкурсов.

*Диверсификация*. Высшая школа Франции предлагает студентам различные направления подготовки, подразумевающие несколько вариантов обучения:

короткое обучение, завершающееся получением профессиональной квалификации короткого цикла высшего образования;

непрерывное длительное обучение по избранному направлению длинного цикла, ориентированное на получение соответствующего документа об образовании (в вузах неуниверситетского сектора);

длительное обучение, разделенное на несколько этапов, каждый из которых завершается приобретением академической или профессиональной квалификации (университетское образование).

Диверсификация высшей школы призвана ответить, с одной стороны, на разнообразные потребности общества в специалистах разного уровня и разных направлений подготовки, с другой, на всевозможные запросы неоднородного по составу студенческого контингента.

**Глава II. История Болонского процесса**

**§1. Интеграционные процессы в высшем образовании Европы до Болонского процесса**

Болонский процесс, начавшийся летом 1999 г., придал стремительное ускорение европейским интеграционным процессам в сфере высшего образования. Однако сказать, что он инициировал интеграцию, было бы неправомерно. Интеграция в высшем образовании, а еще шире - его интернационализация - началась значительно раньше. Сорбонская декларация 1998 г. - один из ключевых документов Болонского процесса - отсылает нас в эпоху средневековья, когда «студенты и ученые могли свободно перемещаться по континенту». В самом деле, средневековые университеты, возникшие значительно раньше национальных государств, были институтами общеевропейскими. Это подкреплялось характером ретранслируемого знания (знания о человеке и его месте в земном и космическом мире), общим языком обучения (латынь), свободой доступа в университеты. Однако, как справедливо отмечает П.Скотт, «современный университет - продукт национального государства, а не средневековой цивилизации», а «интернационализация предполагает наличие национальных государств», поэтому ссылка Сорбонской декларации на средневековый университет имеет, скорее, символическое значение.

Обратим также внимание на терминологическую проблему, затронутую П.Скоттом в приведенной цитате. Для характеристики над- и межнациональных процессов в образовании (и не только в нем) исследователи часто используют понятия глобализации, интернационализации, европеизации, мультинационализации. Несмотря на многолетнюю дискуссию вокруг этих терминов, носившую подчас излишне эмоциональный и полемический характер, устоявшегося понимания этих терминов нет. И.Майбуров, обобщив результаты дискуссии, представил «интернационализацию в сфере высшего образования как интеграцию отдельных вузов и систем образования отдельных стран, а глобализацию как их конкуренцию». Такое определение заслуживает внимания по двум причинам: во-первых, оно четко разграничивает два процесса; во-вторых, не привносит лишних «-изаций», что позволяет концентрировать внимание на самих процессах в образовании, а не на терминологии. Стоит, однако, уточнить два момента. Интеграция не может быть только интернационализацией, так как в этом случае из виду упускаются территориальный и объединительный аспекты. Понятие «глобализации» же не сводится только к конкуренции. Во-первых, конкуренция между вузами и системами образования возникла задолго до появления глобализации. Во-вторых, глобализация подразумевает и сотрудничество, например, сотрудничество вузов, предлагающих совместные программы. Скорее, говоря о глобализации, нужно иметь ввиду глобальный рынок высшего образования и его влияние, способное, по мысли некоторых экспертов, радикальным образом трансформировать сам институт высшего образования вплоть до пересмотра его организации, принципов и механизмов его функционирования. Таким образом, интернационализация - это сотрудничество систем образования и вузов, интеграция - это объединение через сотрудничество, а глобализация - усиление взаимозависимости вузов и систем образования в результате развития мирового рынка высшего образования.

Итак, история интернационализации высшего образования началась с процессом становления национальных государств в Европе. Период до окончания Второй мировой войны характеризуется усиливающейся тенденцией экспорта развитыми странами принципов построения своих образовательных систем в менее развитые. Университеты перестают быть вненациональными корпорациями, каковыми они были в средние века. Их судьба тесно связывается с государством (как правило, при сохранении известной степени университетской автономии), которое возлагает на них задачу «поддерживать национальную культуру и помогать в формировании национальных символов».

В послевоенное время процессы интернационализации высшего образования в Европе переходят на качественно иной уровень, что связано с развитием общеевропейской интеграции. Однако было бы неверно сводить интернационализацию в образовании к истории ЕЭС - Европейского Сообщества, как это делают голландские исследователи Ф. Мертенс и Ф. де Вильдер, а вслед за ними отечественный исследователь В.И. Байденко. В частности, упомянутые европейские эксперты, характеризуя предшествующий Болонскому процессу этап интернационализации европейской высшей школы, пользуются периодизацией своих соотечественников К. де Вита и Д. Верховена, не обращая внимания на то, что последние разработали ее применительно к политике в области высшего образования *Европейского Сообщества*, а не к общеевропейским процессам интеграции высшей школы. В.И. Байденко пошел еще дальше и вовсе отождествил Европейское Сообщество с Европой. Такой подход умаляет значение некоторых субъектов процесса европейской интеграции, таких как Совет Европы, Конференция ректоров европейских университетов (CRE), Европейский центр по высшему образованию (СЕПЕС) при ЮНЕСКО и др., и сводит изучаемый процесс к пространству ЕЭС - Европейского сообщества.

В целом, задача установления четкой периодизации для интеграции высшего образования в послевоенной Европе представляется достаточно непростой. Связано это с тем, что процессы, происходившие в высшей школе Европы, такие как разработка механизмов сотрудничества образовательных систем и вузов, создание правовой базы сотрудничества между государствами в сфере образования, распространение идей европейского измерения в высшем образовании, шли не параллельно, а, зачастую, и в разных направлениях, что объясняется зависимостью этих процессов от политик европейских государств и неравномерного хода европейской интеграции. Поэтому хронологические рубежи нужно воспринимать как достаточно условные. Несомненно, к таким рубежам стоит отнести 1957 г. и 1992 г., когда не только перекраивалась политическая карта Европы, но и переосмысливалась идея европейского единства. Кроме того, определенным рубежом можно считать 1976 г., когда начался переход от выработки принципов и механизмов европейского сотрудничества к реализации конкретных программ и действий, свидетельством чему выступило принятие Сообществом «Программы действий в сфере образования». Как мы видим, все три рубежа связаны, так или иначе, с историей Европейского сообщества. Действительно, складывается впечатление, что интеграция высшего образования развивалась от «центра» к «периферии»: импульсы исходили оттуда, где интеграционные процессы были наиболее сильны. Это, конечно, не дает нам повода характеризовать деятельность, скажем, Совета Европы как периферийную; скорее, данное обстоятельство подчеркивает условность периодизации.

Теперь рассмотрим каждый из периодов.

**1.1 Период 1945 - 1957 гг.**

Обозначенный период можно охарактеризовать как восстановительный. В первые послевоенные годы на повестке дня стоял вопрос о возобновлении академических связей, утраченных за годы войны. Но если в довоенное время эти связи базировались, главным образом, на двухстороннем сотрудничестве, сейчас появилась необходимость в создании специальных международных органов. Так, с подачи Гаагского конгресса в 1949 г. была проведена Европейская конференция по культуре, основавшая Европейский колледж в Брюгге и Европейский культурный центр в Женеве. Последний развернул работу по налаживанию связей между организациями и людьми, заинтересованных в сотрудничестве в различных сферах культурной деятельности, в том числе в сфере образования. Этим Центром в 1954 г. был создан Европейский Культурный Фонд, через который впоследствии финансировалась вся деятельность Совета Европы в сфере образования. Что касается последней, то нужно сказать, что с момента создания Совета Европы 1949 г. при его Парламентской Ассамблее существовал Комитет по культурным и научным вопросам. Этот Комитет организовал в 1955 г. в Кембридже первую конференцию руководителей европейских университетов, которая стала в 1959 г. Конференцией ректоров европейских университетов (*CRE*) - крупнейшим форумом руководителей вузов Европы, просуществовавшим до 2001 г.

Кроме того, при деятельном участии Совета Европы был начат процесс создания правовой базы сотрудничества между государствами Европы в сфере образования. В 1953, 1956, 1959 гг. членами Совета Европы был принят ряд международных конвенций по вопросам международного академического сотрудничества. Конвенция 1953 г. открывала обладателям документа о среднем образовании доступ в государственные университеты другой страны-подписанта конвенции. При этом делалась оговорка, что прием определяется наличием вакантных мест. Что касается негосударственных учебных заведений, то правительства стран, в которых эти учреждения находятся, должны были «всячески добиваться принятия ими принципов» конвенции. Дополнительный протокол 1964 г. расширил действие конвенции 1953 г. на свидетельства среднем образовании, выданные на территории бывших колоний. Конвенция 1956 г. устанавливала эквивалентность периодов обучения живым языкам, пройденных студентами в университетах стран-участниц. При этом ставилось условие предоставления документа об успешном завершении этого обучения, выданного администрацией университета, где был пройден период обучения. Что касается других дисциплин, то положение конвенции носили более узкий характер. Конвенция предусматривала, что компетентные стороны будут определять условия эквивалентности экзаменов и курсов обучения в одностороннем или двустороннем порядке. Также особо оговаривалось положение относительно негосударственных вузов. Наконец, конвенция 1959 г. предусматривала признание странами-участниками академической эквивалентности университетских степеней, присвоенных в университетах стран-участниц, что давало обладателям дипломов о высшем образовании возможность продолжить свое обучение на последипломном уровне в зарубежном университете вплоть до получения докторской степени. В странах, где вопросами эквивалентности ведало государство, иностранный студент, намеревавшийся получить иностранную университетскую квалификацию, должен был сдать экзамены по недостающим предметам, а также «пройти проверку» на знание официального языка. Также нужно упомянуть о Европейской культурной конвенции 1954 г., одной из целей которой стало содействие «передвижению и обмену лицами». Однако, как видно из содержания предыдущих трех конвенций, вопросы признания документов об образовании в целях трудоустройства не рассматривались, так что возможности для международного обмена и мобильности на этом этапе реально расширились только в сфере университетского образования.

Изучая данный этап европейского сотрудничества в области образования, нужно иметь ввиду, что в 1950-е гг. сфера образования не была на переднем крае европейской интеграции. В этом свете, к знаменитой формуле европейской интеграции Жана Моннэ «Сначала экономика, потом - политика» можно добавить «….и культура». Решения в сфере образования, принимавшиеся европейскими политиками, исходили не только и не столько из потребностей сферы образования; во многом, они диктовались необходимостью послевоенного сплочения Европы, в том числе, в свете начавшейся холодной войны, а также проблемой нехватки высококвалифицированных кадров, на что прямо указывает вступительная часть конвенции 1956 г. Это объясняет фрагментарный характер принятых решений. Последний также был связан с отсутствием общепринятых принципов и механизмов международного сотрудничества в сфере образования. Оно рассматривались лишь как часть более широкого сотрудничества в культурных и научных сферах. Подтверждает это первая статья Устава Совета Европы гласившая, что цель организации будет достигаться посредством «соглашений и проведения совместных действий в экономической, культурной, научной, правовой и административных областях…». Примечательно, что вопросы, относящиеся к образованию, рассматривались в организациях культурной и научной направленности (Европейский Культурный Фонд, Комитет по культурным и научным вопросам СЕ).

В целом, характеризуя данной этап, можно сказать, что международное сотрудничество в области высшего образования развивалось в рамках традиций предшествующего времени, хотя появляется ряд симптоматичных фактов, свидетельствующих о приближении перемен. К числу этих фактов нужно отнести появление постоянных наднациональных институтов в сфере образования и создание правовой базы международного сотрудничества.

**1.2 Период 1957 - 1976 гг.**

Вслед за отечественной исследовательницей О.В.Арсентьевой, период 1957-1976 гг. можно охарактеризовать как подготовительно-организационный. На этом этапе происходила выработка механизмов и принципов, ставших в последствии базой для дальнейшей интеграции. Как уже было отмечено, определенным рубежом является договор об учреждении Европейского Экономического Сообщества 1957 г. Этот договор предусматривал создание общего рынка и сближение экономической политики государств-членов, «устранение препятствий к свободному передвижению товаров, физических лиц, услуг и капитала между странами-членами». Тем самым создавались объективные предпосылки к интеграции в образовании. Однако договор практически обходил стороной вопросы академического сотрудничества. Собственно, сфера образования затрагивались только тремя статьями договора. Подобная «невнимательность» договора к вопросам образования объясняется тем, что они рассматривались как область компетенции национальных правительств, что нашло позже выражение в применении принципа субсидиарности.

Вкратце осветим содержание этих статьей. Одна из статьей главы, посвященной правам иностранных граждан на жительство и работу, предполагала возможность принятия Советом Европейского сообщества директив о взаимном признании дипломов, сертификатов и других документов об образовании. Статья 118 раздела о социальной политике определяла, что Комиссия Европейского Сообщества должна «…содействовать тесному сотрудничеству между странами-членами в социальной области», в том числе, в сфере образования и профессиональной подготовки. Наконец, еще одна статья социального раздела наделяла Совет Министров Европейского Сообщества правом установления общих принципов для развития совместной политики в области профессионального образования, которая могла бы «способствовать гармоничному развитию национальных экономик и общего рынка». Таким образом, образование становилось сферой компетенции Комиссии и Совета.

Подписание договора дало новый импульс работе по выработке принципов совместной политики в области образования. Не останавливаясь на этом вопросе подробно, тем более, что он освещен в статье М.В.Ларионовой, представим основные результаты этой работы. Они отражены в трех документах: в «Общих принципах реализации общей политики в сфере профессионального образования» и «Общих ориентиров формирования программы Сообщества в сфере профессионального образования», принятых Советом соответственно в 1963 г. и 1971 г., и резолюция министров образования стран Сообщества «О сотрудничестве в сфере образования» 1974 г. Первым документом был создан Консультативный комитет при Комиссии для координации сотрудничества в сфере профессионального образования. Им же были определены десять принципов, заложивших фундамент процесса формирования общеевропейского пространства высшего образования. Первый принцип определял, что страны-участницы договариваются об общих целях, принципах и обязательствах по их реализации, оставляя достаточную степень свободы для собственных действий. Второй принцип наметил фундаментальные цели общей политики, среди которых впервые появилась задача по развитию непрерывного образования. Третий принцип формулировал необходимость прогнозирования рынка труда и развития служб информации, ориентации и профессионального консультирования в сфере образования. Четвертый и пятый принципы определяли роль Комиссии Европейского Сообщества. Она должна была не только способствовать реализации поставленных задач, но и формулировать предложения для стран-членов Сообщества по адаптации существующих структур, подготовке многосторонних и двухсторонних соглашений, осуществлять исследования в сфере образования и его мониторинг и др. Шестой принцип зафиксировал необходимость обмена опытом в сфере профессионального образования, в том числе через программы обмена и совместные семинары. Восьмой принцип определял задачу «подготовить с учетом разных профессий стандартизированное описание основных квалификаций для различных уровней подготовки и гармонизацию на этой основе профессиональных стандартов». Несмотря на то, что принятие принципов не дало сиюминутного результата, опыт был учтен при выработке нового программного документа в 1971 г., который определил необходимость в дифференцированном подходе к краткосрочным и долгосрочным проектам, в учете структурных изменений экономики в профессиональной подготовке, в разработке методов «выравнивания» стандартов подготовки, в принятии общей терминологии. Наконец, резолюция 1974 г. определяла следующие принципы: сотрудничество должно быть адаптировано к специфике и потребностям сферы образования, образование не может рассматриваться исключительно как компонент экономической жизни, сотрудничество должно учитывать национальные традиции. Также выдвигались на повестку дня вопросы улучшения возможностей академического признания дипломов и периодов обучения, поощрения академической мобильности, равенства доступа и т.д. Для реализации совместной политики в области образования в рамках ЕЭС в середине 1970-х были созданы Комитет по образованию, состоящий из представителей стран-членов и Комиссии Европейского Сообщества, и Европейский центр по развитию профессиональной подготовки.

В более широком контексте Совета Европы интеграционные процессы были не столь динамичны, однако они также заслуживают внимания. В 1959 г. в Гааге состоялась первая сессия Конференции министров образования, на которой присутствовали делегаты из семи стран (в ЕЭС на тот момент их было шесть). С тех пор установилась традиция проведения регулярных сессий Конференции, ставшей крупнейшим международным форумом с участием высших должностных лиц стран-членов Совета Европы и стран-подписантов Европейской культурной конвенции. В декабре 1969 г. было подписано Европейское соглашение о сохранении стипендий студентов, обучающихся за границей. Тем самым был сделан существенный шаг к развитию европейской студенческой мобильности.

Дополнительный импульс международному сотрудничеству в высшем образовании придали изменения, которым подверглась европейская высшая школа в связи с развернувшейся в 1960-е годы научно-технической революцией, стремительным ростом студенческих контингентов, выступлениями 1968 г. Появилась необходимость сравнения условий и результатов деятельности вузов и образовательных политик в рамках европейского континента. В этом направлении начинали работать ряд международных организаций, среди которых (помимо вышеназванных) Совет по культурному сотрудничеству (с 1962 г.) и Центр документации по образованию в Европе (с 1965 г.) при Совете Европы, Постоянный комитет CRE, Европейский центр по высшему образованию (СЕПЕС) при ЮНЕСКО в Бухаресте (с 1972 г.). В начале 1970-х гг. состоялись первые встречи министров образования стран-участниц ЮНЕСКО. Еще раньше, в 1968 г. Европейский Культурный Фонд начал осуществление Плана «Европа 2000», подразумевавшего проведение междисциплинарных общеевропейских исследований. В рамках Плана в сфере образования была запущена специальная исследовательская программа «Educating Man for the 21st Century».

Важнейший итог периода 1957-1976 гг. заключается в том, что социальная сфера в целом и образование в частности стали рассматриваться как потенциальные направления наднационального регулирования. Начали пробиваться ростки нового понимания высшей школы как института общеевропейского, первым признаком чему была прозвучавшая на второй встрече ректоров в 1959 г. мысль о гражданской ответственности университетов за вклад в дело консолидации Европы. Однако если в рамках Совета Европы речь шла, главным образом, об обмене опытом (хотя нужно отдать должное органам Совета Европы, начавшим разработку принципов демократического образования), то в Европейском Сообществе шел интенсивный процесс определения основ для осуществления совместной политики в области образования.

**1.3 Период 1976 - 1992 гг.**

Период 1976 - 1992 гг. ознаменовался переходом от разработки основ сотрудничества к конкретным действиям по осуществлению совместной политики. Отправной точкой стало принятие «Программы действий в сфере образования» Программа предусматривала совместные действия в трех направлениях: обмен информацией и опытом, реализацию пилотных проектов по сравнению подходов и форм профессионального образования, организацию регулярных встреч лиц, ответственных за политику в сфере образования. Она также определила задачи по укреплению сотрудничества, среди которых были расширение мобильности студентов, преподавательского и административного персонала, развитие совместных программ, разработка общей политики приема студентов в вузы, улучшение ситуации со взаимным признанием дипломов и периодов обучения. Укрепление сотрудничества и обеспечение его качества требовало адекватного информационного обеспечения, поэтому предусматривалось также создание информационной сети по образованию. В течение нескольких лет была создана сеть Eurydice, состоявшая из национальных подразделений, учрежденных министерствами образования, и центрального подразделения, созданного Комиссией Европейского Сообщества. Роль подразделений заключалась в сборе, мониторинге, обработке и распространении сопоставимой информации о системах образования и образовательной политике в странах Европейского Сообщества. Программа 1976 г. стала основой дальнейшего развития нормативной базы, обеспечивающей взаимное признание дипломов и квалификаций. В результате к 1992 г в Сообществе было принято более 20 директив Совета, направленных на распространение практики признания дипломов и квалификаций и устранение барьеров к осуществлению профессиональной деятельности.

На решение проблем признания в общеевропейском масштабе были направлены Конвенции ЮНЕСКО 1979 г. и Совета Европы 1990 г.. Конвенция 1979 г. способствовала расширению сотрудничества по созданию и применению сравнимой терминологии и критериев оценки, которые должны были обеспечить сопоставимость и эквивалентность документов об образовании. С этой целью она предполагала усовершенствование системы обмена информацией. Тем самым была заложена основа для создания в 1984 г. одного из важнейших инструментов развития академического сотрудничества в Европе, а именно, Европейской сети информационных центров (NARIC). Конвенция 1990 г. предусматривала, что период обучения, пройденный студентом в вузе страны-участницы в рамках межвузовского или межведомственного соглашения, должен быть признан во всех остальных странах-участницах Конвенции.

Расширение возможностей признания, стремление Европейского сообщества к созданию внутреннего рынка, который должен был согласно Единому европейскому акту 1987 г. обеспечить «свободное движение товаров, лиц, услуг и капитала», стали предпосылками к появлению во второй половине 1980-х годов программ по развитию мобильности и академического сотрудничества, таких как «Эразмус», «Комет», «Темпус», «Лингва», «Пейс», акции Жана Моне и др. В 1989 г. в рамках программы «Эразмус» в некоторых дисциплинах и учебных заведениях в качестве эксперимента была введена Европейская система взаимозачета кредитов (ECTS - European Credit Transfer System), оказавшаяся эффективным инструментом повышения академической мобильности. В 1995 г. она была полностью интегрирована в рамках вновь созданной программы «Сократос». Следствием такой политики Европейского сообщества было то, что академическая мобильность стала более массовой и более организованной. Достаточно показательной в этом отношении является динамика численности студентов, участвующих в крупнейшей европейской программе развития мобильности «Эразмус». Если в 1987-88 уч.гг. этой программой воспользовались 3,2 тыс. студентов, то в 1989-90 уч. гг. - 19,5 тыс, 1991-92 уч. гг. - 36,3 тыс., 1993-94 уч.гг. - 62,4 тыс., после чего продолжался сопоставимый рост в абсолютных показателях. К другим последствиям развития международных программ нужно отнести интернационализацию учебных планов в сотрудничающих вузах и факультетах. В этой связи в 1980-е гг. начала активно развиваться идея «европейского измерения» (*European dimension*) в высшем образовании, прозвучавшая впервые в Рекомендации Совета Европы еще в 1983 г. Содержание этой идеи сводилось к трем аспектам: образование о Европе, образование в Европе, образование для Европы. Фактически речь шла о том, что вузы должны прививать студентам «европейское мышление», которое позволит им жить и работать в любой стране континента.

Интеграция усиливалась не одними только усилиями правительств и международных организаций. По утверждению А.Барблана, в середине 1980-х годов произошло сплочение европейского академического сообщества, приведшее, в конечном счете, к подписанию Великой Хартии Университетов (Magna Charta Universitatum) на праздновании 900-летия Болонского университета в 1988 г. Хартия, название которой перекликается с Великой Хартией Вольностей (Magna Charta Libertatum) 1215 г., была направлена на переосмысление роли университетов в обществе. Во-первых, они определялись как центры культуры, знания и исследований, от которых во многом зависит «будущее человечества». Во-вторых, университетам отводилась роль реинтегратора Европы, на что указывает первый абзац преамбулы Хартии и латинский язык текста. Хартия установила основные принципы современного университета: 1. Принцип автономии; 2. Принцип неотделимости учебного процесса от исследовательской деятельности; 3. Принцип свободы преподавания, исследовательской деятельности и обучения; 4. Принцип, согласно которому университет, «являясь хранителем традиций европейского гуманизма», преодолевает политические и географические границы и утверждает необходимость взаимодействия различных культур. В частности, реализация последнего принципа подразумевала взаимный обмен информацией и документацией, развитие совместных проектов, стимулирование студенческой и преподавательской мобильности и общую политику «в вопросе равнозначности статуса, званий и экзаменов». Многие комментаторы говорят о генетической связи Хартии с Болонским процессом. Источником таких рассуждений стала ссылка 6-ого абзаца Болонской декларации на этот документ. Однако представляется, что роль Хартии в Болонском процессе несколько преувеличивается. Действительно, она стала важнейшим документом, свидетельствующим о становлении нового европейского понимания университета. Но складывается впечатление, что ссылка Болонской декларации на Хартию имеет не столько исторический, сколько идеологический характер. Скорее всего, министры образования, сославшись на Хартию, делали знак уважения академическому сообществу и проявляли готовность принимать в расчет положения Хартии, а также показывали, что Болонский процесс во многом обязан своим появлением академической среде. Однако, принимая во внимание реакцию самой среды на Сорбонскую декларацию и всю предшествовавшую историю интеграции, становится ясно, что утверждение о такой преемственности верно лишь отчасти.

**1.4 Период 1992-1998 гг.**

Период 1992-1998 гг. характеризуется усилением интеграции в европейском образовании «вширь» и «вглубь», чему способствовало подписание договора о Европейском союзе в 1992 г. и связанные с этим решения о создании Экономического и валютного союза, введении единой валюты, учреждении института гражданства Европейского Союза, расширении сферы европейского строительства на ряд новых областей.

Маастрихтский договор 1992 г. вносил в Договор об учреждении ЕЭС 1957 г. две статьи, касающиеся образования. Согласно статье 126 (149) измененного Римского договора. Сообщество должно способствовать улучшению качества образования и содействовать сотрудничеству в сфере образования. Кроме того, определялись цели деятельности Сообщества в сфере образования: развитие европейских аспектов в образовании, особенно, путем распространения языков стран ЕС, поощрение мобильности, в том числе, посредством признания дипломов и сроков обучения, развитие обмена информацией и опытом, развитие заочного обучения. Статья 127 (150) затрагивала вопросы общей политики в сфере профессионального обучения (профессионального послесреднего образования). Таким образом, на самом высоком официальном уровне была признана ответственность Европейского Сообщества за развитие сотрудничества в сфере образования между европейскими странами.

Основными направлениями деятельности Еврокомиссии и Совета в 1990-е гг. стали вопросы обеспечения качества образования, признания дипломов и квалификаций, сотрудничества в сфере профессионального обучения и кооперации в области использования в образовании информационных технологий. В марте 1995 г. Европарламентом и Советом было принято Решение о создании программы мобильности «Сократос», которая объединила множество небольших программ, что позволило существенно упростить организационную структуру поддержки академической мобильности. Другой важной инициативой ЕС стал запущенный в 1994 г. Пилотный Проект, следствием которого стало принятие Советом рекомендаций «О европейском сотрудничестве по обеспечению качества в высшем образовании» в 1998 г. В этих рекомендациях страны ЕС призывались к созданию систем обеспечения качества, а учреждения и власти - к сотрудничеству и обмену опытом. В целях развития последнего на основе рекомендаций была учреждена Европейская ассоциация по обеспечению качества (ENQA).

-е годы ознаменовались соединением усилий по развитию академического сотрудничества ЕС и Совета Европы, действовавших прежде автономно. Действия двух крупнейших акторов интеграционных процессов в образовании были направлены на подготовку новой Конвенции о признании. По мнению М.В.Ларионовой, существовало три главных аргумента в пользу совместного создания нового документа: 1. Расширение в 1990-е годы круга стран, способных потенциально принять участие в образовательной интеграции; 2. Необходимость заменить шесть ранее принятых документов одним более современным, отражающим последние тенденции развития высшего образования; 3. Желание избежать дублирования усилий по интеграции в сфере образования. В результате 11 апреля 1997 г. в Лиссабоне была принята Конвенция, целью которой было облегчить европейским гражданам доступ к образовательным ресурсам других стран и содействовать академической мобильности. Стоит отметить, что название Конвенции говорит о признании, а не об эквивалентности, что свидетельствует о качественных сдвигах в международном академическом сотрудничестве: если эквивалентность предполагает равенство документов об образовании (что в принципе недостижимо), то признание отражает готовность договаривающихся сторон рассматривать любые документы о высшем образовании, которые могли бы быть подтверждением прохождения этапа обучения. Конвенция охватила все виды академического признания: признание квалификаций, дающих доступ к высшему образованию, признание периодов обучения и признание квалификаций высшего образования. Помимо этого, она упомянула, что академическое признание «может облегчить доступ на рынок труда». Во всех трех случаях стороны обязались положительно решать вопрос о признании, кроме тех ситуаций, когда могли быть представлены *существенные* различия, например, такие как несопоставимость сроков обучения в средней школе. В случае, если вопросами признания в той или иной стране ведали вузы, стороны должны были предпринять «все возможные шаги с целью содействия благоприятному рассмотрению и применению ими положений». Также было определено, что прием в вуз может быть поставлен в зависимость от знания заявителем языка обучения. Конвенция обязала стороны содействовать использованию вузами Приложения к диплому - нового инструмента академического сотрудничества, разработанного ЮНЕСКО и Советом Европы. Конвенция была подписана 40 странами, большинство из которых вскоре ее ратифицировали. Говоря о значении Конвенции, нужно отметить, что она не только расширила географию академического сотрудничества и подвела под него современную нормативную базу, но также стала точкой синергии, где сошлись процессы, развивавшиеся в разных концептуальных и организационных плоскостях, что ознаменовало приближение качественно нового этапа интеграции.

**1.5 Процесс глобализации сферы высшего образования**

Глобализация сферы высшего образования стала дополнительным фактором усиления европейской интеграции. На значимость этого процесса указывает Болонская декларация, где говорится о «противостоянии вызовам нового тысячелетия» и об увеличении международной конкурентоспособности европейского образования (что определено как цель). Обратим внимание на то, что термин «конкурентоспособность» (*competitiveness*) обычно применяется для характеристики субъектов рынка. Действительно, в 1990-е годы интенсивно развивался глобальный рынок высшего образования, что выразилось в росте трансграничных потоков образовательных услуг, предоставляемых как традиционным сектором высшего образования, так и альтернативными провайдерами образования (в т.ч. виртуальными и корпоративными университетами), и увеличении числа иностранных студентов. Если в 1995 г. объем этого рынка оценивался экспертами ВТО в 27 млрд. долларов, то в начале XXI века они говорили уже о 50-60 млрд. долл. Для сравнения, в 1999 г. расходы на высшую школу Франции составили 17,4 млрд. евро (в ценах 1999 г.). Вообще, мировые расходы на образование в 2000 г. ЮНЕСКО оценивались в 2 000 млрд. долл. Другой показатель - рост числа иностранных студентов. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности вырос с 1980 г. на 300 %. Однако стоит учесть, что высокие темпы роста мобильности сопровождались высокими темпами роста высшей школы. Более показательной в этом смысле могла бы быть динамика доли мобильных студентов по отношению ко всем студентам, однако точная статистика начала вестись только с 1998 г. В 1993 г., по оценке ЮНЕСКО, в мире училось 1,22 млн. иностранных студентов. В 2000 г., когда число студентов в мире достигло 84,26 млн. человек, количество иностранных студентов было около 1,62 млн. человек (1,92 %), т.е., несмотря на высокую динамику роста, среднемировые показатели студенческой мобильности остаются относительно небольшими.

Мировые студенческие потоки, в целом, имеют однонаправленный характер и сориентированы с «Юга» на «Север». США, Великобритания, Австралия, Германия и Франция принимают более 70 % всех иностранных студентов. При этом первые три страны реализуют стратегию, направленную на получение дохода, две последние - на привлечение квалифицированной рабочей силы. Бесспорное лидерство по приему иностранцев имеют США (около 30 %), половина мобильных студентов учится в Европе. Основными «поставщиками» иностранных студентов являются Азия (45% в 2002 г.) и Африка (30 %). Роль лидеров здесь занимают Китай, Корея, Индия и Япония, откуда уезжает учиться 25 % общего числа иностранных студентов. Интересно, что вслед за ними идут (если не считать Марокко) Германия, Франция и Греция, причем 32 % мобильных студентов из этих стран направляется в Великобританию, 15 % - в США. Подобная неравномерность студенческих потоков и тенденции к ее усилению дали повод говорить о складывании нового колониализма в высшем образовании. Действительно, среднемировые 2 % студенческой мобильности превращаются для некоторых развивающихся стран в миллионы долларов экономического ущерба, связанного с «утечкой мозгов» и капиталов. Ф.Г. Альтбах, в частности, указывает, что только те деньги, которые тратятся за границей студентами из некоторых развивающихся стран, превышают сумму поступающей туда иностранной помощи.

Глобальный рынок высшего образования как и всякий другой рынок стремится развиваться по соответствующим законам экономики, что находит выражение в представлении о знании как о товаре, а о процессе обучения как об услуге предпринимателя-университета клиенту-студенту. Круг субъектов глобального рынка высшего образования достаточно широк: транснациональные корпорации, разрабатывающие корпоративные образовательные программы и создающие корпоративные университеты; правительства, реализующие стратегии привлечения иностранных студентов; вузы, обучающие иностранцев и распространяющие дистанционные образовательные программы, организующие за рубежом свои филиалы и продающие другим вузам образовательные программы, методики и право пользования своим именем; консалтинговые и другие коммерческие компании, предлагающие программы дополнительного образования и др. Но если «традиционные силы» высшего образования в лице университетов (главным образом, государственных) за счет продажи образовательных услуг пытаются диверсифицировать источники финансирования, то такие влиятельные организации, как Всемирный Банк, ВТО, ОЭСР, ЮНЕСКО видят в образовании «многообещающий рынок» и стремятся вовлечь в этот рынок все национальные системы образования. Нужно сказать, темпы роста этого рынка различаются от сегмента к сегменту. Наиболее впечатляющую динамику показывает сектор корпоративного образования: если в 1980-х годах существовало несколько корпоративных университетов, в 1992 г. их было уже 400, а в 2002 г. - 1600. Эксперты Всемирного Банка предсказывают, что в 2010 г. число корпоративных университетов превысит число традиционных. Схожие темпы роста демонстрирует сектор виртуального образования (*e-learning*), что стало возможным благодаря широкому распространению информационных технологий. Однако стоит отметить, что в этих секторах студенты получают в большей степени дополнительное образование; что касается базового высшего образования, то «традиционные» вузы удерживают здесь твердые позиции. Это подтверждает и рост студенческой мобильности, о котором речь шла выше.

Политика международных организаций, направленная на коммерциализацию высшей школы, находит выражение в международных соглашениях и нормах, призванных управлять глобальными взаимодействиями. К числу таких соглашений нужно отнести Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS), предложенное ВТО. GATS стремится установить «открытые рынки» для знаниевых продуктов всех видов, включая образование. Сторонники соглашения утверждают, что свободная торговля принесет пользу всем, создав предпосылки для развития конкуренции на рынке образования. Однако значительная часть мирового академического сообщества относится к соглашению более настороженно, о чем свидетельствует «Совместная декларация о высшем образовании и генеральном соглашении о торговле услугами», подписанная в 2001 г. тремя североамериканскими организациями университетов и одной европейской (Ассоциацией Европейских Университетов (EUA)). В декларации, в частности, говорится, что высшее образование призвано служить общественным интересам, и не может быть товаром. Также утверждается, что регулировать развитие высшей школы должна не стихия глобального рынка, а компетентные органы каждой из стран. В заключении, содержится обращение (по-видимому, к правительствам) с требованием не допускать дальнейшей либерализации сферы образования в рамках торговых соглашений. Так или иначе, с момента начала переговоров в 1994 г. 44 из 144 членов ВТО взяли на себя некоторые из обязательств в области образования в рамках GATS, причем 21 страна - в области высшего образования. Евросоюз также подписал соглашение. В Евросоюзе действие GATS распространяется на образовательные услуги, предоставляемые коммерческими образовательными учреждениями, финансируемыми из частных фондов.

Таким образом, для правительств и вузов глобализация стала своего рода вызовом, требующим адекватного ответа. Осознание европейцами связанных с глобализацией опасностей и возможностей пришло в конце века. Показательно, что если в 1997 г. Европа уклонилась от участия в переговорах с ОЭСР о международной торговле профессиональными услугами, в т.ч. в сфере высшего образования, то в 1998-99 гг. были приняты Сорбонская и Болонская декларации, ориентированные на повышение конкурентоспособности европейской высшей школы, а в ноябре 1999 г. в Валенсии состоялась широкая дискуссия о последствиях глобализации для высшего образования. Европейцы пришли к выводу, что если нельзя предотвратить глобализацию сферы образования, то можно попробовать поставить ее себе на службу. Необходимость конкуренции на глобальном рынке высшего образования подтолкнула Европу на путь совместных действий. Европейцы поняли, что «консорциум европейских университетов может поставлять на рынок продукты, которые будут более уникальными, чем мононациональные и монокультурные товары и услуги». Задача повышения конкурентоспособности европейской высшей школы актуализировала вопрос о создании понятной структуры высшего образования. Об этом говорит, в частности, пятый абзац Сорбонской декларации: «кажется, что появляется необходимость в системе, в которой для *международного* сравнения и эквивалентности должны существовать два основных цикла…». Отметим, что о двухступенчатой системе высшего образования говорится как о некоем общепринятом стандарте, на что ясно указывает слово «эквивалентность». Кроме того, глобализация, которая подразумевает в отдаленной перспективе стандартизацию различных сторон общественной жизни по ряду параметров, поставила вопрос о приведении к единому знаменателю не только циклов образования, но также степеней, подходов к оценке результатов обучения, систем обеспечения качества и др. Это позволяет сделать вывод, что европейская интеграция высшей школы в конце XX века обязана не только сугубо европейским тенденциям; во многом она связана с развитием глобального рынка высшего образования и желанием европейцев сохранить передовые позиции на этом рынке.

Подводя итоги, скажем, что интеграционные тенденции в европейской высшей школе, начавшиеся в 1950-е годы, развивались в нескольких концептуальных и организационных плоскостях и подпитывались европейскими интеграционными и мировыми глобализационными процессами. К 1998 г. был накоплен богатый опыт сотрудничества в сфере образования. К этому времени были выработаны эффективные механизмы, принципы и инструменты сотрудничества на всех уровнях, создана современная правовая база, развиты общеевропейские информационные структуры. В умах европейских общественных деятелей прочно закрепилась мысль, что будущее Европы как единого социального и культурного пространства зависит от развития систем образования и их интеграции, что нашло выражение в концепте «Европы знаний». Роль, отводимая высшему образованию в общеевропейском процессе, а также необходимость адаптации к динамично развивающемуся глобальному рынку высшего образования стали главными факторами дальнейшей интеграции европейской высшей школы, предполагающей не только усиление сотрудничества, но и реформирование систем высшего образования.

**§2. Болонский процесс: сущность и содержание**

мая 1998 г. с подписанием «Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» на праздновании 800-летия Университета Сорбонны начался новый этап европейского интеграционного строительства в сфере высшего образования. Впервые за всю историю европейской интеграции речь шла о единонаправленном реформировании национальных систем высшего образования, на что указывал уже заголовок документа, говоривший о «гармонизации архитектуры». Честолюбивой целью этих реформ было создание открытого пространства европейского высшего образования (EHEA), которое несло бы «богатство позитивных перспектив». Среди последних - устранение барьеров, препятствующих свободному перемещению граждан, связанное с этим улучшение возможностей трудоустройства и академического признания, постоянное улучшение и обновление образования для своих граждан, в конечном счете, укрепление позиций Европы в мире (причем под Европой подразумевались все страны, находящиеся на европейском континенте). В явном виде была сформулирована одна реформаторская задача: создание системы, основанной на достепенном и послестепенном циклах. Другие задачи были сформулированы в виде предложений: использование семестров и кредитов (как в схеме ECTS), развитие академической мобильности, развитие образования в течение всей жизни.

Декларация вызвала неоднозначную реакцию как у академической среды, так и министров образования других государств и Еврокомиссии, что было вызвано четырьмя обстоятельствами. Во-первых, декларация была принята только министрами образования Великобритании, Германии, Франции и Италии, хотя в работе Сорбонского семинара принимали участие представители правительственных и академических кругов многих европейских стран. Взятые ими обязательства касались проведения преобразований только в их собственных странах, однако в последнем абзаце сфера действия декларации была расширена. Во-вторых, декларация говорила о гармонизации национальных систем образования, что представлялось почти невероятным, так как последние считались в Европе символом культурной идентичности. В-третьих, декларация употребляла слово «гармонизация», что вызвало шквал критики. Дело в том, что Маастрихтский договор говорил об «исключении гармонизации», подразумевая невозможность стандартизации правовой базы в некоторых областях. В связи с этим, гармонизация была интерпретирована как стандартизация, причем не только архитектуры образования, но и содержания, программ и методов обучения (несмотря на то, что текст декларации не давал ни малейшего повода для подобного беспокойства). В-четвертых, декларация объединилась в умах многих аналитиков с национальным докладом Ж.Аттали французскому правительству «К европейской модели высшего образования», который предлагал введение строгой системы степеней «3-5-8». Часть академической общественности решила, что эти документы дополняют друг друга, и что доклад Аттали является «расшифровкой» Сорбонской декларации, что в принципе неверно.

Несмотря на прозвучавшую критику, в целом, декларация была расценена как перспективное начинание, что позволило перейти к более широкой постановке вопроса. По приглашению итальянского министра образования через год состоялась встреча в Болонье. Основной темой дискуссии стала Сорбонская декларация и исследование, проведенное Конфедерацией Конференций ректоров ЕС и Конференцией ректоров европейских университетов «Тенденции в учебных структурах высшего образования», выводы которого свидетельствовали о наличии заметных расхождений в структурах европейских программ и степеней. Результатом встречи стало принятие 19 июня 1999 г. совместной декларации «Пространство европейского высшего образования» (Болонской декларации), под которой поставили подписи 29 министров образования европейских стран.

В этой декларации идея европейского пространства высшего образования (*EHEA*) получила дальнейшее развитие. Если обобщить сказанное в декларациях 1998 и 1999 гг., ее можно свести к четырем пунктам: свободное перемещение студентов, преподавателей и исследователей, подразумевающее решение проблемы академического и профессионального признания; тесное сотрудничество вузов, основанное на высоком качестве образования; уважение к национальным академическим традициям, с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству; открытость внешнему миру, основанная на высокой степени конкурентоспособности и привлекательности европейского высшего образования.

Значение Болонской декларации заключалось в оформлении первого общеевропейского социально-инженерного проекта в области образования, получившего название «Болонского процесса». Действительно, хотя на Сорбонском семинаре и звучала мысль о постепенном движении к поставленной цели, в одноименной декларации этой идее места не нашлось. Болонская декларация, напротив, сделала на идее процесса акцент, на что указывают встречающиеся в ней слова «процесс», «путь», «курс». Она также определила сроки реализации проекта («в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия») и распределила роли действующих лиц. В частности, свою роль министры видели в достижении поставленных целей в рамках своих институциональных полномочий. Фактически, под этим они подразумевали создание правовой базы для реализации реформ. На вузы министры возложили «основную роль в построении европейского пространства высшего образования», подчеркнув приверженность принципам вузовской автономии. Иными словами, вузам предстояло реализовать «болонские цели» в соответствии новой нормативной базой.

**2.1 Управление Болонским процессом**

В июне 1999 г., когда было принято решение о создании к 2010 г. европейского пространства высшего образования, единственным руководящим органом Болонского процесса были конференции министров. С самого начала за ними закрепилась функция общего мониторинга и управления процессом. После Болонской встречи состоялись три конференции министров - в Праге (2001 г.), Берлине (2003 г.) и Бергене (2005 г.). Каждая из них завершалась подписанием коммюнике, в которых оценивались успехи и определялись направления и приоритеты действий в рамках процесса на следующие годы.

Однако с самого начала было ясно, что эффективное управления процессом не может быть обеспечено одними силами конференций министров. В сентябре 1999 г. на встрече в Тампере министры образования ЕС высказались за создание дополнительных органов. В результате было создано две группы - расширенная группа (*enlarged group*) и управляющая группа (*streeting group*). На встрече министров в Праге эта структура была реорганизована, в результате чего появились Болонская Рабочая Группа (*Bologna Follow-up Group, BFUG*) и Болонская Группа Подготовки (*Bologna Preparatory Group, BPG*). Состав последней формировался из представителей стран, являющихся принимающими на предыдущей и следующей встречах министров, а также двух стран ЕС и двух стран вне ЕС. Председательское кресло в Группе Подготовки занимал представитель страны, принимающей следующую конференцию министров. На Группу Подготовки возлагались, в основном, технические функции по подготовке министерских встреч. Что касается Рабочей Группы (*BFUG*), то она составлялась из представителей стран-участниц процесса (2-3 представителя от каждой страны, причем один, как правило, представлял соответствующее министерство, а другой - академическое сообщество), а возглавлять ее должен был представитель страны председательствующей в это время в ЕС. Рабочая Группа (*BFUG*) стала руководящим органом Болонского процесса между встречами министров, осуществляющим текущий мониторинг и управление. В частности, в ее функции входило определение графика и содержания официальных «болонских» семинаров, обсуждение докладов стран-участниц перед вынесением их на конференции министров, рассмотрение заявлений стран на вступление, подготовка аналитических материалов к министерским конференциям, в том числе, официальных докладов Болонской Рабочей Группы. Постепенное расширение функций Группы поставило вопрос о создании внутри нее дополнительных структур. На Берлинской конференции министров 2003 г. были созданы Совет (*Board*) и Секретариат. Основными задачами Совета стали координация и мониторинг выполнения рабочей программы BFUG, организация внутри BFUG малых рабочих групп с привлечением внешних экспертов, поддержка «болонских» мероприятий, обеспечение поддержки и помощи новым участникам Болонского процесса, координация действий по проведению анализа процесса и др. На Секретариат была возложена организационная и техническая работа по обеспечению деятельности Рабочей Группы и Совета.

Постепенный рост «болонской бюрократии» сопровождался и ростом участия в ней неправительственных организаций. Так, на Пражской конференции 2001 г. «консультативными членами» BFUG стали Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE) и Национальные союзы студентов Европы (ESIB). На Берлинском совещании 2003 г. ряды консультативных членов были расширены за счет Европейского центра высшего образования СЕПЕС-ЮНЕСКО, а на Бергенской конференции 2005 г. к ним присоединились Панъевропейская структура организаций «Международное образование», Европейская организация обеспечения качества в сфере высшего образования (ENQA) и Союз конфедераций промышленности и работодателей Европы (UNICE). Кроме того, с 2001 г. полноправным членом BFUG является Еврокомиссия, а Совет Европы с того же времени - консультативным членом. Комментируя расширение состава участников «болонских структур», П. Згага пишет: « “Болонская повестка дня” стала бы попросту невыполнимой, если бы представители высших учебных заведений и студентов не рассматривались как равноправные партнеры за круглым столом…». Расширение роли неправительственных организаций было вызвано и тем, что после осуществления необходимых законодательных реформ, проведенных в большинстве европейских стран в первой половине первого десятилетия 21 века, ответственность за реализацию болонских реформ перешла от министерств и правительств к вузам. Нужно отметить, что сами вузы приняли на себя эту ответственность, о чем было заявлено в 13 пункте Декларации Глазго, принятой весной 2005 г. Европейской ассоциацией университетов.

Значительный вклад в развитие Болонского процесса вносят «болонские» семинары и конференции, проводимые с участием широкого круга заинтересованных сторон (неправительственные организации, вузы, студенчество, предприниматели и др.). Эти форумы разделяются на официальные и неофициальные. Официальные семинары проводятся под эгидой BFUG. В большинстве случаев они посвящены обсуждению конкретных вопросов, связанных с реализацией поставленных в министерских документах задач, а также обмену опытом. На настоящий момент было проведено около 30 официальных форумов. Неофициальные семинары проводятся как силами различных организаций (Совета Европы, ЕС, ЮНЕСКО, EUA, EURASHE, ESIB, Зальцбургского семинара), так и силами отдельных вузов. Как правило, их тематика отличается большей широтой охвата проблем, нежели тематика официальных форумов. Результатом неофициальных форумов стало принятие ряда важных документов. В этом свете, особое внимание нужно уделить форумам, организованным Европейской Ассоциацией Университетов (*EUA*) и Национальными союзами студентов Европы (*ESIB*). В 2001, 2003 и 2005 гг. EUA организовала три конференции высших учебных заведений Европы, на которых были приняты следующие важнейшие документы: декларация «Формирование будущего» (Саламанка, 2001 г.), декларация «После Берлинской конференции. Роль университетов» (Грац, 2003 г.) и декларация «Сильные университеты для сильной Европы» (Глазго, 2005 г.). На форумах, проведенных под эгидой ESIB, были приняты два других важнейших документа: Гетеборгская декларация студентов (2001 г.) и Люксембургская декларация (2005 г.). Все названные документы принимались накануне встреч министров и оказывали непосредственное влияние на содержание министерских коммюнике.

Работа «болонских» форумов всех уровней опирается на аналитическую деятельность заинтересованных организаций. Как правило, каждой крупной встрече предшествует появление аналитического доклада, подготовленного чаще всего проводящей встречу организацией. Такая практика позволяет оперативно отслеживать развитие Болонского процесса и переводить форумы в конструктивное русло. Особо нужно выделить доклады BFUG (2001, 2003, 2005), EUA «Тенденции» (1999, 2001, 2003, 2005), ESIB «Болонья глазами студента» (2005), Национальные доклады стран-участниц (2003, 2005). Все эти доклады готовились к конференциям министров образования. Они не только информировали заинтересованную общественность о состоянии дел, но и указывали на проблемы, возникающие в ходе развития Болонского процесса.

Необходимо сказать несколько слов о роли Европейской Комиссии. В первые годы после подписания Болонской декларации она находилась несколько в стороне. Однако в 2001-03 гг. она была интегрирована в управляющие структуры Болонского процесса (в 2003 г. она также вошла в состав Совета BFUG), в результате чего ее влияние значительно возросло. Еврокомиссия рассматривает процесс создания европейского пространства высшего образования как часть становления Европы Знаний. Концепт «Европы знаний» стал центром принятой ЕС в марте 2000 г. Лиссабонской стратегии, направленной на превращение Союза к 2010 г. «в наиболее динамично развивающуюся экономику, основанную на знаниях». В этом свете, деятельность Еврокомиссии в «болонских структурах» преследует цель координации развития Болонского процесса с Лиссабонской стратегией и разработанной в 2003 г. в ее рамках программы «Образование и обучение 2010: необходимость реформ для успеха лиссабонской стратегии». Конкретно, это находит выражение в определении текущих приоритетов и сроков реализации задач Болонского процесса. Нужно сказать, что министры чутко прислушиваются к рекомендациям Еврокомиссии. Подтверждается это тем фактом, что все предложения, сформулированные Еврокомиссией накануне конференций 2003 и 2005 гг., нашли отражение соответственно в Берлинском и Бергенском коммюнике. Отметим, что подобная политика Еврокомиссии встретила сопротивление части европейского академического сообщества, оценившим ее как прямое давление на правительства и министерства. Думается, такая критика не лишена оснований, если принять во внимание тот факт, что на Лиссабонском саммите в марте 2000 г. главы государств и правительств сами предоставили органам ЕС дополнительные полномочия по выработке единой стратегии в области образования.

Так или иначе, мы вправе заключить, что Болонский процесс опирается на достаточно гибкую систему управления, в которой, с одной стороны, слышен голос всех заинтересованных сторон, с другой стороны, отсутствует громоздкий бюрократический аппарат. Указывает на эту гибкость и статус ключевых документов - это декларации и коммюнике, которые не являются документами обязательного действия. Важно отметить демократичность модели принятия решений, которую можно выразить следующей формулой: проблема (доклад) → обсуждение (конференция, семинар) → решение (декларация, коммюнике, рекомендация). Эксперты в области образования считают, что управление Болонским процессом основано на открытом методе координации, хотя последнее не признано официально. Такая система управления позволяет вырабатывать подходы и принимать решения с учетом интересов всех сторон, а также с учетом национального своеобразия систем высшего образования стран-участниц Болонского процесса.

**2.2 Участники Болонского процесса**

Болонская декларация не ставила условий для присоединения к процессу, но зато подтверждала приверженность принципам Сорбонской декларации, что закрепляло право на участие в процессе любых европейских стран. Для вступления в Болонский клуб стране-претенденту было достаточно сделать соответствующее заявление. На Пражской конференции министры выразили желание вовлечь всю Европу в Болонский процесс, однако увязали (хотя и недостаточно внятно) членство в Болонском процессе с участием в программах мобильности (Сократос, Леонардо да Винчи, Темпус). Несколько изменило порядок вхождения в Болонский клуб Берлинское коммюнике: во-первых, было определено, что присоединиться к процессу могут только страны-подписанты Европейской культурной конвенции 1954 г.; во-вторых, было установлено, что заявление на вступление в Болонский процесс должно содержать информацию о том, каким образом страна-претендент собирается реализовывать принципы и цели Болонского процесса. Так или иначе, если в 1999 г. в Болонском процессе участвовало 29 стран (в т.ч. все 15 стран ЕС), то в 2001 г. их было уже 33, в 2003 г. - 40, а в 2005 г. - 45.

**2.3 Цели Болонского процесса**

Болонская декларация подтвердила приверженность принципам Сорбонской декларации и сформулировала шесть целей, ориентированных на создание европейского пространства высшего образования:

. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через введение Приложения к диплому;

. Принятие системы, основанной на двух основных циклах;

. Внедрение системы кредитов по типу ECTS;

. Содействие мобильности студентов, преподавателей и исследователей;

. Развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий;

. Усиление «европейского измерения» в высшем образовании.

Пражское коммюнике 2001 г. определила три дополнительных направления: развитие обучения в течении всей жизни, содействие привлекательности европейского пространства высшего образования, широкое участие в процессе вузов и студентов. В 2003 г. в Берлине к ним добавился еще один: развитие более тесной связи между сферами образования и исследования.

По инициативе Еврокомиссии на Берлинской конференции в качестве приоритетных задач были выдвинуты развитие систем обеспечения качества, введение двухуровневой системы и развитие признания степеней и периодов обучения. Выдвижение приоритетов объясняется, по всей видимости, тем, что Европа не располагает деньгами, которые позволили бы одновременно реализовать все 10 задач, поэтому их приходится решать в некоторой последовательности. Однако говорить об иерархии задач в данной связи достаточно сложно. Ведущие европейские эксперты в один голос подчеркивают, что задачи Болонского процесса носят комплексный характер. Так, П.Згага утверждает, что «очень трудно, и, в некоторых случаях, даже опасно рассматривать эти цели в изоляции друг от друга: «болонские» направления должны рассматриваться как единое целое. Они тесно связаны, поэтому установление границ между ними - например, между «системой легко читаемых и сопоставимых степеней» и «принятием системы, основанной на двух циклах» было бы искусственным и необоснованным». С.Райхерт и К.Таух практически одновременно с П.Згагой пришли к выводам о взаимосвязанности поставленных задач и о необходимости рассматривать их как целое. В свете этого, используемая в настоящей работе классификация задач Болонского процесса носит предельно условный характер. Ее выдвижение связано не столько с желанием пролить свет на «истинную» иерархию задач, сколько с желанием коротко и логично осветить основные направления Болонского процесса.

**2.3.1 Сопоставимые системы**

Существует распространенное мнение, что смысл Болонского процесса заключается в перенесении англо-саксонской модели образования на европейский континент. Под этим, чаще всего, понимается создание структуры степеней, основанной на двух основных циклах. Такое мнение, в сущности, указывает на тенденцию к конвергенции моделей образовательных систем, что связано с процессами интернационализации высшей школы и ее массификации (а, стало быть, с появлением общих проблем и распространением наиболее удачных вариантов их решения). Однако, строго говоря, единой англо-саксонской модели для продолжительности и структуры курсов и степеней не существует, что показало исследование «Тенденции I». В то же время, более чем в половине европейских стран, в том числе, в Германии, Франции, Великобритании, Ирландии, Австрии, Дании, Финляндии до Болонского процесса уже существовала двухступенчатая система.

Усилия по разделению длинных университетских курсов на более короткие стали предприниматься на европейском континенте с 1980-х гг., когда остро встал вопрос о сокращении затрат на высшее образование и повышении его эффективности. Постановке этого вопроса способствовала актуализация проблемы высокого отсева, связанная с массификацией высшей школы. Следствием высокого отсева были низкая эффективность общественных расходов на систему высшего образования и высокая безработица среди граждан, не доучившихся в высшей школе и не получивших высшего образования. Процесс сокращения времени обучения на начальных курсах университетского образования шел параллельно развитию неуниверситетского сектора, где наметилась похожая тенденция к диверсификации сроков обучения в «старом» неуниверситетском секторе, а также обозначился рост краткосрочного образования с профессионально-технической ориентацией. Это привело к созданию аналогичных систем первой степени в обоих секторах высшего образования и породило проблему сравнимости внутри национальных систем образования. С ростом европейской интеграции стало ясно, что правительства могут решать подобные внутренние проблемы гораздо эффективнее, если они действуют сообща. Во-первых, в таком случае появлялась возможность обмена ценным опытом и выработки на основе этого опыта оптимальных решений; во-вторых, такой подход увеличивал потенциальную отдачу от принимаемых решений, так как позволял принимать во внимание как внутренние проблемы, так и внешние, например, проблемы международного признания и проблемы конкурентоспособности на мировом рынке образования. В данном контексте, Болонский процесс является попыткой европейских стран скоординировать национальные реформы высшего образования с целью решения как своих внутренних, так и общеевропейских проблем.

Создание системы, основанной на двух циклах, было первоочередной задачей Болонского процесса. Контуры этой системы вырисовывались постепенно. Сорбонская декларация определила несколько параметров двухуровневой системы: циклы должны быть последовательны, первая степень, завершающая первый цикл, должна быть признаваема как соответствующая определенному уровню квалификации; в послестепеном цикле должен существовать выбор между более короткой программой, ведущей к степени магистра, и более длинной, ведущей к степени доктора с возможностью перехода от одной программы к другой (тем самым во втором цикле оказывались две степени). Болонская декларация внесла еще несколько уточнений: степени, завершающие циклы, должны быть легко понимаемы и сопоставимы, первый цикл должен длиться не менее трех лет, первая степень должна быть востребована на рынке труда.

Однако достаточно быстро стало ясно, что сравнимость систем не может быть достигнута только за счет создания двух циклов высшего образования и утверждения их преемственности; нужно было определить, каковы будут учебные результаты разных циклов, каковы должны быть условия получения степеней, каким образом будут организованы циклы и т.д. Работа в этом направлении началась в феврале 2001 г. на официальном семинаре в Хельсинки, посвященном степени бакалавра. На семинаре было достигнуто соглашение, что степень бакалавра (первая степень) является квалификацией, для получения которой студент должен набрать 180-240 кредитов по системе ECTS (3-4 года обучения). Кроме того, была определено, что программы, ведущие к степеням, могут иметь различные ориентации и разные конфигурации, с тем, чтобы охватить многообразие индивидуальных, академических потребностей и потребностей рынка труда. Тем самым признавалось разнообразие целей и принципов организации программ обучения. Что касается содержания программ бакалавров, то было определено, что они должны давать студентам «поперечные навыки и компетенции» независимо от ориентации и профиля. Помимо этого, на семинаре была высказана мысль, что главной выгодой двухступенчатой системы должна стать индивидуализация учебного пути.

Некоторые из данных рекомендаций нашли отражение в декларации EUA «Формирование будущего» и Пражском коммюнике 2001 г. Декларация EUA, однако, внесла два уточнения. Во-первых, разнообразие, по мнению университетов, должно быть «активом, а не причиной непрозрачности или исключения». Во-вторых, первые степени, хотя и могут предоставлять возможность выхода на рынок труда, главным образом, должны быть подготовительной ступенью для дальнейшего обучения на послестепенном цикле. Там же, в декларации, указывалось, что университеты могут «при некоторых обстоятельствах вводить интегрированные учебные планы, ведущие непосредственно к степени второго цикла», т.е. к степени магистра.

В 2003 г. началась разработка общих параметров для второго цикла. Второй семинар в Хельсинки, состоявшийся в марте 2003 г., был посвящен степени магистра. Он пришел к заключению, что для получения степени магистра студент должен набрать 90-120 кредитов (1,5-2 года обучения), в крайнем случае, 60 кредитов (1 год). При этом оговаривалось, что поскольку «продолжительность и содержание бакалаврских программ не являются одинаковыми, необходимо, чтобы магистерские программы обладали такой же гибкостью». Таким образом, Болонский процесс не задавал общих стандартов для продолжительности обучения ни в бакалавриате, ни в магистратуре, ни общего срока обучения на двух циклах. Он лишь определял допустимые рамки. При этом сроки обучения привязывались к кредитам, что должно было придать двухуровневой системе дополнительную гибкость. В такой привязке содержалась простая мысль, что степени должны отвечать квалификациям не столько с точки зрения сроков обучения, сколько с точки зрения ориентации и содержания обучения. В то же время, авторы доклада «Тенденции III» отмечали тенденцию к определению общего объема бакалаврских и магистерских программ в 300 кредитов (5 лет обучения), что свидетельствует о некотором объективном процессе, направленном на оптимизацию сроков обучения и объемов изучаемого материала в высшей школе. Также на втором семинаре в Хельсинки была подтверждена возможность сохранения в *ряде областей* (скорее всего, имелись ввиду направления подготовки, ведущие к получению т.н. «регулируемых профессий») одноуровневых программ, однако вузам и в этом случае рекомендовалось обеспечить доступ к промежуточным квалификациям, а также создавать возможности перевода на другие программы.

Другим важнейшим итогом семинара стало принятие некоторых принципов организации циклов и степеней. Согласно одному из них, «любая бакалаврская степень должна давать доступ к обучению по магистерской программе, а любая магистерская степень должна давать возможность учиться в докторантуре». Тем самым исключалась возможность существования «тупиковых» ветвей высшего образования. Однако, это вовсе не означало, что любой бакалавр будет принят в магистратуру, а любой магистр - в докторантуру. Другие два принципа гласили, что «бакалаврские и магистерские степени должны подразумевать различные академические результаты и должны присваиваться на разных уровнях обучения», и что «программы следует классифицировать исходя из содержания, качества и результатов обучения, а не только исходя из продолжительности обучения или иных формальных характеристик». Такой подход закреплял преемственность учебных программ, и подтверждал, что программы первого и второго цикла готовят специалистов разного уровня. Тем самым была подтверждена ценность степеней бакалавра и магистра как таковых.

Что касается второй половины второго цикла - докторантуры - то она долгое время не попадала в поле зрения участников Болонского процесса. В 2003 г. EUA выдвинула в Грацкой декларации идею выделения докторантуры в качестве третьего цикла высшего образования. Это объяснялось желанием укрепить связь между европейским пространством высшего образования и европейским исследовательским пространством. Идея была поддержана и закреплена в Берлинском коммюнике. В феврале 2005 г. на семинаре в Зальцбурге было определено, что срок обучения в докторантуре должен составлять 3-4 года. Отсутствие привязки к количеству кредитов, очевидно, объясняется отсутствием общих подходов к подготовке докторантов и, напротив, существованием единого мнения относительно того, что окончание докторантуры должно знаменоваться не овладением некоторого объема материала, а защитой диссертации. В то же время, признание докторантуры в качестве отдельного цикла высшего образования предполагает ее насыщение учебными курсами. Не в последнюю очередь, это связано с желанием европейцев повысить трудоустраиваемость докторов за пределами академического мира, о чем недвусмысленно было заявлено в Зальцбурге.

К 2003 г. были достигнуты значительные успехи в определении общих параметров двухуровневой системы. Внимание экспертов переключилось с общих вопросов, касающихся принципов организации этой системы, на более мелкие детали: содержание программ, результаты обучения, профили и др. В конце марта 2003 г. в Копенгагене состоялся семинар, посвященный системам квалификаций. В рекомендациях семинара указывалось на необходимость создания универсальной общеевропейской системы квалификаций для европейского пространства высшего образования и национальных систем квалификаций (рамочных систем) для каждой страны. Под национальной системой квалификации (*qualifications frameworks*) понималось системное описание всех квалификаций, а также описание их связи друг с другом. Эти системы призваны определять, какие квалификации присваиваются студентам и каким образом студенты могут двигаться между различными квалификациями внутри системы. В принципе, описание квалификаций на национальном уровне существовало с тех пор, как появились национальные системы высшего образования, иначе невозможно было бы определить, каких специалистов готовит высшая школа. Новизна национальных систем квалификаций (которые иногда называются «системами квалификаций нового стиля») состоит в том, что они, во-первых, описывают квалификации систематически, т.е. во взаимосвязи друг с другом, во-вторых, фокусируются на результатах обучения, а не на процедурах и формальных требованиях. К 2003 г. такие системы уже существовали в Великобритании (причем, одна - для Шотландии, а другая - для Англии, Уэльса и Северной Ирландии), Ирландии и Дании. Семинар рекомендовал создавать национальные системы на основе принципа, согласно которому «в рамках общих правил систем квалификаций, отдельные институты должны обладать значительной свободой в разработке своих программ». Что касается общеевропейской системы квалификаций, то речь шла о создании общих рамок, в пределах которых могут быть расположены национальные системы квалификаций. Смысл европейской системы состоял в том, чтобы сделать национальные системы квалификаций сопоставимыми. На Берлинской конференции в сентябре 2003 г. идея создания двухъярусной системы квалификаций была поддержана, в связи с чем перед странами-участницами была поставлена задача «разработать для своих систем образования такие системы квалификаций, которые описывают квалификации в терминах нагрузки, уровня, планируемых результатов, компетенций, профиля и являются сопоставимыми и совместимыми». Также министры обязались разработать общеевропейскую систему квалификаций. С этой целью в марте 2004 г. была создана специальная рабочая группа. Итоговый отчет рабочей группы был представлен в марте 2005 г. в качестве рекомендаций конференции министров в Бергене. В отчете содержалась разработанная европейская система квалификаций, а также критерии для проверки совместимости национальных систем квалификаций с общеевропейской, процедуры сертификации этой совместимости и советы использованию накопленного опыта по созданию национальных систем квалификации. На конференции 2005 г. предложенная европейская система квалификаций, основанная на принципе общего описания квалификаций каждого цикла в виде результатов обучения, компетенций и объема кредитов, была принята. Министры обязались начать работу по разработке национальных систем квалификации в 2007 г. а завершить ее в 2010 г.

Эксперты считают, что системы квалификаций внесут существенный вклад в совместимость национальных систем образования. Европейская система станет своего рода общим знаменателем для национальных систем квалификаций. Она будет способствовать прозрачности квалификаций разных систем образования, что должно благотворно сказаться на академической и профессиональной мобильности в Европе. Национальные системы квалификаций определят пути, ведущие к получению квалификаций, и наведут «мостики» между различными квалификациями. Единое описание квалификаций на основе целей и результатов образования ясно даст понять, что стоит за той или иной квалификацией. Кроме того, системы квалификаций систематизируют цели и задачи систем высшего образования и тем самым укрепят внутреннюю последовательность и логику каждой отдельно взятой национальной системы образования.

**2.3.2 Обеспечение качества**

Системы обеспечения качества начали создаваться в Европе в середине 1980-х гг. В целом, причины их появления в Западной Европе сходны с причинами, повлекшими создание двухуровневых систем. В 1970-80-х гг. в силу ряда экономических и политических обстоятельств государство стало уходить от прямого институционального управления высшей школой. Его влияние начало сводиться к постановке общих целей. Прежнее финансирование, обычно не ограниченное никакими заранее оговоренными условиями, было заменено механизмами расчета объема финансирования в зависимости от определенных показателей деятельности вузов. При этом произошла переориентация от ассигнования денежных средств строго по бюджетным статьям (зарплата, оборудование, содержание и пр.) на распределение единовременных целевых субсидий, призванных укрепить административную и финансовую автономию вузов. В результате подобных перемен возникла необходимость оценки деятельности вузов. Соответствующие подходы и методики были заимствованы у экономического сектора и постепенно в измененных формах были перенесены в сектор высшего образования.

Пионерами в оценке качества стали Нидерланды, Великобритания и Франция, где соответствующие органы были созданы в 1985 г. Остальные западноевропейские государства организовали свои системы по их примеру. Страны Восточной и Центральной Европы, до 1990-х гг. страдавшие от избыточной централизации, отдали предпочтение американской модели систем аккредитации. В большинстве случаев органы обеспечения качества и аккредитации создавались государством, что изначально определило за ним значительную руководящую и контролирующую роль в данной сфере (исключение составляет Великобритания).

Нужно сказать, что в Европе долгое время отсутствовало общее понимание таких понятий, как качество образования, оценка качества, аккредитация и т.п. Результатом этого стало многообразие подходов к обеспечению качества, которое было характерно для европейских стран в 1990-е гг. Видимо, такое положение стало причиной отсутствия в Сорбонской декларации вопросов, связанных с обеспечением качества. Однако вышедшие в сентябре 1998 г. рекомендации Евросоюза об обеспечении качества, породили обсуждения, повлиявшие на разработку проекта Болонской декларации. По крайней мере, уже в докладе «Тенденции I», готовившемся к Болонскому форуму, европейский аспект в контроле и оценке качества называется одним из приоритетных направлений совместных действий. Там же была высказана мысль, что «возникает необходимость в сближении стандартов и процедур контроля качества, а также в информации и обмене данными по вопросам качества в Европе». Такая необходимость была вызвана осознанием того, что качество образования является первоочередным условием доверия между системами образования и вузами. Напротив, было очевидно, что несовместимость моделей обеспечения качества станет препятствием к созданию сопоставимых и открытых систем образования. В результате, одной из основных целей, поставленных Болонской декларацией, было «развитие европейского сотрудничества в области обеспечения качества для выработки единых критериев и методов». В то же время, нельзя исключать, что министры стремились за постановкой вопроса об обеспечении качества поставить вопрос о пересмотре механизмов управления и финансирования высшей школы. Во всяком случае, вопрос о качестве был удачным поводом к обсуждению проблем финансирования. Данное предположение подтверждается тем, что реализация болонских реформ во многих странах заходит дальше и глубже, нежели то определено документами Болонского процесса, и затрагивает в числе прочих административную и финансовую сферы.

Так или иначе, Болонская декларация поставила вопрос об обеспечении качества в центр внимания. Первые годы после подписания Болонской декларации ознаменовались поисками путей европейского сотрудничества в данной сфере. На встрече ректоров европейских университетов в 2001 г., прошедшей в Саламанке, было достигнуто согласие относительно того, что «в Европе обеспечение качества не может основываться на единственном воззрении по использованию общего набора стандартов». Тем самым отвергалась идея общеевропейского органа оценки или аккредитации. Ректоры пришли к выводу, что «путь в будущее будет состоять в разработке на европейском уровне механизмов для взаимного признания деятельности по обеспечению качества». Таким образом, ответственность за обеспечение качества ложилась на национальный и вузовский уровни. На европейском уровне деятельность по обеспечению качества непосредственно не осуществлялась; скорее, европейский уровень стал уровнем выработки общих направлений и координации практик по обеспечению качества.

Рассмотрим каждый из уровней в последовательности их возникновения.

*Национальный уровень.* В строгом смысле слова о национальном уровне говорить не вполне корректно, так как в ряде стран оценка и аккредитация вузов осуществляется на уровне регионов. Уместнее будет вести речь о *внешнем обеспечении качества*. На рубеже веков системы обеспечения качества стали на европейском континенте нормой. Исследование «Тенденции III» показало, что такие системы отсутствовали только в Греции и французской общине Бельгии, причем эти страны планировали их создание. В Европе считается, что системы обеспечения качества являются механизмами повышения качества и подотчетности обществу. В целом, такую дихотомию нужно связывать с дихотомией задач современной высшей школы: удовлетворение текущих потребностей общества (подотчетность) и прогнозирование перспективных изменений этих потребностей (повышение качества). Изначально объектом оценивания была образовательная деятельность вузов или даже только учебные программы, однако в настоящее время под процедуры оценки все чаще подпадает исследовательская деятельность, связи между преподаванием и исследованием, механизмы внутреннего управления, сотрудничество вузов с внешними заинтересованными лицами и др. Таким образом, оценка становится более сбалансированной, что позволяет избегать «крена» в сторону преподавания или исследований, что было характерно при неразвитых системах оценки. Другой тенденцией является расширение участия во внешней оценке всех заинтересованных кругов, в том числе, студентов. В частности, вовлечение студенчества, по мнению европейских экспертов, связано с тем, что интересы студентов становятся центральными для процессов оценивания.

С началом Болонского процесса в Европе начали быстро распространяться механизмы аккредитации. Если в 1998 г. только несколько стран имели какую-либо схему аккредитации, то в 2003 г. она была распространена практически повсеместно. Особенность аккредитации как механизма обеспечения качества состоит в том, что она базируется не на критериях, а на стандартах. Считается, что она в большей степени нацелена на достижение подотчетности, прозрачности и сопоставимости, так как результатом аккредитации является присуждение вузу знака качества. На Берлинской конференции 2003 г. аккредитация была признана в качестве необходимого параметра деятельности систем обеспечения качества.

Вузовский уровень. Несмотря на всю патетику рассуждений о европейском и национальном качестве, в Европе существует четкое понимание того, что качество образования выковывается не на международных форумах и не в чиновничьих кабинетах, а в самих вузах. В этом смысле можно согласиться с мнением ректора университета Тарту Я. Аавиксоо, что «проблема качества… укоренена в данном конкретном университете и является его проблемой». Болонский процесс стимулировал создание механизмов внутреннего обеспечения качества. В настоящее время они столь же распространены в Европе, как и внешние. Основными объектами мониторинга являются преподавание и исследования, хотя в четверти вузов оцениваются также другие виды деятельности. Несмотря на различные международные инициативы по пестованию культуры качества (например, проекты «*Quality Culture*», «*Joint Quality Initiative*»), многие европейские вузы грешат сугубо формальным подходом к внутренней оценке качества, которая в большей степени продолжает ассоциироваться с заполнением отчетных формуляров, нежели с системным мониторингом деятельности учреждения.

Тем не менее, путь межвузовского сотрудничества в области обеспечения качества в настоящее время считается в Европе не менее перспективным, чем путь сотрудничества на уровне министерств и агентств. Это связывается, во-первых, с продолжающейся тенденцией к расширению вузовской автономии, во-вторых, с громадными различиями между странами в области внешнего обеспечения качества.

*Европейский уровень*. Общеевропейское сотрудничество в области обеспечения качества развивалось не так динамично, как в области создания совместимых систем степеней. Связывать это нужно с упомянутым многообразием подходов к оценке качества. Первым признаком развития сотрудничества стало объединение агентств по обеспечению качества в сети. Лидирующей сетью стала Европейская ассоциация по обеспечению качества (ENQA), созданная в марте 2000 г. Деятельность этой организации заключалась в распространении информации, опыта, лучшей практики в области оценки и обеспечения качества среди заинтересованных сторон. На Берлинской конференции министры, договорившись о том, что к 2005 г. национальные системы обеспечения качества должны включать ряд общих элементов, призвали ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB разработать согласованный свод стандартов, принципов и процедур по обеспечению качества и исследовать способы обеспечения адекватной системы коллегиальной оценки для обеспечения качества. Поставленная задача была выполнена. Предложенные ENQA стандарты и рекомендации по обеспечению качества были утверждены министрами на конференции в Бергене.

Принятый документ содержал общеевропейские стандарты для внутреннего и внешнего обеспечения качества и для внешних агентств по обеспечению качества. Нужно отметить, что принятые стандарты были ближе к общим принципам, нежели к конкретным требованиям. При этом упор делался на принцип субсидиарности. Такой подход связан с желанием обеспечить более здоровую основу для объединения различных сообществ высшего образования в EHEA. Также документ определил, что европейские агентства сами будут подвергаться проверке каждые пять лет. Кроме того, было решено создать европейский регистр агентств по контролю качества и европейский консультативный форум по обеспечению качества. Считалось, что все эти меры будут способствовать росту доверия между агентствами по обеспечению качества и между агентствами и вузами, что даст новый импульс признанию дипломов и квалификаций в Европе.

Таким образом, европейская система квалификаций и европейские стандарты и принципы в области обеспечения качества имеют схожую логику и дополняют друг друга. Они имеют общие корни и являют собой продолжение тенденций, зародившихся в лоне национальных систем высшего образования. Они также знаменуют собой важные ориентиры интернационализации европейской высшей школы.

**2.3.3 Инструменты Европейского пространства высшего образования**

*Система накопления и перевода кредитов.* В Болонской декларации система кредитов рассматривалась как необходимый инструмент развития академической мобильности. О том, насколько актуален этот вопрос для Европы, свидетельствует тот факт, что первый официальный болонский семинар, состоявшийся в ноябре 2000 г. в Португалии, был посвящен именно механизмам накопления и перевода кредитов. Нужно сказать, что кредитные системы уже существовали в Европе до 1999 г., однако они имели национальный характер и зачастую ограничивались рамками отдельных дисциплин. Единственной европейской системой была ECTS, которая, хотя и была приведена в Болонской декларации только в качестве примера, получила в начале века широкое признание и распространилась по всей Европе. Национальные кредитные системы постепенно адаптируются к ECTS, однако можно ожидать, что с распространением ECTS необходимость в них отпадет, и они будут ликвидированы.

В основе системы ECTS лежит стандартный элемент - академический кредит, который является единицей трудоемкости учебной работы студента. Кредиты призваны описывать учебную нагрузку, включающую контактные часы (лекции и семинары), самостоятельную работу студентов (в т.ч. написание работ и подготовку к экзаменам), стажировки и т.д. Они начисляются после успешной сдачи итогового испытания (экзамен, зачет, тест и т.д.) по дисциплине. Количество кредитов не зависит от оценки. В октябре 2002 г. на семинаре в Цюрихе было подтверждено, что за один учебный год студент должен набрать ровно 60 академических кредитов. Таким образом, на один семестр должно было приходиться 30 кредитов. Кредиты распределяются между изучаемыми дисциплинами на основании теоретического расчета трудозатрат студента на освоение компетенций по каждой дисциплине. Кредиты не являются автоматически взаимозаменяемыми, переходящими из одной сферы в другую; они могут быть применены только для получения признанной квалификации, часть которой они составляют. Кроме того, кредиты не «сгорают» - студент, накопивший некоторое количество кредитов и досрочно покинувший учебное заведение, может возобновить обучение с того уровня, которого он достиг ранее. Это должно способствовать сокращению отсева из вузов и, стало быть, повышению эффективности общественных расходов на образование.

В целом, в большинстве стран вопрос о признании или непризнании кредитов решается на уровне вузов. В ряде стран были введены критерии и процедуры признания кредитов с целью предупреждения риска необоснованного признания.

С введением ECTS связывается реализация давно назревших реформ по организации и содержанию образования, а именно реформы учебных планов и систем обучения. В частности, введение ECTS сопровождается во многих странах введением модульной системы обучения. Преимущества этой системы в данном случае состоят в том, что распределение кредитов между модулями представляется более простой задачей, нежели между предметами. Однако подобные технические сложности стали, скорее, поводом для перехода к модульной системе обучения. Чтобы понять реальные причины развития модульных систем, нужно сказать несколько слов о том, что они собой представляют. Модульная система предполагает структурирование учебного плана на основе модулей. Под модулем чаще всего подразумевается блок дисциплин, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в составе программы обучения. Входящие в модуль дисциплины, как правило, разделяются на обязательные и элективные. Успешное прохождение модуля завершается набором фиксированного количества кредитов (в европейском варианте). Необходимость в модульной системе возникла с переходом на двухуровневую модель образования. Если раньше вуз мог выстроить учебную программу, ориентируясь на длинный учебный цикл, не особо беспокоясь о том, какими конкретными компетенциями обладают студенты третьего или четвертого года обучения, то теперь он вынужден заботиться о том, чтобы дать образование, которое могло бы называться высшим, всем студентам первого цикла. Кроме того, модульные системы призваны сместить акцент с формальных результатов (таких как контактные часы), на которые ориентированны традиционные учебные планы, на результаты, выраженные в компетенциях - конкретных знаниях и навыках, полученных студентом по прохождении учебного модуля. В данном случае кредитная система органично дополняет модульную, так как она не привязана к формальным критериям; с другой стороны, кредитная система позволяет эффективно балансировать модули между собой. Еще одно преимущество модульной системы связано с возможностью развития междисциплинарного образования, что достаточно актуально в свете продуцирования новых направлений подготовки, а также борьбы с высоким отсевом. Наконец, модульные системы позволяют делать пути обучения более индивидуальными, что, с одной, стороны вызвано необходимостью повысить гибкость образовательной системы, с другой, упростить пересмотр учебных программ и планов. Нужно сказать, однако, что в Европе внедрение модульных систем не везде проходит гладко и не везде это сопровождается повышением прозрачности и сравнимости, так как общие вопросы развития модульных систем, в отличие от вопросов о качестве образования, кредитных системах и др., на европейском уровне не разрабатывались, в связи с чем в настоящее время существует огромное разнообразие интерпретаций данного понятия.

Кредитная система ECTS развивалась не только как система перевода (трансферта) кредитов, но и как система накопления. Еще в 1999 г. Еврокомиссия образовала рабочую группу по изучению возможности перехода от системы перевода (трансферта) кредитов ECTS к системе накопления кредитов. Подобная интенция просматривалась и в Болонской декларации, где говорилось о том, что «кредиты могут быть получены в рамках образования, не являющегося высшим, включая образование в течение всей жизни». Окончательную ясность внесло Пражское коммюнике, четко поставившее задачу по развитию обеих функций кредитной системы ECTS, а именно функций перевода и накопления. Развитие накопительной функции ECTS, по мысли западных экспертов, должно способствовать диверсификации схем получения высшего образования. Во-первых, система накопления позволит студентам прерывать свое образование, что зачастую необходимо по социально-экономическим причинам; во-вторых, она расширит возможности по признанию неформального (за пределами систем высшего образования) и информального (в ходе профессиональной деятельности) образования и будет способствовать развитию *непрерывного образования* (образования в течение всей жизни). Таким образом, конечная цель введения кредитной системы с функциями перевода и накопления прозрачна - дать возможность людям получать образование тогда и там, когда и где им это удобнее по тем или иным причинам, и позволить им обучаться не в одном вузе, а по частям в разных заведениях.

Развитие образования в течение всей жизни стало необходимым в силу высокой динамики рынка труда, на котором стремительно развиваются новые профессии и столь же стремительно уходят в небытие старые. Кроме того, научно-технический прогресс и связанный с ним процесс быстрого устаревания рецептурных знаний привел к тому, что требования работодателей к специалистам стали постоянно изменяться. Это породило необходимость в расширении возможностей для смены специальностей и регулярного повышения квалификации. Ответом на эту потребность стало создание специальных центров при вузах и на крупных предприятиях. Однако, несмотря на то, что образование в течение всей жизни давно стало неоспоримым фактом жизни западного общества, по данным исследования «Тенденции III» оно все еще остается «маргинальным», т.е. редко интегрированным в общие стратегии деятельности вузов. В данном свете, система накопления, направленная на формализацию всего образовательного опыта человека, является попыткой повысить статус и значимость образования в течение всей жизни.

*Приложение к диплому* (*Diploma Supplement*), разработанное Советом Европы и ЮНЕСКО совместно с Еврокомиссией рассматривается участниками Болонского процесса как ключевой инструмент создания системы легко читаемых и сопоставимых степеней. Задача введения Приложения к диплому была поставлена в Болонской декларации. В Берлинском коммюнике министры определили, что с 2005 г. приложение должно выдаваться каждому выпускнику автоматически и бесплатно. Приложение включает 8 основных разделов: информация о владельце диплома (имя, фамилия и т.п.), информация о квалификации выпускника, об уровне этой квалификации, о содержании образования и о полученных результатах, информация о функциональных характеристиках (профессиональной и должностной ориентированности) полученной квалификации, сведения о сертифицированности приложения в данной стране, описание системы высшего образования в стране (в том числе, описание системы оценки качества), дополнительная информация по усмотрению органов управления образованием или вуза. Приложение должно быть написано на национальном языке, а также на одном из широко распространенных европейских языков (обычно, на английском). Приложение к диплому не дает сведений относительно возможной эквивалентности данной квалификации каким-либо иным, как и не является юридическим основанием для признания диплома другим вузом или страной. Назначение этого документа - сделать максимально «прозрачным» уровень и тип высшего образования, отвечающие полученному диплому. Считается, что приложение к диплому повысит международную прозрачность и упростит процедуру академического и профессионального признания квалификаций, что будет способствовать академической и профессиональной мобильности обладателей Приложения.

*Развитие европейского измерения* является одной из главных целей Болонской декларации. Она направлена на формирование европейской идентичности в сфере высшего образования, развитие европейской гражданственности и расширение возможностей европейского трудоустройства. Европейское измерение также рассматривается как фактор повышения *привлекательности* европейского образования в Европе и за ее пределами. Наиболее осязаемые черты оно получило в развитии *совместных степеней,* которые рассматриваются как один из инструментов EHEA. Идея развития совместных степеней в ясном виде была сформулирована в пражском коммюнике. В ходе проведенных в последующее время семинаров и исследований было достигнуто общее понимание по следующим позициям. Совместные степени могут быть двух видов: собственно, сама *совместная степень*, которая выдается совместно сотрудничающими вузами, и «*двойная степень*», подразумевающая одновременное присуждение двумя вузами двух отдельных степеней. Программы, ведущие к совместным степеням, могут быть организованы в любых циклах, в том числе, в докторском цикле. В 2002 г. на семинаре в Стокгольме был рекомендован ряд параметров, которым должны удовлетворять совместные степени: в сотрудничестве должно участвовать два или более вузов из разных стран; обучение за рубежом должно быть достаточно продолжительным (например, для бакалавров - 1 год); обучение должно основываться на совместных программах и завершаться присвоением совместной степени на основе предварительно заключенных соглашений; сотрудничество должно предполагать использование Приложения к диплому и кредитов ECTS; обучение должно вестись на разных языках, программы должны содержать «европейский элемент». Также было рекомендовано, чтобы вузы выдавали не двойную, а именно совместную степень, подтвержденную одним итоговым документом об образовании. EUA внесла в этот список еще два параметра: периоды обучения и результаты экзаменов должны полностью признаваться и автоматически засчитываться, преподаватели должны совместно разрабатывать учебный план и входить в состав общих приемных комиссий и диссертационных советов.

На практике развитие совместных степеней затруднено тем, что законодательство многих стран не упоминает про совместные степени, а то и вовсе запрещает их выдачу.

Тем не менее, развитие совместных степеней представляется перспективным направлением, так как не только позволяет наполнить конкретным содержанием идею европейского измерения, но и является средством повышения привлекательности национальных систем образования и отдельных вузов, модернизации программ обучения и взаимодополнения внутренних возможностей вузов. Можно предположить также, что развитие совместных степеней преследует скрытую цель привлечения к финансированию совместных программ представителей крупного бизнеса Европы, заинтересованных в специалистах с «европейским мышлением».

Другим способом внедрения европейского измерения является развитие региональных вузовских сетей и бинациональных институтов. Примером вузовской сети может быть сеть EUCOR, объединившая несколько французских, германских и швейцарских университетов, расположенных в Верхнем Рейне. Студенты участвующих университетов могут переходить из одного вуза в другой в рамках общей программы совместных степеней. Другим примером является сеть Oresund, куда вошли 12 датских и шведских университетов. Что касается бинациональных университетов, то таковыми являются Европейский Университет во Франкфурте-на-Одере, Болгаро-румынский межуниверситетский центр, функционирующий как учебное заведение, Транснациональный Университет в Лимбурге (голландско-фламандское сотрудничество). Впрочем, бинациональные университеты и региональные вузовские сети представляют пока исключение из общего ряда.

**2.3.4 Академическая мобильность**

Из всех задач Болонского процесса, развитие мобильности - самая конкретная, легко толкуемая и непротиворечивая. Оно рассматривается в Европе и как цель, и как средство EHEA; считается, что академическая мобильность станет основой формирования европейской культурной и гражданской идентичности.

По замыслу авторов Болонской декларации, к моменту создания EHEA академическая мобильность студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала должна стать общеевропейской нормой. В данной связи было признано необходимым устранить существующие преграды, которые можно разделить на три группы:

а. *Социально-экономические*. Недостаток средств на оплату обучения и проживания, сложности с трудоустройством студентов и преподавателей;

б. *Политические*. Затруднения с признанием периодов обучения и работы, проблемы, связанные с преодолением границ;

в*. Культурные*. Недостаточная языковая компетентность студентов и преподавателей.

Болонские документы не задают четких параметров относительно сроков обучения или работы в зарубежном вузе, как и не определяют, какой процент преподавателей и студентов должен отправляться с академическими целями за рубеж. Единственное положение, по которому существует широкое согласие, состоит в том, что минимальный срок обучения или работы за рубежом должен составлять один семестр. Основным механизмом реализации академической мобильности согласно многолетней практике являются соответствующие европейские, региональные и национальные программы, хотя не исключаются возможности для двустороннего сотрудничества вузов и нерегулируемой мобильности (*free movers*).

В 1990-е гг. многие европейские страны разработали стратегии, направленные на развитие академической мобильности, преследующие две главные цели:

привлечение квалифицированной рабочей силы как средство обеспечения экономического развития и повышения конкурентоспособности страны и получение дохода;

получение дохода (в явном виде такую стратегию реализует Великобритания).

Для реализации национальных стратегий были созданы специальные агентства, в том числе, наиболее известные из них *British Council, DAAD* (Германия), *EduFrance*. Деятельность этих агентств, чьи представительства находятся во многих странах мира, направлена на привлечение иностранных студентов. Напротив, многие страны, главным образом, восточноевропейские, разработали стратегии по предотвращению «утечки мозгов», причем кое-где они реализуются в достаточно жестких формах. Например, правительство Литвы запрещает преподавателям находиться за границей более двух месяцев.

Коротко перечислим меры, принимаемые в Европе с целью развития академической мобильности. Это развитие мобильности грантов и займов, упрощение визовых процедур и процедур по получению разрешений на работу, развитие существующих программ мобильности и создание новых, стимулирование ратификации европейскими странами Лиссабонской конвенции по признанию (по состоянию на середину мая 2005 г. она была ратифицирована в 36 из 45 странах-участницах процесса), развитие языковой подготовки и др.

Нужно сказать, что система мониторинга академической мобильности в Европе до последнего времени была недостаточно зрелой, поэтому судить о тенденциях в развитии мобильности достаточно сложно. В целом, отмечается постоянное увеличение числа мобильных студентов и преподавателей. Темпы роста различаются по странам. Мобильность продолжает характеризоваться сохранением существенного дисбаланса студенческих потоков. Так, в 1999 г. на двух студентов, выезжающих на обучение из Евросоюза в другие страны Европы, приходилось девять, следовавших в обратном направлении. Наиболее популярными принимающими странами остаются Германия, Франция, Испания, Италия и Великобритания. Нужно отметить, однако, что основной приток иностранных студентов в эти и другие страны-импортеры обеспечивается за счет африканских и азиатских стран. Несмотря на неоднозначные последствия, в Европе смотрят на развитие академической мобильности с оптимизмом и связывают с ней повышение привлекательности как национальных систем высшего образования, так и европейского образования в целом.

**2.3.5 Социальное измерение Болонского процесса**

В 2001 г. EUA и ESIB был поднят вопрос о том, насколько Болонский процесс отвечает интересам студентов. Конкретно, речь шла о доступности высшего образования и о ценности образования как общественного блага. Дело в том, что вписала вопрос о доступе в более широкий контекст проблемы социальной ответственности вузов , нежели сроки обучения.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_соцБолонская декларация, по мнению многих, делала излишний акцент на конкурентоспособности образования и имела выраженную рыночную ориентацию. Кроме того, декларация обошла вопрос о доступности молчанием, указав только, что «доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла…». Не в последнюю очередь актуализация социальной проблематики была связана с началом в 2000 г. нового раунда переговоров по GATS. В результате, EUA и особенно ESIB в своих декларациях 2001 г. сделали упор на социальных вопросах. В декларации EUA, в частности, подчеркивалось, что «европейское пространство высшего образования должно строиться… на широком и открытом доступе как к достепенному, так и послестепенному обучению…». Декларация ESIB была еще более конкретна и говорила, что «двухуровневая система должна гарантировать свободный и равный доступ для всех студентов, но не должна привести к исключению студентов на каких-либо основаниях, кроме академических». Кроме того, был затронут вопрос о необходимости развития социальной поддержки студентов. На конференции в Праге министры приняли во внимание мнение двух крупнейших академических организаций и «поддержали тезис о том, что высшее образование должно рассматриваться как общественное благо». Через два года в Берлине министры подчеркнули важность социальной проблематики и вынесли ее во второй абзац коммюнике. Они подтвердили «необходимость достижения баланса между повышением конкурентоспособности и улучшением социальных характеристик европейского высшего образования, нацеленного на укрепление социальной сплоченности и сокращение социального и гендерного неравенства», а также «выразили готовность принимать меры для обеспечения равного доступа к высшему образованию для всех на основе уровня знаний». Наконец, в Бергене министры заявили, что социальное измерение подразумевает и соответствующие меры финансовой и экономической помощи со стороны правительств. Однако требование ESIB о бесплатности образования обоих циклов высшего образования, высказанное в программном документе организации, не было поддержано ни министрами, ни EUA. В целом, позиция министров основана на том, что социальные вопросы должны решаться на национальном и вузовском уровне, поэтому формулировки министерских коммюнике в отношении социальных вопросов носят предельно общий характер. Тем не менее, важно отметить, что голос студентов и вузов не остается незамеченным и ключевые решения, касающиеся социальной проблематики (как и всякой другой), принимаются в Болонском процессе на основе принципа коллегиальности.

Болонский процесс, стремительно возникнув в 1998 - 1999 гг., ознаменовал начало нового этапа в полувековой истории европейской интеграции в сфере высшего образования. Как интеграционный процесс он неразрывно связан с процессом создания Единой Европы и фактически является его продолжением.

М.Фуше в своей известной работе высказал поэтическую мысль, что историю европейской интеграции можно представить как историю идей Единой Европы. В этом смысле, Болонский процесс не стал исключением: он является продолжением и основным механизм реализации идеи европейского пространства высшего образования.

Появление идеи EHEA и Болонского процесса было обусловлено комплексом причин. Они лежат как в сфере высшего образования, так и за ее пределами. В сфере высшего образования таковыми были:

Интернационализация европейской высшей школы. Необходимость преодоления существующих препятствий к европейскому сотрудничеству между системами образования и вузами;

Необходимость повышения привлекательности и конкурентоспособности европейской высшей школы на глобальном рынке высшего образования;

Причины, лежащие вне сферы высшего образования:

Европейский внутренний рынок нуждается в свободном передвижении граждан. Отсюда возникает необходимость в сравнимости систем высшего образования и присваиваемых ими квалификаций, без чего передвижение дипломированных специалистов затруднено;

Высшее образование рассматривается в Европе как механизм достижения европейского социального единства и формирования европейской идентичности. Это становится возможным при условии объединения европейского академического сообщества идеей «европейского» высшего образования.

Болонский процесс не только открыл новую страницу в истории европейской интеграции в сфере высшего образования, но и стал основным содержанием нового этапа. Если рассматривать историю европейской интеграции с этой точки зрения, то этап, начавшийся в 1998 г., будет иметь следующие черты, отличающие его от предыдущих этапов образовательной интеграции:

*Целенаправленность*. В документах Болонского процессе четко сформулированы цели и определены сроки их достижения;

*Управляемость*. Ход развития Болонского процесса управляется общеевропейскими институтами - как вновь созданными, так и существовавшими прежде. К таковым относятся конференции министров и европейских академических организаций, Болонская Рабочая Группа, Европейская Комиссия;

*Всеобщность*. Болонский процесс вовлек в процесс интеграции европейской высшей школы практически все страны европейского региона, а также несколько примыкающих к Европе азиатских стран;

*Реформизм*. «Болонские» документы впервые поставили вопрос о реформировании национальных систем высшего образования в европейском масштабе по ряду параметров, причем реформы оцениваются экспертами как «давно назревшие, фундаментальные и длительные».

При этом нужно отметить *демократичность* Болонского процесса: все страны участвуют в нем на равном основании. Кроме того, в развитии процесса активно участвуют общественные организации и академическое сообщество.

Распространение совместно определенных параметров на национальные системы высшего образования стало основным содержанием Болонского процесса. Эти параметры носят достаточно общий характер, причем большинство их них (это в большей степени относится к предложенным инструментам) было выработано до начала Болонского процесса. Авторы доклада «Тенденции III» выделили следующие ключевые характеристики предложенных параметров:

*Комплексность*. Предлагаемые меры по созданию европейского пространства высшего образования «берутся как некий пакет и тесно связываются друг с другом»;

*Системность*. Реализация предложенных мер затрагивает все сферы деятельности каждого конкретного вуза. В частности, она касается его образовательной и исследовательской деятельности, а также затрагивает механизмы управления (службы консультирования и службы поддержки студентов) и механизмы финансирования (необходимость дополнительных финансовых вложений для проведения реформ);

*Противоречивость*. При осуществлении реформ возникают две потенциально противоречивые повестки дня: с одной стороны, Болонский процесс стремиться рассматривать европейское высшее образование как конкурентоспособный на мировом образовательном рынке продукт, с другой стороны, как общественное благо.

Нужно добавить, что реализация поставленных задач является делом каждой конкретной страны, так как образование остается сферой компетенции государств (а, в ряде случаев, регионов). В данной связи, перспективы EHEA зависят от ответственности стран-участниц процесса. Такой подход позволяет учитывать интересы стран-участниц и сохранять богатый ландшафт европейского высшего образования.

**Глава III. Реформы высшей школы Франции в рамках Болонского процесса**

**§1. Содержание реформ высшей школы**

Франция - страна, стоявшая непосредственно у истоков Болонского процесса. Появление этого процесса во многом связано с именем министра образования Франции Клода Аллегра (1997 - 2000). 21 июля 1997 г. он обратился к государственному советнику времен президентства Ф.Миттерана Жаку Аттали с письмом, в котором он просил последнего возглавить миссию по составлению проекта реформ высшей школы Франции. В нем он писал: «Одной из целей, которую ставлю я перед собой, является подготовка Франции к тому соревнованию «серого вещества», которое развернется в XXI веке. Мы должны ответить на вызовы нового времени - растущую европейскую интеграцию, глобализацию рынка, ускорение научного и технического прогресса…».

Ж.Аттали создал специальную комиссию из 15 человек, куда вошли представители научной и предпринимательской среды, в том числе лауреат Нобелевской премии в области физики Ж.Шарпа, известный европейский социолог А.Турэн, микробиолог и крупный администратор А.Кан, представитель крупного бизнеса М.Э.Леклерк и др. Результатом работы комиссии стал обширный доклад «К европейской модели высшего образования», вышедший в свет 5 мая 1998 г.. Он обозначил несколько проблем, с которыми столкнулась система высшего образования Франции:

*изолированность* друг от друга университетского и неуниверситетского секторов высшего образования, выражающаяся в отсутствии сопоставимых степеней и дипломов, и, как следствие, в ограничении студенческой мобильности между секторами;

*запутанность* системы высшего образования, которая не позволяет значительной части студентов верно выбрать вуз и специальность, результатом чего является высокий отсев и преждевременный выход на рынок труда;

*несоответствие* предлагаемого *образования рынку труда* и, следовательно, безработица среди молодых специалистов;

*падение престижа французской высшей школы*, выражающееся в сокращении числа иностранных студентов.

Комиссия предложила пакет реформ, который, хотя и не был реализован первоначальном виде, содержал ряд важных идей, которые были развиты впоследствии:

создание системы, основанной на двух уровнях степеней, а именно, на уровне трехлетнего лиценциата (*licence*) и уровне пятилетней магистратуры (nouvelle *maîtrise*) - восьмилетней докторантуры (*doctorat*);

введение системы зачетных единиц;

развитие междисциплинарности образования, которая расширила бы возможности студента по корректировке своего образовательного пути и упростила бы создание новых направлений подготовки;

*профессионализация* образования.

Ж.Аттали предположил, что европейские страны сталкиваются с похожими проблемами. В этой связи было предложено следующее: «Не унифицируя своих систем, европейские страны должны решиться на некоторую гармонизацию своих курсов и дипломов и определить специфическую европейскую модель, которая ни была ни бюрократичной, ни подчиненной рынку». Конкретно, речь шла о гармонизации сроков обучения, создании европейских дипломов, выработке единых критериев для оценки качества образования, поощрении студенческой мобильности.

Доклад вызвал оживленное обсуждение во Франции и за ее пределами. Предложения доклада нашли положительный отклик как у премьер-министра Франции Лионеля Жоспена, который сам, будучи министром образования (1988 - 1992), ратовал за развитие европейского сотрудничества в образовательной политике, так и у К.Аллегра. Последний привлек к обсуждению министров образования Италии, Германии и Великобритании. Результатом обсуждения стало подписание на семинаре по случаю юбилея университета Парижа «К европейскому университету» Сорбонской декларации.

Реформы высшей школы во Франции в рамках Болонского процесса были осуществлены без участия законодательной ветви власти посредством *декретов* правительства, а также *постановлений* и *циркуляров* министра образования. Тем самым, реформам, получившим во Франции брэнд «реформа LMD», был дан образ технического мероприятия, хотя, по существу, речь идет о глубоких изменениях системы высшего образования.

Первые шаги по реформированию высшей школы были предприняты еще в 1999 г. Через месяц с небольшим после встречи министров в Болонье декретом правительства была создана степень «mastaire», которая присуждалась от имени государства обладателям пятилетних дипломов (DESS, DEA, некоторых инженерных дипломов и ряда других дипломов). Степень могла выдаваться вузами обоих секторов высшего образования. Тем самым был сделан шаг в сторону сближения двух секторов и увеличения «внешней понятности» французской системы образования.

В соответствии с требованием Болонской декларации о том, что «степень первого цикла должна быть востребована на европейском рынке труда», постановлением министра от 17 ноября 1999 г. в университетском секторе был создан национальный диплом профессионального лиценциата. Предполагалось, что получить его смогут обладатели двухлетних дипломов DEUG, DEUST, DUT, BTS, прошедшие один год специального обучения в университете. Это обучение включало помимо теоретической и прикладной подготовки в стенах вуза 12-16 недель стажировок на предприятиях, а также реализацию индивидуального или коллективного проекта (*projet tutoré*). Университеты, желавшие выдавать новый диплом, должны были составить запрос, в котором они помимо всего прочего указывали, каким образом профессиональный лиценциат связан с другими направлениями обучения. В этом смысле, профессиональный лиценциат, по замыслу авторов реформы, не должен был стать «тупиковой» ветвью образования. Запрос рассматривался национальной экспертной комиссией по делам профессионального лиценциата, состоящей из представителей профессионального и академического мира. В случае положительной оценки запроса вуз получал права на выдачу диплома профессионального лиценциата в ходе очередной контрактной кампании. Создание профессионального лиценциата произвело двойственный эффект. С одной стороны, был сделан шаг к тому, чтобы превратить лиценциат из промежуточной степени в диплом, который котировался бы на рынке труда; с другой, понизился и без того не очень высокий статус двухлетних дипломов, а значит, и ослабились позиции их обладателей.

Весной 2000 г. произошла смена правительств. Бремя начатых К.Аллегром реформ легло на плечи его преемников на посту министра образования Жака Ланга (2000 - 2002) и Люка Ферри (2002 - 2004). Подготовка проекта реформ осуществлялась без широкого обсуждения. По всей видимости, Ж.Ланг принял во внимание не очень удачный опыт К.Аллегра и решил не будоражить общественность преждевременными заявлениями, справедливо рассудив, что политизация вопроса способна погубить любую реформу. Проект реформ был представлен на суд общественности и Национального совета по высшему образованию и исследованиям (*CNESER*) в апреле 2001 г. На этот раз проект был встречен более спокойно, не встретив серьезного сопротивления со стороны профсоюзов. В рабочем режиме он был доработан и принят правительством во время президентской кампании весной 2002 г.

Ключевое значение в реформе LMD имели декреты № 2002-481 и 2002-482 от 10 апреля 2002 г. Они были направлены на удовлетворение основных задач Болонского процесса. Единовременность осуществления основных преобразований подчеркнула их взаимосвязанность, что соответствовало комплексности поставленных задач.

Цель реформы была сформулирована в первой статье декрета №2002-482. Она состояла в осуществлении «перехода от нормативного устройства, определяющего настоящую организацию высшего образования, к новой организации этого образования», с учетом целей и миссий высшего образования, зафиксированных в соответствующем разделе Кодекса образования, и перспектив строительства EHEA.

Осветим содержание ключевых документов реформ.

Декретом №2002-480 степень «*mastaire*» была переименована на английский манер в «*master*» для повышения международной сравнимости.

Декрет №2002-481 вводил в новую национальную систему *степеней* высшего образования «бакалавр (*baccalauréat*) - лиценциат (*licence*) - магистр (*master*) - доктор (*doctorat)*». Последние три степени соответствовали основным уровням EHEA. Было определено, что получение степеней должно сопровождаться выдачей одноименных дипломов, носящих национальный характер. Последний «недостающий» диплом пятилетнего магистра был создан постановлением от 25 апреля 2002 г. Право на выдачу национальных дипломов закреплялось за вузами, прошедшими процедуру регулярной оценки специальными национальными комиссиями (главным образом, Комитетом по оценке высшего образования (*CNE*)). Был подтвержден принцип закона Савари 1984 г., согласно которому все одноименные дипломы наделяют их обладателей равными правами независимо от выдавшего диплом вуза. Сохранялись и все старые дипломы. Им сообщался статус «*titres*», который свидетельствовал об их промежуточном уровне. Однако это не должно было стать препятствием для выхода на рынок труда обладателей старых дипломов, так как эти дипломы были зафиксированы в коллективных соглашениях. Таким образом, декрет законодательно завершил переход от старой системы степеней и циклов (2-4-8) к новой (3-5-8). При этом «европейские» степени привязывались к уже существующим уровням высшего образования, что должно было облегчить переход на новую систему. Позиции государства в новой системе закреплялись установлением его монополии на выдачу «европейских» дипломов. Нужно сказать, прозрачность французского университетского образования несколько понижалась из-за сохранения старых дипломов. На практике выходило, что студент университета, начиная со второго курса, ежегодно получал очередной национальный диплом (а ведь еще существовали университетские дипломы), реальный вес которых в силу их многочисленности не всегда мог быть адекватно оценен работодателями.

Если декрет №2002-481 отражал структурный аспект болонских реформ, то содержательный аспект стал предметом декрета №2002-482.

Декрет №2002-482 предусматривал ряд инноваций:

организацию обучения по семестрам и единицам образования (*unité d`enseignement*);

внедрение системы накопительных и переводных кредитов (*ECTS*);

введение приложения к диплому (*supplément au diplôme*);

организацию вузовского предложения образования (*offre de formation*) в виде образовательных направлений (*parcours*), ведущих к получению национальных степеней и дипломов;

профессионализацию образования;

развитие академического признания профессионального опыта;

поощрение мобильности через признание периодов обучения, проведенных студентом за рубежом. Первые три статьи декрета были кодифицированы в 2004 г.

Кроме того, декрет №2002-482 сделал кредитную систему «сердцем» учебных планов. Она была призвана гарантировать связанность образования, соответствие образования уровню национальных дипломов и возможности переориентации. Система степеней была жестко привязана к кредитной системе: для получения степени лиценциата студент должен был набрать 180 кредитов, для получения степени магистра - ровно 300. Как и в остальных странах Болонского процесса, кредиты должны были распределяться между единицами образования на основе учебной нагрузки.

Таким образом, даже самый общий взгляд на реформу позволяет сделать вывод, что во Франции цели Болонского процесса были поняты предельно широко; их реализация подразумевала не только реформу системы степеней образования и создание инструментов EHEA, но и глубокую реформу организации и содержания образования, что позволило газете «*Le* *Monde*» заявить о «скрытой революции».

Нормативная база реформ была дополнена в 2002 - 2005 гг. рядом декретов правительства, постановлений, циркуляров и нот Министерства Образования, уточняющих и конкретизирующих условия применения положений декретов от 10 апреля 2002 г.

Несмотря на то, что все мероприятия, осуществляемые во Франции в рамках Болонского процесса, носят название «реформа LMD», разделим их на несколько частей, к чему нас подталкивает внутренняя логика реформ, проявляющаяся уже в последовательности появления нормативных документов. При этом основанием для разделения будет содержание реформ.

*Реформа системы степеней, организации и содержания образования*

Юридическим основанием реформы структуры и содержания образования в университетском секторе стали упомянутые декреты от 10 апреля 2002 г., постановления *об обучении на степень лиценциата* (23 апреля 2002 г.), *о дипломе мастера* (25 апреля 2002 г.), *об обучении в докторантуре* (25 апреля 2002 г.) и ноты Министерства образования от 14 ноября 2002 г., 3 сентября 2003 г., 30 августа 2004 г.

Согласно постановлению от 23 апреля 2002 г., реформа лиценциата имела несколько целей:

расширение доступа к университетскому образованию;

модернизацию образования и его адаптацию к потребностям современного общества, в том числе, через увеличение контактов высшей школы с социальной, культурной и профессиональной средой;

развитие мобильности и поощрение обменов с другими странами, академическое признание навыков, полученных вне системы образования;

повышение общего уровня образования общества и повышение успеваемости студентов.

В равной степени эти цели можно отнести и к реформам магистерского и докторского цикла.

Доступ к различным типам лиценциата - общему и профессиональному - был открыт для обладателей двухлетних университетских дипломов, а также для выпускников двухгодичных IUT, STS, CPGE и медицинских школ, которые могли поступить на третий курс лиценциата. Получение степени лиценциата предполагало 6 семестров обучения в вузе (180 кредитов). Было закреплено существование двухлетнего цикла внутри лиценциата, завершающегося накоплением 120 кредитных единиц. По мысли авторов реформ, диплом лиценциата, с одной стороны, должен был стать выпускным дипломом, позволяющим его обладателю найти работу (в большей степени, это относится к диплому профессионального лиценциата), с другой стороны, дипломом, ориентированным на обучение во втором цикле высшего образования, представленного магистратурой.

Двухлетняя магистратура была доступна для обладателей диплома лиценциата. Для получения диплома магистра студенту стало необходимо набрать еще 120 кредитных единиц. Реформа предполагала создание двух типов магистра: магистра-исследователя (*master recherche*), ориентированного на продолжение обучения в докторантуре, и профессионального магистра (*master professionnel*) - специалиста высшей квалификации. Фактически, речь шла о европеизации французских дипломов об углубленном высшем образовании (*DEA*) и о специализированном высшем образовании (*DESS*), которые, однако, сохранялись. Особенность исследовательской магистратуры состояла в том, что она рассматривалась и как последний этап второго цикла высшего образования, и как «первая фаза» докторантуры. Это объясняется старой традицией французской системы образования рассматривать пятый год обучения в вузе как первый год третьего цикла высшего образования.

Тип магистра выбирался после получения четырехлетнего диплома «мэтриз» (*maîtrise*) (схема **Y**). Тем самым была подтверждена прежняя практика выбора между DEA и DESS. Кроме того, в некоторых направлениях образования (MST, MSG, MIAGE, IUP) тип магистра определялся при выборе направления, т.е. «на входе» (схема **V**), а в ряде случаев - по факту полученного образования (схема **T**) в зависимости от того, какого рода деятельность студент осуществлял в ходе обучения. Вузам также было предоставлено право создания своего рода «интегрированного магистра» для тех направлений образования, где трехлетнего срока обучения было недостаточно. Такие схемы, в частности, были развиты в инженерном, архитектурном и медицинском образовании. В этом случае, диплом лиценциата также выдавался после накопления 180 зачетных единиц, но его обладатель получал профессиональную квалификацию только после накопления 300 кредитов (или 360 в области архитектуры и медицины). В отличие от диплома лиценциата, национальный диплом магистра мог выдаваться вузами неуниверситетского сектора, находящимися в ведении министерства образования или других министерств, как это было прежде в отношении дипломов DEA и DESS.

Право обучения в докторантуре было предоставлено обладателям диплома магистра-исследователя и DEA, но, в некоторых случаях, по усмотрению руководства вуза, в нее могут быть приняты обладатели диплома профессионального магистра или DESS. Постановление об обучении в докторантуре подтвердило зафиксированный в Кодексе образования принцип, согласно которому третий цикл является «подготовкой к исследованиям и посредством исследований». Особенность французской докторантуры заключается в том, что она состоит из двух этапов. Последний год обучения в исследовательской магистратуре, как уже было сказано, является подготовительным этапом докторантуры. Постановлением от 25 апреля 2002 г. было определено, что на этом этапе студенты получают навыки исследовательской деятельности через проведение самостоятельных исследований. Второй этап обучения - собственно, сама докторантура в «болонском» понимании этого слова. Обучение на втором этапе проходит в докторских школах, введенных с 2000/01 уч. гг. Докторские школы - это подразделения университетов, объединяющие вузовские исследовательские школы. Их целью является реализация образовательного проекта учреждения в той его части, которая касается образования третьего цикла. Докторскую школу могут содержать один вуз или несколько вузов совместно. Они возглавляются назначаемым директором. Директор является лицом, ответственным за эффективную работу докторантуры в вузе. Он определяет организацию докторской школы, обеспечивает ее функционирование и занимается распределением стипендии между студентами DEA и исследовательской магистратуры. В работе ему помогает совет, собирающийся не реже двух раз в год. Совет состоит из 12 - 24 членов, треть из которых являются внешними по отношению к вузу. Считается, что докторские школы позволяют вузам проводить более эффективную политику по подготовке докторов за счет координации усилий исследовательских школ и отдельных исследователей. Кроме того, докторские школы являются «лицом» вузовской докторантуры во взаимоотношениях с зарубежными вузами и социально-экономической средой. Важно отметить, что деятельность докторских школ, согласно реформе, должна быть сосредоточена не только на подготовке докторов, но и на их трудоустройстве. Впрочем, подробнее эта мысль не была развита в нормативных текстах. Реформой было подтверждено, что степень доктора может присваиваться университетами, а также высшими школами, которые имеют достаточный для подготовки докторов научный потенциал. Для получения степени докторанту необходимо пройти набор учебных курсов объемом в 125-250 часов, а также написать и успешно защитить исследовательскую работу.

Особые условия вхождения в реформу LMD были разработаны для различных институтов университетского типа (IUP, IUT, IUFM), а также для учреждений, уполномоченных выдавать дипломы инженеров. Частные вопросы, связанные с адаптацией к новой системе институтов, были отданы на откуп университетам, к которым эти институты относятся. Однако министерством был установлен ряд общих требований. Так, в отношении профессиональных институтов университетского типа (*IUP*), где обучение начиналось на уровне *bac+1* и длилось три года, т.е. до уровня *bac+4*, было решено сохранить интегрированную схему обучения, когда студент получал профессиональную квалификацию только по окончании обучения. Студентам IUP была предоставлена возможность после получения диплома этого учебного заведения поступить на второй год второго цикла университета и, отучившись там один год, получить диплом магистра или диплом DESS. Что касается университетских институтов подготовки преподавателей (IUFM), то было решено сохранить особый статус этих учебных заведений и не превращать их в новый вид магистратуры с целью предотвращения выхолащивания смысла этих учебных заведений как центров подготовки преподавателей. В то же время, министерство разрешило вузам упрощать по своему усмотрению доступ студентов IUFM в магистратуру. Тем не менее, можно ожидать, что в ближайшем будущем система обучения в IUFM претерпит изменения в связи с интеграцией этих вузов в университеты, предусмотренной ориентационным законом 2005 г.Окончательная интеграция технологических университетских институтов (*IUT*) в систему LMD была предусмотрена постановлением от 3 августа 2005 г. Оно определяло, что студент IUT для получения диплома DUT должен накопить 120 кредитных единиц, после чего он сможет либо продолжить обучение, направленное на получение диплома профессионального лиценциата, либо перейти на курс, ведущий к диплому обычного лиценциата, подразумевающий дальнейшее обучение в магистратуре, либо начать профессиональную карьеру. Наконец, государственным учреждениям, уполномоченным выдавать дипломы инженеров (речь идет, главным образом, об инженерных школах университетского и неуниверситетского секторов), обучение в которых длится от трех до пяти лет до уровня *bac+5*, было предоставлено право выдавать национальный диплом магистра и присваивать соответствующую университетскую степень с условием, что они создадут новые курсы (или модифицируют старые), которые будут удовлетворять основным требованиям магистерского обучения, и будут проходить процедуру регулярной оценки.

Реформа LMD позволила университетам выдавать национальные дипломы либо самостоятельно, либо совместно с другими университетами или другими вузами. В случае выдачи совместных дипломов вузы должны были заключить специальные соглашения, которые оговаривали условия сотрудничества. Было предложено два вида сотрудничества в области первых двух университетских циклов: совместное наделение правами и обычное партнерство. Первый вид сотрудничества предполагал выдачу совместного диплома, разработку вузами единого учебного плана и программы для направлений образования, в которых ведется сотрудничество, создание общей преподавательской «команды». Под обычным партнерством подразумевалось сотрудничество, в котором только один вуз обладает правом на выдачу дипломов. Под свою ответственность он распространяет это право на партнерские вузы.

Особую статью составил уровень докторантуры, где сотрудничество приобретало несколько иные формы. В 2004 г. было выделено три модели сотрудничества вузов на уровне третьего цикла. Модель ассоциации предполагала взаимодействие двух вузов, каждый из которых имеет собственную докторскую школу. Модель партнерства характеризовала сотрудничество вузов, имеющих общую докторскую школу, либо сотрудничество вуза и исследовательского учреждения. Наконец, третьей моделью было сотрудничество между имеющим докторскую школу вузом и общественным или частным учреждением, а также между французским и иностранным вузом. Во всех случаях целью сотрудничества была подготовка докторов. Однако мотивы, побуждавшие вузы укрепить отношения на уровне докторантуры (как, впрочем, и на других уровнях), могли быть совершенно различны: совместное использование научно-технической базы, концентрация усилий по финансированию исследовательских проектов, ведомых с участием докторантов, получение прав на присуждение степеней доктора, повышение престижа своей докторской школы и др. Что касается Министерства, то одной из целей его политики по развитию сотрудничества между вузами было, по всей видимости, повышение образовательного и научного потенциала вузов и увеличение эффективности финансовых вложений в высшую школу. Другой целью было повышение привлекательности французского образования, о чем прямо говорится в национальном докладе Франции 2005 г.

В 2005 г. французские вузы получили возможность выдавать совместные дипломы и присуждать совместные степени в сотрудничестве с иностранными вузами. В частности, им была предоставлена возможность выдавать как единые совместные дипломы, так и двойные. Последние были предусмотрены на тот случай, если законодательство другой страны не предусматривает возможностей для выдачи единого совместного диплома или единой степени в сотрудничестве с иностранным вузом. Условия сотрудничества между французским и иностранным вузом оговаривались в двухсторонних соглашениях. Было определено, что заключать соглашения о присуждении совместных степеней и дипломов могут вузы, получившие права на выдачу этих дипломов, причем их иностранные партнеры также должны обладать этими правами. Постановление от 6 января 2005 г. содержало интересную оговорку, в которой емко выразилась позиция министерства образования Франции по отношению к развитию сотрудничества между вузами и строительству EHEA. Определялось, что если правила, касающиеся докторских исследований участвующих стран, являются несовместимыми, французские вузы могут отступать от положений постановления от 25 апреля 2002 г. о докторском обучении. Фактически, министерство предложило вузам сотрудничать с иностранными учреждениями на условиях, которые вузы сочтут для себя наиболее оптимальными. Важно отметить, что документы, хотя и определяли в качестве цели по развитию сотрудничества «дальнейшее формирование» EHEA, они не указывали, что партнером французского вуза непременно должен быть вуз страны-участницы EHEA.

В рамках новой системы были установлены общие требования к организации образования в университетском секторе. До реформы LMD образовательное предложение вузов (*offre de formation*) структурировалось на основе специальностей и дисциплин. В рамках образовательного предложения специальности, как правило, не соединены между собой. Реформа LMD сделала базовыми категориями структуры образования «области» и «направления». Согласно министерским нотам от 3 сентября 2003 г. и 30 августа 2004 г., общая структура организации образования должна была выглядеть следующим образом: области образования (*domaines*) - специальности (*mentions*) - специализации (*spécialités) -* направления (*parcours*). Области образования должны соответствовать большим областям знания (естествознание, общественные науки и т.п.). Они группируют специальности и связывают их между собой, и тем самым формируют общую рамку образовательного предложения вуза. Специальности охватывают либо конкретные науки (физика, биология, филология), либо некоторое междисциплинарное поле (химия-физика). Они делятся на специализации, которые соответствуют либо отдельным областям знания в рамках отдельных наук, либо отдельным наукам, когда специальность имеет междисциплинарный характер. Например, студент специальности «физика» может выбрать специализацию «физика плотных материалов», а студент специальности «науки о жизни и земле» - биологию или геологию. За исключением области языков (*langues*) и области естествознания - методов спортивной и физической деятельности (*STAPS*), деление специальностей на специализации было предусмотрено только для второго цикла высшего образования. Особое место в организационной структуре образования занимают направления. По определению Конференции президентов университетов (CPU), направление - это связная совокупность учебных единиц (модулей) и их прогрессивная артикуляция. В данном случае, это не подструктура специальностей или специализаций, а некоторая траектория, которая описывает образовательный путь студента при помощи последовательно и связанно организованных модулей. Прежде категория «направление» хотя и встречалась в официальных документах, не являлась центральным элементом предложения образования; для описания образовательного пути студента зачастую было достаточно указать учебно-исследовательское подразделение (*UFR*), на котором учится студент, и его специальность. Реформа LMD изменило это положение, указав, что предложение образования должно быть организовано в виде типовых образовательных направлений. Развитие системы, основанной на направлениях, должно было индивидуализировать образовательный путь и повысить гибкость высшей школы в целом.

Покажем новую структуру предложения образования на примере университета Авиньона, перешедшего на систему LMD в 2004/05 уч. гг. В 2005/06 уч. гг. этот вуз предлагал образовательные услуги в трех *областях* знания (*domaine*): науки о человеке и обществе, естественные науки и технологии, право. В области естественных наук и технологий студентам, обучающимся на степень лиценциата, были предложены следующие *специальности* (*mentions*): химия - физика (где *специализациями* были, соответственно, химия и физика), математика - информатика, науки о жизни и земле, естествознание и методы спортивной и физической деятельности. Для студентов специальности химия - физика предлагались *направления* (*parcours*) - химия А (химия (профиль) + физика); химия B (химия (профиль) + биология); физика химических наук (физикохимия). В течение обучения они могли выбрать дополнительные направления: химия материалов, биохимия, физические науки и т.д. Так или иначе, выпускник, обучавшийся по специальности химия - физика, получал диплом лиценциата химии или лиценциата физических наук, что открывало ему пути к различным направлениям магистратуры в области химии или физики соответственно, либо на рынок труда.

Реорганизация структуры предложения образования сопровождалась переходом на семестровую и модульную системы обучения. Эти реформы были начаты еще в 1997 г. министром образования Франсуа Байру (1993 - 1997), однако на момент начала реформы LMD требования постановления от 9 апреля 1997 г. все еще не были удовлетворены.

Переход на семестровую систему обучения заключался в том, что базовой единицей продолжительности обучения становился учебный семестр, а не учебный год как прежде, хотя понятие «учебного года» сохранялось. Считалось, что это позволит упростить внедрение кредитной системы ECTS, сбалансирует учебную нагрузку на студентов, будет благоприятствовать развитию академической мобильности, так как упростит академическое признание коротких сроков обучения. Другим важным последствием перехода на семестровую систему обучения должно было стать появление возможности для студентов, не сдавших летнюю сессию, начинать обучение с весеннего семестра, а не с самого начала учебного года, как прежде.

Первая попытка введения модульной системы была предпринята во Франции в 1992 г. Декрет от 26 мая 1992 г. позволял университетам вводить учебные модули на первом курсе университета с целью улучшения ориентации. Постановление Ф.Байру 1997 г. определило, что обучение должно быть организовано в форме образовательных единиц, каждая из которых «составляет связное объединение предметов и образовательной деятельности». Практическую реализацию реформы Ф.Байру взял на себя Жак Ланг. 4 июля 2001 г. он направил президентам университетов письмо, в котором рекомендовал им «в ходе ближайшей кампании по наделению правами представить свое образовательное предложение в виде семестров и накопляемых модулей».

Смысл модульной системы состоял в группировке предметов по нескольким «учебным единицам» - модулям. Вузы получали право самостоятельно определять, каким образом модули будут организованы и каковы будут условия их прохождения студентами. Многие вузы разделили модули по типам, введя фундаментальные, дополнительные и свободные («открытые») модули. В других вузах такая классификация не была введена. Предметы в рамках модулей любых типов, как правило, разделяются на обязательные и элективные. Каждый модуль имеет выражение в кредитных единицах. Справедливому распределению кредитов между модулями должна способствовать система коэффициентов. Коэффициенты от одного до трех присваиваются каждому модулю в зависимости от его значимости.

Для большей наглядности приведем пример университета Авиньона. В 2005/06 уч. гг. обучение в пятом семестре лиценциата по направлению «Исторические науки и преподавание» было организовано следующим образом:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Модули и предметы (модули пронумерованы) | Объем часов | Коэффи-циент | Число кредитов |
| Фундаментальные модули |  |  | 21.00 |
| 1. Античная и средневековая история История античности Средневековая история | 72 36 36 | 3.00 | 9.00 |
| 2. Новая и новейшая история Новая история Новейшая история | 72 36 36 | 3.00 | 9.00 |
| 3. Специальные дисциплины один предмет по выбору: Гражданские войны и революции в Европе (1905-1945) Религиозная антропология современных обществ Археология римского мира. Римская Африка Средневековая Италия Археология греческого мира Английский язык Живой язык Латынь | 18 18 18 18 18 18 18 18 | 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 | 3.00 |
| Дополнительные модули Один модуль по выбору: |  |  | 6.00 |
| 1. Комментирование документов | 36 | 2.00 | 6.00 |
| 2. Педагогический модуль Один предмет по выбору: Профессия преподавателя Обучение и дидактика | 48 48 48 | 2.00 1.00 1.00 | 6.00 |
| Открытые модули Один или несколько модулей по выбору |  |  | 3.00 |

Таким образом, студент-историк 5-ого семестра лиценциата должен был получить по итогам семестра 30 кредитных единиц: 18 в рамках обязательных дисциплин и 12 в рамках дисциплин по выбору, причем ему предоставлялась возможность получить три кредитных единицы в дисциплинах, непосредственно не связанных с историей в т.н. «открытых» модулях.

В контексте введения модульных систем и организации образования по семестрам в университетах широкое распространение получила следующая модель организации учебных циклов. Первые два семестра первого цикла обычно посвящены приобретению базовых дисциплинарных знаний, объединенных в рамках фундаментальных модулей. Помимо этого студент получает специализированные и междисциплинарные знания в рамках элективных и свободных модулей, которые помогают ему в выборе ориентации, а в случае необходимости - переориентации. Иногда на первом году обучения создаются «методологические» модули, которые направлены на приобретение студентом навыков эффективного обучения в высшей школе, и модули «общей культуры», в рамках которых студенты получают представление о научном мире и истории осваиваемых наук, а также изучают иностранные языки и получают необходимую компьютерную грамотность. Два семестра второго года обучения задуманы как семестры, в течение которых студент определяет свой профиль (общий или профессиональный) и направление. Изучаемые предметы носят уже не вводный, а конкретный характер. Последние два семестра более специализированы. В течение третьего года обучения студент изучает дисциплины в рамках направления, ведущего к получению диплома лиценциата. Эта модель ориентации получила во Франции название поступательной или прогрессивной - практически каждый семестр студент «уточняет» свой профиль и свое направление.

В магистратуре обучение построено несколько иначе. Первый год обучения, как правило, имеет теоретический характер, второй - практический. Обучение в большей степени ориентировано на индивидуальную работу студента. Во многих направлениях студентам в рамках отдельного модуля предлагается осуществить «профессиональный проект» - исследование в области специализации. Итогом проекта становится его публичная защита, по результатам которой (хотя и не всегда) выдается диплом магистра.

Введение модульной системы должно сопровождаться, согласно нормативным документам, созданием «преподавательских команд». Речь идет о создании преподавательских объединений, в рамках которых преподаватели смогли бы выработать связные и непротиворечивые учебные программы. По мысли реформаторов, это позволит оптимизировать учебный процесс с точки зрения содержания образования и, в конечном счете, повысит его эффективность.

Реформа установила ряд общих требований к содержанию образования. Во-первых, образование должно было иметь либо профессиональную, либо научную ориентацию. Исключение составляет обычная степень лиценциата, которая не имеет ориентаций подобного рода. Реформа, направленная на укрепление связей между образовательной и исследовательской деятельностью университетов, определила, что студенты обоих направлений второго цикла должны получать научную подготовку, так как, по мысли ее авторов, «профессионализм высшего уровня должен быть основан на самых свежих знаниях».

Во-вторых, образование должно носить междисциплинарный характер, особенно в первом цикле высшего образования. Интересно, что первая попытка развития междисциплинарного образования была предпринята еще Э.Фором в 1968 г., однако она не увенчалась успехом, и логика монодисциплинарности победила. Новая попытка внедрить междисциплинарное образование предусматривала организацию учебных планов таким образом, чтобы студенты первых семестров могли получать представление о разных науках. Это вовсе не означало, что образование должно носить эклектичный или энциклопедичный характер - определенную специальность студент выбирал еще при поступлении в вуз, и соответствующие этой специальности знания студент получал в рамках фундаментальных модулей. Смысл междисциплинарного образования состоял в том, чтобы расширить представления студента о смежных науках и позволить ему в случае необходимости безболезненно сменить направление или специальность в рамках одной области (*domaine*) образования.

Было определено, что образование всех трех циклов должно подразумевать теоретическую, методологическую, практическую и прикладную подготовку, а также, в случае необходимости, одну или несколько стажировок. Предлагаемое вузом образование должно позволять способным и имеющим желание студентам продолжать свое обучение до наиболее высокого уровня квалификации. В отношении первого цикла было определено два основных требования. Во-первых, доля общих теоретических занятий (*cours*) не должна превышать 50 % от всего обучения. Остальное обучение включает практические занятия (*travaux dirigés*), реализацию индивидуальных или коллективных проектов и стажировки. Во-вторых, доля профилирующих дисциплин в кредитном выражении должна составлять как минимум половину от суммы зачетных единиц, необходимых для получения диплома. В отношении второго цикла было определено, что необходимым условием получения диплома магистра является знание студентом одного иностранного языка.

Важнейшим итогом реформы LMD стало расширение педагогической автономии университетов в результате отказа Министерства от введения национальных программ по направлениям образования, ведущим к «европейским» степеням и дипломам. Прежде эта область жестко регламентировалась; для всех направлений образования существовали национальные «макеты», определявшие объем и содержание образовательных программ. Первая попытка реформ в этом направлении была предпринята еще в 1986 г. Алэном Деваке, проект реформы которого предполагал, что университеты в рамках своей педагогической автономии будут самостоятельно определять содержание образования. Однако в силу мощного сопротивления академической общественности проект был отклонен. Это, тем не менее, не смутило последователей А.Деваке в лице министров образования Франции К.Аллегра, Ж.Ланга и Ж.Ферри. Все трое неоднократно высказывались о том, что прежняя практика определения содержания программ на национальном уровне себя исчерпала. Комментируя свою позицию, К.Аллегр говорил, что «…преподаватели строят свой курс исходя из своих исследований. В эпоху, когда существовали национальные программы в естествознании, Франция потеряла десять лет в квантовой механике и молекулярной биологии…». В соответствии с этим, провозглашенная министерством образования в 2002 г. «философия реформы» состояла в том, чтобы «позволить университетам Франции как всем мировым университетам предлагать собственные программы и собственные дипломы». Нужно сказать, что в нормативных документах реформы LMD мы не найдем прямых указаний на расширение педагогической автономии. Однако об этом свидетельствует отсутствие ссылок на национальную регламентацию и на полномочия каких-либо органов в сфере определения национальных программ, а также отсутствие фразы, встречающейся в тексте постановления Ф.Байру, что «одноименные национальные дипломы свидетельствуют об эквивалентном уровне знаний и компетенций». Касаемо последнего, в декрете №2002-481 говорится только о том, что национальные дипломы сообщают их обладателям равные права, каково бы ни было выдавшее их учреждение. Кроме того, первая статья декрета №2002-482 - одна из тех, что вошла в 2004 г. в Кодекс образования - говорила, что «настоящий декрет устанавливает рамки, позволяющие вузам обновиться, предлагая *новое* образование» (курсив - Д.С.). В национальном докладе Франции 2005 г. министерство образования говорило о расширении педагогической автономии как о свершившемся факте: «В настоящее время в рамках схемы LMD образовательные предложения свободны от каких-либо ограничений: на национальном уровне не существует определения степени, т.е. определения, как жесткой нормы (содержание, сроки…)».

Результатом отказа от регулирования программ на национальном уровне стало нарастание различий в содержании образования между университетами, а стало быть, и различий между выдаваемыми дипломами. В результате трансформировался смысл самого понятия «национальный диплом». Если раньше национальный диплом свидетельствовал, что ведущая к нему образовательная программа соответствует некоторым национальным стандартам содержания, то в результате реформы он стал своего рода национальным знаком («лейблом»), присуждаемым вузам, чьи программы удовлетворяют требованиям системы LMD.

Нужно сказать, что министерство воздержалось не только от определения национальных программ, но и от разработки номенклатуры областей и специальностей образования, следствием чего был «взрыв» предложения направлений и специальностей. В результате, студенты, обучающиеся на одноименных специальностях и направлениях в разных университетах, зачастую стали получать совершенно разные знания и компетенции. Нарастание различий между университетами естественным образом повлекло за собой иерархизацию вузов по ряду оснований, в том числе по основаниям качества, престижа, что имеет результатом усиление конкуренции в университетском секторе. Впрочем, о последствиях расширения педагогической автономии в настоящее время говорить несколько преждевременно. Говоря о расширении автономии вузов, нельзя забывать, что Франция наряду с другими участниками Болонского процесса в 2003 и 2005 гг. взяла на себя обязательство разработать и внедрить к 2010 г. национальную систему квалификаций, которую потенциально можно рассматривать как механизм управления «нового поколения» содержанием образования. По крайней мере, национальная система позволит, с одной стороны, министерству держать вузы «в узде», так как выдвинет требования организационного и содержательного плана, которые будут призваны поддерживать определенный уровень предлагаемых вузами образовательных услуг, с другой стороны, предоставит вузам необходимый творческий простор, если, конечно, система будет реализована не как система стандартов, а именно как общая рамка (*framework*).

*Реформа системы обеспечения качества*

В условиях расширения педагогической автономии университетов система обеспечения качества стала, с одной стороны, основным гарантом высокого уровня образования и исследований в высшей школе, с другой, главным национальным механизмом регулирования образовательного предложения вузов. В связи с этим встал вопрос об усовершенствовании системы обеспечения качества, тем более что она давно вызывала нарекания.

Система обеспечения качества высшего образования была создана во Франции в 1980-е годы. Она включила в себя систему оценки и систему наделения правами (*habilitation*). Органом по оценке качества стал в 1985 г. Национальный комитет по оценке (*CNE*). Как уже было сказано в первой главе, Комитет по оценке должен был оценивать результаты выполнения вузами задач, поставленных перед высшей школой в законе. Критерии оценки Комитет вырабатывал самостоятельно. Помимо CNE, к оценке привлекался ряд других органов, в том числе комиссии, оценивающие курсы со специальной ориентацией, научно-исследовательские организации, национальный университетский совет (CNU) и др. В 1995 г. на национальном форуме «Генеральные штаты университетов» прозвучала мысль о необходимости развития внутренних механизмов оценки. Такие механизмы начали создаваться с 1997 г. На рубеже веков стали очевидны три главных недостатка существующей системы оценки качества. Во-первых, оценка не является регулярной, несмотря на то, что, согласно закону, вузы должны подвергаться внешней оценке каждые четыре года. По данным исследования CNE, за период 1985 - 2004 г. университеты в среднем проходили процедуру оценки раз в десять лет, причем были и те, которые оценивались единственный раз в 1986 -1987 гг. Во-вторых, внешняя оценка не дает достоверного представления о качестве образования и исследований в том или ином вузе, так как используемые компетентными органами критерии носят излишне формальный характер. В-третьих, на институциональном уровне культура качества развита слабо. В то же время у вузов отсутствует общий подход к внутреннему обеспечению качества.

С целью устранения этих и других проблем в начале XXI века было осуществлено несколько мероприятий в сфере обеспечения качества. В первую очередь, были согласованы календари оценки учреждений и контрактных переговоров. Тем самым был сделан шаг к тому, чтобы сделать оценку более последовательной и регулярной, а переговоры более конкретными. Во-вторых, были определены общие параметры внутренней оценки, которая становилась обязательной. Процедуры внутренней оценки включали оценку достигнутых вузом результатов в области образования, а также оценку каждой области и каждого направления образования. Внутренняя оценка должна осуществляться специальными университетскими инстанциями. Ее итогом становится ежегодный отчет (*bilan*), разрабатываемый с участием все трех университетских советов. Результаты внутренней оценки представляются Министерству образования, CNE и созданным в ходе реформы LMD комитетам наблюдения. CNE выражает свое мнение по поводу объективности этой оценки. Тем самым внутренняя оценка становилась частью внешней; она непосредственно влияла на принятие формального решения по итогам внешней оценки - решения о наделении вуза правами. В 2003 г. с целью повышения внутренней культуры качества вузам были рекомендованы общие рамки для внутренней оценки качества, что должно позитивно отразиться на стройности и эффективности системы обеспечения качества.

Кроме того, в рамках реформы LMD были созданы дополнительные органы по обеспечению качества. Это комиссия «Duby» для оценки магистерского обучения, предлагаемого инженерными школами, и комиссия «Helfer» для оценки образования в областях коммерции и делового администрирования (главным образом, это касалось одноименных школ, желавших присваивать степень магистра).

Значительные изменения претерпела система аккредитации. Решение о наделении вуза правами (*décision d`habilitation*) должно было приниматься на основании результатов оценки, произведенной соответствующими национальными органами, и качества предлагаемого вузом проекта, определяемого экспертными комиссиями министерства (прежде всего, комиссией по оценке лиценциата и комиссией по оценке магистратуры). Проект вуза, излагаемый им в запросе на наделение правами, должен был детально описать предложение образования вуза. Министерством был определен ряд критериев, которым должно соответствовать предложение. Эти критерии были основаны на двух главных принципах. Во-первых, предшествующая наделению правами оценка должна подтверждать, что качество выдаваемых вузами дипломов соответствует уровню национальных дипломов; во-вторых, используемые методы оценки должны заслуживать доверие всех стран, участвующих в строительстве EHEA. Не освещая всех предложенных критериев (их перечисление заняло несколько страниц ноты министерства от 14 ноября 2002 г.), скажем, что они ориентировали вузы предлагать образование, соответствующее требованиям Болонского процесса, а также национальным, региональным и местным потребностям.

Таким образом, современная система аккредитации Франции характеризуется двумя особенностями. Первая состоит в том, что формальное решение (*décision d`habilitation*) принимается на основе соответствия критериям, а не стандартам. Вторая состоит в отсутствии аккредитационного органа - решение о наделении правами принимается министром по результатам оценки вузовских проектов национальными экспертными комиссиями, а также на базе заключений органов по оценке качества. В целом, реформа повысила значимость системы аккредитации. Связано это с тем, что вынесение формального решения стало подразумевать не только признание со стороны государства права вуза на выдачу национальных дипломов, но и признание права вуза самостоятельно определять содержание образования по всем направлениям, ведущим к получению национальных дипломов. В этом смысле, система аккредитации стала гарантом обеспечения академической свободы вузов и сохранения «национальной рамки» дипломов. Последнее закрепляется однородностью процедур и методологий оценки запросов о наделении правами.

*Развитие академической мобильности*

Франция традиционно является популярным местом обучения студентов из всех регионов мира. Привлекательности французской высшей школы способствует ряд факторов: бесплатность университетского образования, развитая система финансовой и социальной поддержки студентов, сравнительно высокое качество образования, высокая толерантность французского общества. Однако в середине 1990-х годов, как уже было сказано, наблюдалась стагнация и даже сокращение числа иностранцев, обучающихся во Франции. Преодоление негативных тенденций началось в конце XX в. Переломным пунктом стал 1998 г. В мае 1998 г. во Франции был принят закон, существенно смягчивший условия въезда и проживания иностранцев. В частности, закон упростил условия выдачи виз и предоставления иностранным студентам права на труд. В результате число выдаваемых виз на обучение во Франции увеличилось в несколько раз (1997 г. - 23 тыс, 2001 г. - 57,9 тыс, 2003 г. - 69,6 тыс.). В том же 1998 г. Министерством образования было создано национальное маркетинговое агентство *EduFrance,* целью которого было привлечение во Францию иностранных студентов. В короткое время агентство, создавшее широкую сеть представительств в 30 странах мира, стало одним из крупнейших мировых агентств в области высшего образования.

Появление агентства стало свидетельством формирования во Франции национальной стратегии по привлечению иностранных студентов и исследователей. В настоящее время не существует единого документа, в котором она была бы обобщена - ее цели и содержание рассеяны по различным докладам, декларациям и заявлениям. Однако экспертам национальной инспекции администрации национального образования (*IGAENR*) удалось синтезировать отрывочные сведения. Они выделили следующие приоритеты в национальной политике по привлечению иностранных студентов и исследователей:

 Повышение качества академической мобильности. Под этим подразумевается повышение качества услуг, предоставляемых иностранным студентам и исследователям;

 Увеличение числа иностранных студентов в высшей школе, особенно студентов второго и третьего цикла образования в научной, технической, финансовой и маркетинговой областях, а также привлечение иностранных исследователей;

 Привлечение иностранных студентов и исследователей из приоритетных географических зон. Таковыми являются западные постиндустриальные страны, а также страны Азии, Латинской Америки и Восточной Европы.

В рамках этой стратегии принимаются некоторые меры, направленные на увеличение привлекательности французского образования и развития академической мобильности. Рассмотрим их, оставив в стороне те, о которых речь шла выше.

Прежде всего, это меры, направленные на улучшение академического признания. Еще в 1999 г. Франция ратифицировала Лиссабонскую конвенцию о признании. Весной 2002 г. было принято два декрета, позволявшие французским вузам самостоятельно признавать документы об образовании, выданные в государственных или частных зарубежных вузах, сроки обучения, пройденные студентом за рубежом, а также признавать приобретенные в ходе профессиональной деятельности знания, независимо от того, где была осуществлена эта деятельность.

В 2000 г. была создана программа «летние европейские университеты», объединяющая несколько десятков вузов. Участвующие в программе вузы ежегодно организуют летние кампусы, куда съезжаются тысячи студентов и преподавателей со всей Европы. Считается, что эта программа повышает привлекательной французского образования за рубежом, а также позволяет преподавателям обогащать свой опыт в общении с иностранными коллегами.

В марте 2002 г. был создан орган по развитию академической мобильности - Национальный совет для приема иностранных студентов. Через год этот орган был преобразован в национальный Совет по развитию академической мобильности студентов. Основной миссией Совета стало «формулирование предложений и рекомендаций по улучшению условий приема и обучения иностранных студентов во Франции и улучшению условий мобильности французских студентов за рубежом». Его постоянными функциями стали мониторинг и анализ академической мобильности во Франции и за рубежом, а также подготовка ежегодных докладов.

Важнейшим направлением политики по развитию академической мобильности стало принятие программ финансовой поддержки «мобильных» студентов и преподавателей. Программы поддержки мобильности французских студентов и преподавателей финансируются как из государственных, так и из региональных источников. В 2001 г. были созданы «гранты по мобильности» - гранты, дающие возможность выехать на обучение за границу на срок от трех до девяти месяцев. Эти гранты выделяются на основе социальных критериев для студентов первого и второго циклов. Создание таких грантов направлено на демократизацию доступа студентов к мобильности. Впрочем, число «грантов по мобильности» пока невелико. В 2002/03 уч. гг. было выделено 4 000 тыс. грантов по 384 евро в месяц, в 2003/04 уч. гг. - 5 000 тыс. грантов по 389 евро. Однако нужно иметь в виду, что Франция является участником Европейской конвенции 1969 г. о сохранении грантов для студентов, отъезжающих за границу для продолжения образования, поэтому любой студент, получающий «внутренний» грант, может использовать его в целях мобильности. Получателей «внутренних» грантов было уже гораздо больше. Так, в 2002 г. около 30 % французских студентов получали социальные гранты, которые хотя и были несколько меньше по размерам (от 1 296 до 3 501 евро в учебный год, т.е. от 144 до 389 евро в месяц), тем не менее, являлись неплохим подспорьем для желающих поучиться за границей. К числу других мер, нужно отнести тройное увеличение за период 2000-2003 гг. финансового пакета схемы «complément ERASMUS», составившего в 2003 г. 4,5 млн. евро.

Франция выделяет гранты не только для французских студентов. С целью привлечения студентов из-за рубежа были созданы различные стипендии французского правительства для иностранных граждан. Большая часть из них ориентирована на студентов второго и третьего циклов высшего образования. В зависимости от вида стипендии ее размер может составлять от 350 евро в месяц (стипендия на частичное покрытие расходов) до нескольких тысяч евро (стипендия «Эйфель» для талантливых студентов, обучающихся в престижных французских школах). Стипендии французского правительства получает около 10% иностранных студентов, обучающихся во Франции. Нужно сказать, что в последние годы наблюдается сокращение числа государственных стипендий для иностранцев (c 24,4 тыс. в 2001 г. до 19,2 тыс. в 2003 г). Кроме того, иностранный студент, желающий обучаться во Франции, может получить финансовую поддержку по программам, созданным местными органами власти Франции, общественными организациями и предприятиями.

Наконец, еще одним направлением политики Франции по развитию академической мобильности и академических связей является установление двухсторонних отношений на министерском уровне. Так, в 1997 г. министрами образования Франции и Германии было заключено соглашение о сотрудничестве в области образования, итогом которого было создание франко-германского университета. В 2001 г. было подписано соглашение о кооперации в научной и технологической сфере и создании бинационального университета между Францией и Италией. Через два года было заключено франко-китайское соглашение о взаимном признании обучения и дипломов и франко-российское соглашение о признании научных степеней. Также за последние восемь лет было создано множество двухсторонних исследовательских и образовательных программ, подразумевающих в числе прочего обмен студентами и исследователями.

Однако в настоящее время по прежнему существует ряд барьеров, препятствующих развитию академической мобильности и достижению амбициозной цели привлечь во Францию 500-600 тысяч студентов, поставленной бывшим министром образования К.Аллегром. Как и в пункте 2.3.2 второй главы, разделим их на три категории.

а. *Социально-экономические*. Во-первых, во Франции бесплатным является только университетский сектор образования, в то время как во многих школах неуниверситетского сектора существует плата за обучение. Кроме того, одним из условий получения студенческой визы является наличие на банковском счету иностранного студента значительной суммы денег (в 2005 г. она составляла около 1,5 тыс. евро), которые он планирует потратить на проживание.

б. *Политические*. Одной из характерных черт процесса получения французской студенческой визы является его длительность (от 15 дней до трех месяцев). Учитывая, что во Франции отсутствует прямая связь между процедурами получения виз и зачисления в вуз, которая существует в Северной Америке и Австралии, многие студенты попросту не успевают своевременно оформить визы, так как вузы могут подолгу «тянуть» с зачислением.

в. *Культурные*. Непременным условием обучения во Франции является хорошее знание французского языка, которое чаще всего должно подтверждаться наличием аттестата DALF или TCF.

Помимо этого существует ряд препятствий бюрократического плана. Приведем характерный пример, касающийся преподавательской мобильности. Преподаватель французского вуза должен вычитывать в течение учебного года фиксированное количество часов (192 часа). Деятельность, осуществленная за границей, не учитывается при расчете выполненной работы. Поэтому зачастую вернувшийся из заграничной командировки преподаватель вынужден в сжатые сроки наверстывать «упущенное», проделывая тем самым двойную работу. В связи с этим преподаватели предпочитают подолгу не задерживаться в заграничных командировках.

В результате, только 5-15% иностранных граждан, отправляющих во французские вузы досье кандидата на поступление, действительно становятся студентами этих вузов (нужно сказать, что значительную часть из них вузы отсеивают самостоятельно, главным образом, в силу отсутствия вакантных мест). Остальные 85-95 % потенциальных иностранных студентов встречают на пути во Францию различные препятствия, главным образом, административного и политического характера.

Несмотря на барьеры, которые существуют и, очевидно, еще долгое время будут существовать, Франция демонстрирует впечатляющую динамику роста иностранных студентов. Если в 1998/99 уч. гг. в высшей школе училось 149,3 тыс. иностранцев, то в 2001/02 уч. гг. - 196,7 тыс., а в 2004/05 уч. гг. - 255,6 тыс.. Таким образом, за 6 лет число иностранных студентов возросло на 71 %. В связи с этим с 1998 г. удельный вес иностранцев в высшей школе непрерывно возрастает на 0,5 - 1 % в год.

Однако стремительный рост обеспечивается не столько за счет иностранцев из стран «старого» Евросоюза - число студентов из западноевропейских стран в университетском секторе выросло за период 1998 - 2003 гг. только на 7,1 % и составило 28,6 тыс. ч-к. Своим успехам в этой области Франция обязана, главным образом, африканским странам (73 %, 102,8 тыс. ч-к). Также значительную лепту внесли страны Дальнего Востока - количество иностранных студентов оттуда в ближайшее время сравняется с количеством иностранцев из Евросоюза. Двукратное увеличение студентов, уезжающих на учебу во Францию, произошло в странах Восточной Европы. Это позволяет сделать вывод, что рост обеспечивался не только благодаря усилению интернационализации сферы высшего образования и активизации Франции на мировом образовательном рынке, но и за счет повышения спроса на высшее образование в развивающихся странах и невозможностью национальных систем высшего образования удовлетворить этот спрос.

Обучающихся во Франции иностранных студентов можно разделить на «мобильных» - тех, которые начали обучение в иностранном вузе и продолжают его во французском, - и тех, кто обучается в высшей школе Франции с самого начала. С 1998 г. наблюдался рост численности обеих категорий, причем доля мобильных студентов постоянно увеличивается (с 57% в 1998 г. до 72% в 2003 г.). Нужно отметить, что более 75% студентов приезжает во Францию самостоятельно, без какой-либо поддержки со стороны европейских программ мобильности и межвузовских программ обмена.

Большинство иностранцев предпочитает учиться в университетах - там сосредоточено более 80 % иностранных студентов. 12-13 % выбирают для обучения специализированные высшие школы.

Что касается студентов, выезжающих из Франции, то их число в 3-4 раза меньше числа въезжающих. Так, по данным ОЭСР на 2002 г., таковых было 50,6 тыс. человек. Таким образом, Франция реализует импортную модель интернационализации, что, тем не менее, не мешает ей быть одним из европейских лидеров по числу отъезжающих студентов. Наибольшее число французов отправляется в Великобританию (24 %), Бельгию (23 %), США (15 %), Германию (13 %) и Испанию (11%).

*Реформа непрерывного образования*

Реформа непрерывного образования была начата еще до реформы LMD. Закон о социальной модернизации от 19 декабря 2001 г. реорганизовал систему академического признания профессиональных навыков (*VAP*) в систему академического признания опытных навыков (*validation des acquis de l`expérience, VAE*). Смысл реорганизации состоял в том, что объектом признания могли стать не только навыки, приобретенные в ходе профессиональной деятельности, но и те знания и умения, которые участник социальной жизни приобретал в процессе общественной деятельности, а также в ходе деятельности, не связанной с официальным трудоустройством (*non salariés*).

Реформа LMD углубила начатые преобразования. Декрет №2002-590 сократил с пяти до трех лет минимальный срок деятельности на профессиональном или общественном поприще, позволяющий любому желающему обратиться в вуз с запросом об академическом признании приобретенных в ходе этой деятельности знаний, навыков и компетенций. Признание должно было осуществляться специальным жюри вуза. Общие правила признания определялись Советом администрации каждого вуза. Соответственно, итоги признания, будь то выдача диплома или признание некоторых курсов, определялись каждым вузом самостоятельно. Кроме того, декрет №2002-482 определил, что кредитные единицы ECTS могут быть накоплены в процессе *любой* деятельности. Это создает потенциальную возможность эволюции кредитной системы в систему пожизненного учета образовательных достижений.

**§ 2. Реализация реформы LMD**

Проведение в жизнь реформы LMD началось во Франции в 2002 г., когда 3 университета академии Лилля на экспериментальной основе начали внедрять положения реформы, и завершится, по ожиданиям министерства, в 2007 г. Реформа реализуется в четыре этапа. Это связано с тем, что вузы могут применить положения реформы только после получения новой аккредитации (т.е. после вынесения министерством образования решения о наделении их правами) в рамках одной из четырех аккредитационных кампаний 2003-2006 гг., к которым они приписаны. Таким образом, учитывая, что базовые нормативные документы были приняты в апреле 2002 г., министерство предоставило университетам, переходящим на новую систему в ходе кампании по наделению правами 2003 г., более одного года на размышление. В то же время, оно обязало вузы «первой волны» подготовить необходимые для перехода документы уже к зиме 2002/03 гг., в результате чего работа в ряде учреждений велась в авральном порядке. Нужно сказать, что министерство, осознавая возможные трудности, с которыми могли столкнуться университеты, пошло им навстречу и предоставило возможность отсрочки нововведений на один год, если вузы не успевали подготовиться к установленному сроку.

Несмотря на то, что формально университеты имели право не участвовать в реформе LMD, подавляющее большинство предпочло не оставаться в стороне. Причины подобного отношения руководства университетов достаточно понятны. Во-первых, очевидно, что неучастие в реформе повлекло бы за собой сокращение государственного финансирования вуза со всеми вытекающими последствиями; во-вторых, отказавшийся от участия вуз существенно терял в статусе, так как он не смог бы выдавать новые национальные дипломы и присваивать европейские степени, следствием чего были бы отставание от своих конкурентов и провинциализация вуза.

Помимо университетов в реформе принимают участие институты университетского типа (IUT, IUP, IUFM), а также несколько десятков учебных заведений неуниверситетского сектора: высшие нормальные школы, инженерные школы, высшие школы коммерции и делового администрирования, архитектурные школы и медицинские школы. Степень участия перечисленных вузов различна. В ряде вузов неуниверситетского сектора предпринимаются попытки полной интеграции трехуровневой системы степеней, однако большинство вузов этого типа ограничивается созданием степени магистра. Особую статью составляют медицинские школы. Ни сроки обучения, ни виды ориентации в этих учебных заведениях не совпадают со схемой LMD. Возможности международной мобильности даже не обсуждаются этими вузами в силу больших различий между странами в организации медицинского образования. Между тем, медицинское образование было частично реформировано. В частности, были созданы «мостики» в университетское образование для студентов, проваливших экзамены по окончании первого года обучения в медицинских школах. Также были расширены возможности для перехода в исследовательскую магистратуру для студентов старших курсов медицинских направлений образования.

Однако в целом, большинство вузов неуниверситетского сектора в реформу не вовлечено. В 2004 г. из 250 инженерных школ в реформе участвовали только 40, из 227 школ коммерции и делового администрирования - 33. Кроме того, некоторые виды школ вообще не были затронуты начавшимися преобразованиями. Это объясняется тремя обстоятельствами:

многие вузы неуниверситетского сектора не подчинены министерству образования, поэтому на них не распространяется действие постановлений, нот и циркуляров этого ведомства;

во многих случаях организация образования вузов неуниверситетского сектора несовместима с организацией образования, предложенной реформой LMD;

дипломы многих вузов неуниверситетского сектора более конкурентоспособны, нежели национальные дипломы, поэтому школы не видят смысла принимать участие в реформе.

Впрочем, делать окончательные выводы относительно перспектив участия вузов неуниверситетского сектора было бы преждевременно по двум причинам. Во-первых, ключевые документы реформы - декреты от 10 апреля 2002 г. - были подписаны премьер-министром Франции, поэтому они имеют силу в отношении всех государственных вузов; во-вторых, никаких «окончательных сроков» присоединения к реформе в нормативных документах определено не было, что дает потенциальную возможность применения вузом положений реформы LMD в любое время, когда он сочтет это необходимым (если, конечно, декреты и постановления реформы не будут отменены).

Управление внедрением системы LMD осуществляется на национальном уровне министром образования, заместителем министра по высшему образованию, дирекцией по высшему образованию (*DES*) и тремя комитетами наблюдения (*comités de suivi).* Также некоторое влияние на реализацию реформы оказывают органы оценки и консультативные органы министерства - Конференция президентов университетов (*CPU*) и Агентство по сотрудничеству университетов (*AMUE*). Роль министра, его заместителя и DES в осуществлении реформ сводится к определению общих ориентаций, которые фиксируются в министерских нотах и циркулярах. Кроме того, министерство занимается распределением дотаций вузам, а также распределением стипендиальных фондов. Министр образования оказывает некоторое воздействие на ход реформы в процессе встреч с представителями вузов, а также посредством публикации статьей в авторитетных периодических изданиях, выступлений на различных форумах и т.п.

Центральная роль в реализации реформ принадлежит комитетам наблюдения. Они были созданы в процессе реформ - комитет по делам профессионального лиценциата был учрежден постановлением от 7 декабря 2000 г. а комитет по делам лиценциата и комитет по делам магистратуры - постановлениями от 23 и 25 апреля 2002 г. При этом, первый комитет подчинен непосредственно министру, два других ассоциированы в CNESER - совет, который является консультативным органом министерства. Перед комитетами наблюдения поставлен предельно широкий круг задач. Они призваны обеспечить связность образования различных уровней и необходимую прозрачность предлагаемого образования и выдаваемых дипломов. В их задачу также входит упрощение практики признания дипломов, развитие студенческой мобильности. Комитеты наблюдения занимаются анализом нововведений, осуществляемых вузами. По результатам анализа они выпускают рекомендации, в которых делают вузам практические советы по реализации реформ. Наиболее значимые из этих советов становятся частью ежегодных министерских нот, посвященных наделению вузов правами. Помимо этого, комитеты подтверждают результаты внутренних оценок качества. Работы комитетов наблюдения ежегодно публикуются и представляются CNESER.

Консультативные органы министерства - Конференция президентов университетов и Агентство по сотрудничеству университетов - являются основными форумами университетских руководителей, на которых вырабатывается общая политика во взаимоотношениях с министерством и различными заинтересованными организациями, а также определяются общие подходы к реализации реформ на институциональном уровне. Одним из направлений деятельности этих организаций является привлечение к участию в реформе представителей академической среды. Данное направление деятельности было особенно актуально в первые месяцы реформы, когда энтузиазм преподавателей и студентов относительно реформы LMD был невелик. Механизмом вовлечения стали семинары, целью которых в первое время было не столько коллективное размышление над конкретными проблемами, сколько презентация реформ и Болонского процесса в целом. Другим механизмом стали подготовка и публикация материалов по Болонскому процессу и реформе LMD, а также обобщение информационных ресурсов и их распространение, в том числе, с помощью сети Интернет.

На уровне учреждений общая схема реализации реформы LMD не была предложена. Вузам была дана свобода как в определении темпов и последовательности преобразований, так и в определении методов внедрения положений нормативных документов. В большинстве случаев реформа проводилась более или менее централизованно. Чаще всего, на уровне университета создавался управляющий комитет (*comité de pilotage*), возглавляемый вице-президентом Совета обучения и университетской жизни (*CEVU*). На уровне учебно-исследовательских подразделений реформа осуществлялась либо бюро CEVU, либо специальными комитетами. Существенную помощь в реализации оказывали неформальные рабочие группы, состоявшие из преподавателей университетов и приглашенных экспертов. Целью этих рабочих групп было обсуждение проблем, связанных с реорганизацией образования, введением модульной системы, созданием областей и направлений, развитием междисциплинарного подхода. В некоторых университетах существовало до нескольких десятков таких групп.

Что касается темпов реализации реформ, то университеты разделились на те, которые постарались провести реформу единовременно во всех подразделениях, и те, которые осуществляли преобразования постепенно. Наиболее распространенным методом применения второго подхода стал метод реализации точечных проектов. Проекты, как правило, предполагали реализацию положений реформы в одной или нескольких областях (*domaine*). В их разработке участвовали, главным образом, преподаватели и представители студенчества. Реализуя проекты то в одной, то в другой области, постепенно вуз полностью переходил на систему LMD. Что касается первого подхода, то он оказался менее удачным. Далеко не все воспользовавшиеся им университеты смогли адекватно и своевременно оценить реальный объем предстоящих реформ, в результате чего сил было потрачено много (в 2005 г. комитет по делам магистратуры отмечал «усталость» академического сообщества от реформы), а переход на систему LMD по многим позициям был осуществлен чисто формально. Как отметил по этому поводу один преподаватель университета, «отправившись в спринтерский забег, университеты оказались на марафонской дистанции».

Реализация реформы LMD сопровождалась бурными дебатами вокруг вузовской автономии. Их вызвал законопроект Л.Ферри о расширении вузовской автономии, который появился в конце апреля 2003 г. и представлял собой, по оценке некоторых экспертов, «продолжение» реформы LMD. Целью законопроекта было расширение финансовой и административной автономии университетов, а также развитие сотрудничества университетов с академическим и социально-экономическим миром, и с органами региональной администрации.

В финансовой сфере законопроект предусматривал:

генерализацию бюджетов университетов, которая должна была дать вузам возможность свободно перераспределять выделяемые государством средства внутри учреждения, а, значит, и разрабатывать собственную стратегию по управлению персоналом (однако вопросы кадрового обеспечения вузов оставались в руках государства);

передачу в собственность университетов, которые того пожелают, зданий, в которых они распложены, с условием, что обслуживание недвижимости целиком ляжет на плечи вузов.

В административной сфере предполагалось создать к трем существующим университетским советам четвертый - Совет по стратегической ориентации. Совет должен был делать предложения по вопросам общих направлений развития университета и участвовать в разработке проекта институционального развития. В отличие от трех других советов, он составлялся исключительно из внешних по отношению к университету представителей, а именно из представителей территориальных коллективов, социально-экономического мира и научной среды. Срок деятельности президента увеличивался с 5 до 6 лет. Также определялось, что президентом может стать любой преподаватель-исследователь или исследователь университета независимо от национальности (раньше президентом мог быть только француз).

Меры по развитию сотрудничества предполагали создание возможностей для участия территориальных коллективов в подписании четырехлетних контрактов между университетами, государством и национальным Центром научных исследований (*CNRS*), наделение университетов правом заключать соглашения с региональными властями о сотрудничестве в области профессионального образования (речь шла о том, чтобы позволить регионам влиять на предложение высшего профессионального образования первого цикла). В отношении последнего, в феврале 2003 г. премьер-министр Франции Ж.-П. Раффарен говорил о том, что нужно позволить региональным советам и ректорам академий определять «карту» профессионального образования до уровня *bac+3*. Помимо этого, законопроект предлагал создать новую форму сотрудничества между вузами - «учреждение университетской кооперации». Это учреждение создавалось заключением между двумя вузами специального многолетнего контракта. Оно должно было управляться специальным межуниверситетским советом, состоящим из представителей обоих вузов, а также дополнительными органами администрации. Фактически, предполагалось сделать шаг в сторону «укрупнения» университетов за счет слияния малочисленных вузов (к слову, Л.Ферри не раз публично заявлял о своем стремлении объединить университеты с численностью менее 15 000 студентов). Законопроект был отклонен осенью 2003 г. по причине сильного сопротивления со стороны академической общественности.

В целом, в настоящее время в реформу LMD вовлечено более 65 % студентов и преподавателей Франции. Однако какие-либо предварительные итоги стартовавшей четыре года назад реформы в настоящее время подвести сложно. Дело в том, что ни министерство образования, ни комитеты наблюдения не публикуют сводных данных о состоянии реализации реформы в вузах - первое обширное исследование запланировано комитетами наблюдения на 2006 г., когда все университеты включатся в реформу. Поэтому в рамках настоящей работы придется ограничиться рядом общих замечаний.

Уже сейчас можно выделить одну из главных характеристик реформы - университеты не только используют разные методы реализации реформ, но и понимают реформы по-разному. Одно из ключевых различий касается организации системы степеней. Если одни вузы (и их большинство) рассматривают первый цикл как этап подготовки ко второму, то другие, напротив, рассматривают два цикла как два разных уровня высшего образования. Эти позиции, если взять их в крайнем виде, имеют следующие последствия. В первом случае диплом лиценциата становится только дипломом доступа в магистратуру, также как диплом *Вас* является дипломом доступа в высшую школу, в результате чего собственная ценность диплома лиценциата существенно падает. Во втором случае первый цикл образования становится массовым, второй - элитарным. Конечно, в явном виде университеты не реализуют приведенные варианты. На практике широкое распространение получила смешанная модель. В этой модели первый цикл представляет собой этап, на котором закладывается база в некоторой области образования, в результате чего он становится, с одной стороны, подготовительным, с другой, фундаментальным. Исключение составляет профессионально ориентированный первый цикл, который во многих вузах слабо связан с профессиональной магистратурой, в результате чего он является в этих вузах «тупиковой ветвью» высшего образования.

Организация второго цикла связана с одной особенностью, присущей многим университетам Франции. Дело в том, что значительная часть вузов сохранила механизмы отбора студентов после четвертого года обучения. Однако если раньше они существовали на входе в третий цикл, то теперь они оказались в середине второго цикла. Тем самым второй цикл оказался поделен на две половины, что, как известно, документами Болонского процесса предусмотрено не было. Первая половина магистратуры стала как бы продолжением первого цикла - по ее окончании студент получает диплом «мэтриз», который котируется на рынке труда значительно выше диплома обычного лиценциата. Вторая половина второго цикла носит уже черты элитарности - туда, как правило, попадают наиболее способные студенты. Таким образом, используемая университетами модель организации циклов закрепляет ценность четырех- и пятилетних дипломов и сохраняет ориентацию на «длинное» образование. Что касается первого цикла, то его собственная ценность в действительности не столь велика, как того желали основоположники Болонского процесса. В данной связи в 2005 г. эксперты IGAENR задались в своем докладе двумя вопросами: «Во всех ли случаях длинное образование является оправданным? Соответствует ли это потребностям экономики?». Представляется, что ответы можно будет получить в ближайшие несколько лет, когда пыл реформ немного угаснет и наступит время для обстоятельного анализа.

Помимо этого, в высшей школе Франции наблюдается многообразие подходов к организационным и содержательным аспектам системы LMD. Проиллюстрируем это на примере организации кредитно-модульной системы. Весной 2005 г. комитет по делам лиценциата разослал в 59 университетов, участвующих в реформе LMD, анкеты с вопросами о состоянии реализации реформ. В анкетах комитет помимо всего прочего просил указать, каким образом на первом цикле обучения в области естествознания и технологий распределяются кредитные единицы между учебными модулями. В итоге, на анкету ответили 46 вузов. По интересующему нас вопросу были получены следующие результаты. Большинство вузов заявили, что у них имеется разделение на общие или обязательные модули (*tronc commun*), модули по выбору и свободные модули. Общие модули составляли в зависимости от вуза от 10 до 120 кредитных единиц из 180 возможных, причем в 14 из 29 ответивших на данный вопрос вузов сообщили, что эти модули составляют от 10 до 30 кредитов, т.е. доля обязательных модулей составляла совершенно незначительную часть всех занятий (1/18 - 1/6), и только 7 заявили, что обязательные модули составляют от 60 до 120 кредитных единиц, т.е. от 1/3 до 2/3 программы обучения. Модули по выбору составили от 6 до 68, свободные модули - от 5 до 36. Число модулей колебалось от 3-х до 8, однако больше половины вузов сошлись на цифре 5. Касаемо кредитной системы, десять университетов сообщили, что они рассчитывают кредитные единицы на основе объема часов (несмотря на то, что министерство не поощряет такую практику), 27 - в соответствии с декретом №2002-481 на основе учебной нагрузки. Впрочем, по оценке IGAENR, в большинстве вузов, несмотря на заявления, фактической основой расчета кредитов является объем лекционных и семинарских занятий.

Отметим, что далеко не во всех дисциплинах введение новой организации образования осуществляется гладко. Большие сложности существуют в направлениях, ориентированных на приобретение регулируемых профессий, где главным препятствием становится жесткость программ обучения. В этих условиях вузы вынуждены опускать некоторые компоненты реформ. Вообще, нужно сказать, что различия в темпах и глубине реализации реформ велики не только от вуза к вузу, но и от дисциплины к дисциплине, причем главным фактором этих различий является не наличие или отсутствие волевого усилия со стороны руководителей конкретных учебно-исследовательских подразделений, а именно дисциплинарные особенности. Так, исследование Высшей Школы Национального Образования показало, что наибольшие сложности при переходе на новую систему степеней испытывают подразделения, связанные с общественными науками, где учебные планы зачастую перегружены, в то время как подразделения, связанные с точными науками, адаптируются к новой системе гораздо проще.

Реализация реформы во многих случаях сопровождается повышением нагрузки на профессорско-преподавательский состав. В связи с переходом на модульную систему обучения преподаватели вынуждены уделять больше времени работе по реорганизации учебных планов и созданию новых курсов в ущерб своей исследовательской деятельности. Помимо этого, индивидуализация путей обучения студентов естественным образом повлекла за собой сокращение учебных групп и увеличение совокупного числа занятий в вузах, а стало быть, и увеличение нагрузки на преподавателей. В 2001 и 2003 гг. даже рассматривался проект по реформированию системы учета рабочего времени преподавателей в рамках реформы статуса преподавателей-исследователей - предлагалось заменить годовую норму 192 часов преподавания нормой 1600 часов деятельности, состоящей из преподавания, исследований и административной работы. В настоящее время вузы в большинстве случаев решают проблему нехватки свободных «умов» самостоятельно. К счастью для них, реформа сопровождается стабилизацией численности студенчества, поэтому вопрос стоит не столь остро.

Еще одним вопросом, поднятым реформой, стал вопрос об эффективности административных подразделений вузов. В первую очередь, под сомнение была поставлена эффективность некоторых вузовских служб, в частности, университетской службы информации и ориентации, которая не справляется с вверенными ей обязанностями в условиях, когда возможности ориентации и переориентации существенно расширились. Одним из выходов стало создание постов заведующих по образованию (*directeur d`etude*). Целью этой категории персонала вузов является помощь студентам в разработке их индивидуального пути обучения. Однако если проблема информационной поддержки носит в большей степени технический характер, проблема структурного характера заключается в несоответствии базовых составляющих университетов - учебно-исследовательских подразделений (UFR) - новой организационной структуре образования, основанной на категориях «область» и «направление». Дело в том, что UFR соответствуют, как правило, одной конкретной научной области, тогда как «области» (*domaine*) в организационном понимании этого слова охватывают некоторое междисциплинарное поле, т.е. поле нескольких наук. Кроме того, направления подразумевают свободную переориентацию в рамках этого поля. Это порождает проблему координации деятельности разных UFR и проблему распределения материальных средств между ними. В настоящее время вузы выпутываются из этой ситуации самостоятельно, причем в некоторых случаях это приводит к конфликтам между руководством университетов и директорами UFR. Однако в связи со сложностью проблемы некоторыми экспертами прогнозируется реорганизация внутренних структур университетов в недалеком будущем.

Подводя предварительные итоги, зададимся вопросом - насколько Франция приблизилась к достижению целей EHEA? Авторы доклада IGAENR 2005 г. пришли к выводу, что эти цели в настоящее время во Франции не достигнуты. Они аргументировали это следующим образом. Во-первых, реформа, по их мнению, не привела к повышению сравнимости (*lisibilité*) образования. Несмотря на то, что она была направлена на упрощение идентификации дипломов, следствием расширения педагогической автономии университетов стало значительное увеличение числа областей, специальностей и специализаций, а стало быть, и дипломов, что производит прямо противоположный эффект. Во-вторых, академическая мобильность не получила существенного развития, так как сохранились сдерживающие ее факторы - недостаточная финансовая поддержка со стороны государства, несовместимость университетских календарей, наличие существенных различий в подходов к организации и содержанию образования между вузами.

Не оспаривая мнения экспертов в области французского образования, сделаем несколько замечаний по поводу высказанных ими выводов. В первую очередь, нужно отметить, что термин «сравнимость» не имеет устоявшегося значения. Если понимать под сравнимостью соответствие общепринятой модели организации образования, основанной на трех циклах, то Франция, в этом смысле, существенно повысила сравнимость своей системы образования, перейдя от несколько запутанной модели «2-1-1-1-3» к одному из вариантов европейской модели. Если же под сравнимостью понимать сопоставимость дипломов по одной специальности, выданных разными вузами, то, несомненно, она должна повыситься, когда реформа войдет в фазу стабилизации. Опять же нужно держать в уме обязательства Франции относительно принятия национальной квалификационной рамки. Что касается мобильности, то она, конечно, остается в большей степени привилегией, чем правом, однако, немаловажно, что эта привилегия стала распространяться не только на наиболее обеспеченных студентов, но и на студентов, отбираемых по социальным критериям. Кроме того, представляется, что судить об эффективности принимаемых мер по развитию мобильности можно будет тогда, когда реформы будут проведены во всех странах Болонского процесса. Однако нельзя игнорировать тот факт, что французская система высшего образования стала за годы реформ более привлекательной, свидетельством чему выступает неуклонный рост числа иностранных студентов.

Если же рассматривать реформы высшей школы с точки зрения задач, поставленных министрами в Болонской декларации, то здесь общий успех Франции очевиден. За семь лет, прошедших с момента подписания декларации, во Франции была создана адекватная задачам Болонского процессам нормативная база. Реформы реализуются с некоторым опережением поставленных в Болонье сроков. В них принимает участие большая часть академического сообщества, при этом в большинстве вузов преобразования носят комплексный характер. В процессе реализации находятся все задачи Болонского процесса:

. В университетском секторе создана или создается в настоящее время трехуровневая система степеней, соответствующая системе, определенной документами Болонского процесса. В неуниверситетском секторе была создана национальная степень магистра. Вузы, имеющие право присуждать «европейские» степени, в обязательном порядке должны выдавать всем студентам, получающим национальные дипломы LMD Приложение к диплому;

. Использование кредитной системы ECTS стало, согласно докладу Франции 2003 г., «золотым правилом»;

. Правительством, министерством и вузами принимаются различные меры по развитию академической мобильности;

. Получила дальнейшее развитие система обеспечения качества. Национальные органы по обеспечению качества - CNE и IGAENR - являются с 2000 г. членами европейской сети ENQA. Постепенно получают распространение внутренние механизмы оценки качества;

. К основным мерам по развитию европейского измерения относятся расширение возможностей по созданию совместных степеней, усиление языковой подготовки студентов и создание курсов, читаемых на иностранных языках.

. В рамках мероприятий по развитию непрерывного образования были расширены возможности по академическому признанию навыков, приобретенных в ходе общественной жизни.

Также нужно отметить, что «болонские» реформы, реализуемые Франции, имеют ряд специфических национальных черт:

1. Реформы затрагивают, главным образом, университетский сектор высшего образования, тогда как неуниверситетский остается в стороне;

2. При введении новых степеней и дипломов были сохранены все старые;

. Система степеней была жестко привязана к кредитной системе;

. Требования по использованию кредитной системы ECTS и Приложения к диплому зафиксированы в законодательстве;

. Магистратура во многих университетах разделяется на две части благодаря сохранению селективных механизмов на входе во второй год обучения;

. Система обеспечения качества имеет во Франции свою национальную специфику. Она состоит, во-первых, в сосуществовании органов по оценке, осуществляющих регулярную оценку качества, и органов, осуществляющих оценку вузовских проектов развития; во-вторых, в особенности системы аккредитации.

. Реализация реформ идет дальше задач, сформулированных в документах Болонского процесса, и сопровождается переходом на модульную и семестровую систему обучения, расширением педагогической автономии университетов, усилением профессионализации образования, реформой докторского цикла, реформой непрерывного образования.

**§3. Реакция академического сообщества Франции на реформы высшей школы в рамках Болонского процесса**

Академическое сообщество Франции является чувствительной средой, в которой находит отзвук практически любое событие общественной жизни страны, касающееся системы образования. Для подтверждения этих слов достаточно вспомнить события 1968 г.; реформу А.Савари 1984 г., претворенную в жизнь после двух лет диалога между министерством и академическим миром; реформу А.Деваке 1986 г., несостоявшуюся по причине мощного сопротивления студенческих и преподавательских профсоюзов; реформу Ф.Байру 1997 г., реализованную законодательно, но не принятую вузами… Не стала исключением из этого ряда и реформа LMD, вызвавшая у академического сообщества значительный интерес.

Обсуждение перспектив гармонизации образовательных систем высшего образования в Европе началось во Франции в 1998 г. после подписания Сорбонской декларации. Не углубляясь в эти обсуждения, отметим, что идея «европейской гармонизации», в целом, была принята академическим сообществом. Другой вопрос, что некоторые аспекты интеграции вызвали тревогу. В частности, президент одного из студенческих профсоюзов - UNEF-ID - К.Селе заявила следующее: «Что касается европейской гармонизации, студенты расположены к ней благосклонно, однако не на любых условиях. В особенности мы отвергаем идею увеличения отбора и отмены дипломов». Причинами появления беспокойств подобного рода стали доклад Ж.Аттали, в котором предлагалось расширить источники финансирования университетов, и проект реформы системы степеней К.Аллегра. В результате, в декабре 1998 г. в ряде городов Франции состоялись манифестации с участием нескольких тысяч студентов и нескольких сотен преподавателей. Для того, чтобы успокоить протестующих, министру образования пришлось организовать встречу с представителями ведущих академических профсоюзов, на которой он обещал не вводить механизмов отбора, не повышать размер вступительного взноса в университеты и не отменять прежних дипломов.

После этих событий Болонский процесс фактически вышел из поля зрения центральных СМИ и профсоюзов. Обсуждения переместились, главным образом, в стены вузов и на страницы специализированных научных изданий. Ситуация изменилась в апреле 2001 г. после публикации Ж.Лангом «педагогических ориентаций высшего образования» - проекта реформы LMD. Это событие вовлекло в обсуждение некоторую часть академического сообщества, которая разделилась на сторонников и противников реформы. В лагере противников ведущую роль заняли профсоюзы левого толка, в лагере сторонников - Конференция президентов университетов и профсоюзы правого толка. Впрочем, в 2001 г. говорить о «противниках» было достаточно сложно, степень поляризации была невелика: большинство организаций приняли цели проекта реформы. Однако вызывали несогласие некоторые отдельные аспекты проекта. В частности, «слева» были слышны требования об «усилении национальной рамки дипломов», иначе говоря, о создании национальных норм содержания образования.

Значительно возросла степень поляризации между организациями, представляющими академическое сообщество, после принятия в апреле 2002 г. основной части нормативных документов, относящихся к реформе LMD. Левые профсоюзы прореагировали не сразу - весной 2002 г. они были заняты борьбой с Жаном-Мари Ле Пеном в ходе президентской избирательной кампании. В дальнейшем их позиция стала значительно жестче. 5 июня 2002 г. два крупнейших профсоюза - Национальный союз студентов Франции и Национальный союз высшего образования - обратились к заместителю министра по высшему образования с просьбой о введении моратория на проведение реформы. По мнению руководителей этих организаций, реформа, с одной стороны, ведет к «нарушению национальных правил, определяющих равноценность дипломов и дающих их обладателям равные права…», с другой, усиливает конкуренцию между вузами, так как вузы получают возможность выдавать дипломы разного качества. Однако никакой реакции со стороны министерства не последовало, видимо, по причине того, что двумя днями позже правительство Л.Жоспена было отправлено в отставку. В новом правительстве Жана-Пьера Раффарена пост министра образования занял Л.Ферри - последовательный сторонник европейской образовательной интеграции и университетской автономии. Л.Ферри, заняв новое рабочее место, заявил, что он оказался наследником плохо связанной реформы. Это на некоторое время успокоило противников реформы LMD. Впрочем, с началом учебного года 2002/03 страсти вновь начали накаляться. К этому времени левые профсоюзы четко определили свою позицию по отношению к реформе LMD. В ходе кампании против реформы LMD, состоявшейся осенью 2002 г. профсоюзы озвучили основные аспекты реформ, волновавшие академическую общественность. В целом, их можно свести к шести пунктам.

 Реформа ведет к подрыву национального характера дипломов, что было резюмировано в формуле национального Союза студентов Франции (*UNEF*): «каждому свой университет, каждому свой диплом». Причиной подобных волнений были индивидуализация учебного пути, предусмотренная реформой, и расширение педагогической автономии вузов;

 Реорганизация циклов ведет к тому, что первый цикл станет массовым, тогда как второй цикл будет недоступен большинству студентов из-за введения механизмов отбора между циклами;

 Усиление различий между университетами имеет следствием усиление конкуренции между вузами. В итоге, некоторые вузы смогут предложить студентам привлекательные направления магистратуры, тогда как уделом остальным станет подготовка студентов первого цикла. Таким образом, часть университетов станет элитными образовательными центрами регионального масштаба, тогда как большинство университетов превратится в некое подобие американских колледжей. Другим последствием усиления конкуренции может стать специализация университетов и утрата ими многопрофильности;

 Введение новой системы степеней ведет к девальвации двухлетних дипломов, в частности, дипломов STS и DUT, которые оказываются несколько «в стороне» от системы LMD;

 Усиление профессионализации образования лиценциата ведет к узкой специализации дипломов, так как в определении содержания программ, согласно постановлению о дипломе профессионального лиценциата 1999 г., должны участвовать представители социально-экономических кругов. Следствием специализации будет привязка диплома к конкретному рабочему месту. Тем самым профессиональное образование не будет гарантировать ни стабильную работу, ни достойную зарплату, ни возможности карьерного роста.

 Система LMD ликвидирует практику компенсации отметок, согласно которой студент, получивший по результатам семестра отметку ниже необходимого уровня (таковым чаще всего является отметка 8 из 20), мог компенсировать ее в следующем семестре (получив, например, отметку 12 из 20).

Интересно отметить, что практически ни разу не прозвучал вопрос о том, что трех лет обучения в вузе недостаточно для получения высшего образования.

Так или иначе, в конце ноября - начале декабря 2002 г. по инициативе *UNEF* и Федерации студенческих профсоюзов «Солидарность, единство, демократия» (*SUD Etudiant*) в десяти университетах состоялись манифестации и забастовки против реформы «3-5-8». Очевидно, что помимо причин содержательного характера профсоюзами двигали и чисто политические мотивы: желание лишний раз напомнить о себе и стремление преодолеть некоторый кризис доверия со стороны студентов.

Несколько иначе повела себя часть академического сообщества, принявшая реформу. Летом 2002 г. президенты трех университетов приняли решение досрочно включиться в реализацию реформы LMD, аргументируя это нежеланием ждать дополнительно четыре года до следующей аккредитации. Министерство пошло на встречу этой инициативе. Отметим, что президенты университетов достаточно ясно осознавали масштабность предстоящих реформ. Так, глава Конференции президентов университетов (CPU) Бернар Беллок еще в октябре 2002 г. заявил, что «это не очередная реформа. Это революция, которая оставит в прошлом наши прежние представления об образовании». 20 февраля 2003 г. CPU приняло единогласное решение о поддержке реформы. В своей второй резолюции от 27 февраля 2003 г. CPU утверждала, что необходима скорейшая реализация реформы LMD «для развития общественной службы высшего образования и исследований». Подобную спешку можно объяснить не только широким согласием президентов относительно реформы LMD, но и желанием президентов оказать поддержку министру Л.Ферри. Дело в том, что министр незадолго до этого представил на обсуждение законопроект реформы вузовской автономии, который нашел отклик у руководителей вузов. В частности, президенты констатировали, что закон Савари 1984 г. сковывает университетскую инициативу и не соответствует реалиям современной высшей школы. Так, президент университета Эври и глава Конференции университетов академии Иль-де-Франс Д.Андре говорил, что «наша самостоятельность существует только на бумаге. Фактически, мы существуем в системе усложненной опеки со стороны министерства». Ему вторил президент Марселя-III Ж.Бурдон: «Университеты еще сильно централизованы. У нас нет такой свободы, как у наших европейских коллег». В этом свете предложения министра упали на благодатную почву. Единственным серьезным опасением президентов была генерализация бюджетов, так как в этом случае, по признанию некоторых руководителей вузов, выделить деньги на капитальное строительство было бы практически невозможно.

Большинство академических профсоюзов было настроено не столь оптимистично в отношении законопроекта. Профсоюзы усмотрели в нем стремление министра сократить государственное финансирование высшей школы, поставить университеты в зависимость от социально-экономического окружения и, фактически, начать приватизацию университетского сектора высшего образования.

Появление законопроекта подлило масла в огонь противостояния министерства и противников реформы LMD, круг которых значительно расширился. В мае 2003 г. семь академических и профессиональных союзов приняли совместную декларацию, в которой требовали «простого и ясного изложения проекта реформы и открытия настоящих переговоров…». Летом-осенью 2003 г. профсоюзы, причем не только левого, но и правого толка, начали мощную информационную кампанию против «реформы Ферри», войдя с министром образования в открытую конфронтацию. При этом под «реформой Ферри» понимался как законопроект о расширении университетской автономии, так и реформа LMD. Нужно отметить, что помимо студентов в движении протеста участвовали несколько сотен преподавателей. Но если студенты требовали отмены реформы LMD и проекта Ферри, то преподаватели призывали к открытию общественных дебатов вокруг обоих проектов. Критику преподавателей вызывали «самодержавные» методы работы министерства. Так, группа преподавателей Лиона и Парижа (большую часть которой составили социологи) писала в коллективном обращении к академическому сообществу: «Было бы логично, если бы эти протоколы (речь идет о докладах, подготовляемых различными комиссиями и отдельными лицами по заданию министерства - прим. Д.С.) были представлены на коллективное обсуждение, однако их задача другая: … они составляют алиби реформ, имитацию общественной включенности, что позволяет министерству и правительству размахивать решениями, хотя совершенно неясно, в каких условиях эти решения были разработаны». Сами реформы 2002-03 гг. были наречены в обращении «Троянским конем» неолиберализма, вносимым министерством образования в стены университетов. Главное опасение преподавателей состояло в возможности установления зависимости университетов от социально-экономического окружения и, как следствие, ликвидации образовательной и исследовательской автономии вузов. Похожие мысли высказывали в своем приглашении к дебатам преподаватели университета Париж-VIII: «Несмотря на то, что в реформа LMD идет полным ходом, директивы министерства остаются обдуманно размытыми… Это дает вузам широкий простор для инициативы и фактически устанавливает конкуренцию между ними, вовлекая их в соревнование в областях образования и исследований… Это приведет к пересмотру общественных функций вузов».

Информационная кампания профсоюзов принесла свои плоды - в ноябре -декабре 2003 г. по Франции прокатилась волна манифестаций и забастовок, охватившая 27 университетов, при этом в некоторых вузах забастовка длилась несколько недель. В развитие событий пришлось вмешаться советнику президента Республики, который заявил 21 ноября 2003 г., что проект университетской автономии «не стоит больше на повестке дня». После некоторых колебаний, Л.Ферри принял решение выровняться в тактических позициях с Елисейским дворцом и сообщил в официальном сообщении министерства, что он отказывается от своего проекта автономии университетов. Что касается реформы LMD, то он заверил протестующих, что «не предполагается ни введение отбора на входе в университет, ни изменение вступительного взноса, ни отмены национальных дипломов…, ни установления конкуренции между французскими университетами, как и не предполагается никакой приватизации и регионализации университета…». После заявления министра единый фронт сопротивления распался. Тем не менее, забастовки и манифестации продолжались до середины декабря, причем основным объектом протеста стал уже не законопроект Л.Ферри, а реформа LMD и фигура самого министра.

Подводя итоги противостоянию министерства и профсоюзов, скажем, что, в целом, оно выявило невысокую информированность большинства участников массовых акций относительно содержания реформы LMD. Показательно, что из 15 университетов, приступивших к 2003/04 учебному году, в движении приняли участие представители трех из них, иначе говоря, большая часть протестующих не сталкивалась с реформой LMD на практике. Кроме того, очевидно, что причиной сопротивления части академического сообщества была не столько реформа LMD, сколько законопроект об автономии университетов. В данной связи отметим, что профсоюзы настаивали на отмене реформы LMD только в 2003 г., в то время как в 2002 г., когда проекта университетской автономии еще не существовало, акцент на этом не ставился, и речь шла, главным образом, о создании «национальных рамок» дипломов, о гарантиях доступа к различным циклам высшего образования и т.д. В целом, движение протеста обнаружило некоторую косность академической среды. По этому поводу газета «Новель обсерватер» писала в декабре 2003 г.: «С 1968 года студенты противятся любому проекту реформ, откуда бы он ни шел. Оправданно это или нет, но такая сакрализация неподвижности заставляет беспокоиться о будущем…». Также движение продемонстрировало, что значительная часть студенчества и преподавательского состава по-прежнему воспринимает государство как некий патерналистский институт по отношению к высшей школе и гарант социальной справедливости.

Нужно признать также, что большая часть академического сообщества заняла по отношению к обеим реформам пассивную позицию, не оказывая ни сопротивления, ни поддержки. Так, например, газета «Либерасьон» писала, что «европейская гармонизация дипломов - реформа LMD - представляет собой, без сомнения, одну из наиболее важных реформ после закона Фора, но она носит слишком специфический характер, чтобы вызвать энтузиазм или неприятие». При этом под «специфическим характером» автор статьи подразумевал двусмысленность языка нормативных текстов и недостаточную радикальность реформы. В упомянутом обращении преподавателей Лиона и Парижа было дано другое объяснение пассивности среды: «Весь критический заряд выходит внутрь академического мира, которому не хватает мужества, чтобы противостоять фронтальному давлению извне».

Если говорить о содержании протеста, то отметим, что против Болонского процесса высказывалось только антиглобалистски настроенное меньшинство, в то время как большая часть профсоюзов, преподавателей и студентов идею европейской интеграции в сфере образования поддержала. Глубинные посылы, подталкивавшие преподавателей и студентов к сопротивлению, были различны: в основе требований студентов лежали идеи равенства доступа и равенства шансов, в основе требований преподавателей - идея приоритета академических ценностей над рыночными. Напротив, частью академического сообщества, оказавшейся в лагере сторонников реформы, двигала идея «расширения возможностей», о чем красноречиво говорит лозунг, под которым велась информационная кампания «правого» профсоюза UNI - «LMD, европейская мобильность - шанс для студентов».

Интересно, что в 2004-2006 гг., когда большинство университетов вовлеклось в преобразования, реформа LMD больше не становилась в центр политической жизни страны. Показателен в данной связи социологический опрос, проведенный в марте -апреле 2004 г. среди 264 студентов и 123 преподавателей двух университетов, перешедших на систему LMD в 2003/04 учебном году - Бордо-I и Бордо-II. Расскажем о некоторых его итогах. Респондентам был задан ряд вопросов. Во-первых, их попросили расшифровать аббревиатуру «LMD», с чем успешно справились 63 % студентов и преподавателей. 29 % студентов и 33 % преподавателей считали, что под литерой «М» скрывается не слово «магистр», а слово «мэтриз», что является распространенной ошибкой французских СМИ. Еще 2 % вместо докторантуры указали DESS и DEA. Наконец, 6% студентов и 4% преподавателей не были знакомы с аббревиатурой LMD.

Другой вопрос был сформулирован так: «В чем, по-вашему, заключается смысл реформы LMD?» Ответы давались в открытой форме. Их обобщение приведено в таблице:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | студенты | преподаватели |
| Европейская гармонизация образования | 57% | 68% |
| Развитие студенческой мобильности | 12% | 17% |
| Улучшение признания дипломов | 9% | 8% |
| Повышение сравнимости дипломов | 3% | 4% |
| Усиление конкуренции между университетами | 2% | - |
| Расширение возможностей выбора модулей | 2% | 3% |
| Увеличение числа студентов, получающих степень лиценциата | 1% | - |
| Реорганизация образования по модулям | - | 3% |
| Я не знаю | 14% | - |

Основной вывод, который можно сделать из приведенной таблицы заключается в следующем: подавляющее большинство респондентов считало, что смысл реформы состоял в расширении возможностей Франции на европейской арене, а также возможностей студенческой мобильности и признания, и только 2% студентов таковым находило усиление конкуренции (которое почему-то мыслится большинством студентов исключительно как негативное явление).

Напоследок был задан вопрос общего характера: «Каково ваше отношение к реформе LMD?». Были получены следующие ответы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Студенты | Преподаватели |
| Негативное | 12 % | 2 % |
| Скорее негативное | 20 % | 7 % |
| Я не знаю | 30 % | 24 % |
| Скорее позитивное | 30 % | 44 % |
| Позитивное | 8 % | 23 % |

Таким образом, студенты разделились по отношению к реформе на три почти равные группы, причем число тех, кто отнесся к реформе положительно, было все-таки несколько больше (38%). В то же время 2/3 преподавателей отнеслось к реформе положительно и лишь 9% преподавателей выразили негативное отношение. Большое количество неопределившихся свидетельствует, видимо, о недостаточной информированности о реформе, и о некоторых сложностях, возникающих при переходе на систему LMD, которые пока «затмевают» собой потенциальные выгоды.

Подытоживая вышесказанное, заметим, что отношение академического сообщества к реформе LMD по мере ее реализации сменялось, в целом, с неопределенного и отчасти негативного на положительное. Кампании 2002 и 2003 гг. во многом стали реакцией профсоюзов на недостаточную и некачественную информационную поддержку реформы со стороны министерства. Что касается достигнутых оппозицией результатов, то, несомненно, ее заслугой можно считать устранение проекта Л.Ферри. Если же говорить о воздействии движения протеста на реформу LMD, то оно было минимальным - в нескольких университетах реформа была отсрочена на один год.

Движения протеста 2002 и 2003 гг. можно рассматривать не только как короткий эпизод в истории французской высшей школы и студенческого профсоюзного движения, но и как столкновение различных ценностей в высшей школе. С одной стороны оказались академические ценности (научная и педагогическая автономия университетов) и ценности государства всеобщего благосостояния (свободный и равный доступ к высшему образованию), с другой - ценности неолиберальной глобализации (хотя их никто не отстаивал в явном виде). Впрочем, говорить о том, что отношения этих ценностей будут носить впредь только конфликтный характер, не позволяет история западной высшей школы, знавшая в 20 в. противостояние традиционной университетской академичности и элитарности и тенденций, направленных на демократизацию образования. Как известно, в настоящее время эти ценности мирно уживаются в стенах университетов. Вопрос, скорее, стоит в том, будет ли путь адаптации некоторых неолиберальных ценностей в высшую школу путем через тернии, либо заинтересованным сторонам удастся посредством обсуждения и компромиссов найти взаимовыгодные решения.

Реформа LMD стала важным этапом в истории французской высшей школы. Она затронула практически все аспекты и уровни университетского образования Франции и некоторые аспекты и уровни неуниверситетского.

В результате реорганизации системы степеней и дипломов была усилена *диверсификация* длинного и короткого циклов университетского образования. Короткий цикл стал подразумевать как двух-, так и трехлетнее обучение, завершающееся присвоением профессиональной квалификации. При этом создание трехлетнего профессионального диплома (*licence pro*) несколько понизило ценность двухлетних дипломов (прежде всего *DEUST*) на рынке труда. Длинный цикл стал более четко структурирован благодаря выделению трех главных уровней - лиценциата, магистра и доктора. При этом оба уровня университетского образования уже существовали, что обеспечило «мягкость» перехода на новую систему. Одним из последствий реформы стало усиление иерархичности дипломов: национальные дипломы стали разделяться на те, которые соответствуют основным уровням EHEA, и промежуточные дипломы.

Фактически, реформой был сделан шаг к тому, чтобы сделать социальной нормой трех- и пятилетнее образование, что в перспективе должно увеличить расходы высшей школы. Учитывая бесплатность университетского образования, это будет иметь следствием увеличение финансовой нагрузки на государство; также, скорее всего, это заставит вузы искать дополнительные источники финансирования. Впрочем, перспективы бесплатного высшего образования выглядят во Франции весьма туманно, о чем свидетельствует идущая в последние несколько лет общественная дискуссия.

Реформа повысила *гибкость* системы высшего образования, что стало следствием следующих преобразований:

введения в университетском секторе модульной и семестровой системы обучения;

создания новой структуры организации образования, базирующейся на областях и направлениях образования и предполагающей индивидуализацию путей обучения;

введения кредитной системы, позволяющей перемещаться как внутри одного вуза в рамках одной области образования, так и между вузами, а также прерывать обучение в случае необходимости;

развития элементов междисциплинарности в образовании;

укрепления связи высшей школы и непрерывного образования путем расширения возможностей академического признания навыков, приобретенных в ходе общественной жизни.

Увеличение гибкости системы высшего образования должно улучшить ориентацию студентов, а значит, и позволить студентам избежать временных потерь, а государству - финансовых. Кроме того, оно должно сократить период реакции высшей школы на изменение социальных условий и экономической конъюнктуры, а также упростить продуцирование новых направлений подготовки.

Другим важнейшим направлением реформирования стало расширение педагогической *автономии* университетов, которые получили право самостоятельно определять содержание образования. При этом можно ожидать, что вузы при составлении программ обучения станут больше ориентироваться на региональные и местные потребности в специалистах. Это должно укрепить связи университетов с социально-экономическим окружением, а, стало быть, повысить адекватность университетского образования рынку труда и укрепить роль вузов как центров регионального роста.

Важно отметить, что расширение автономии сопровождалось реформированием системы обеспечения *качества*, которая стала основным механизмом поддержки высокого уровня университетского образования, гарантом академической свободы и национального характера дипломов. Повышение значимости аккредитации закрепило определяющую роль государства в развитии высшей школы.

Еще одним направлением реформы LMD стало содействие *академической мобильности*. В этом направлении был принят ряд «точечных» мер, эффективность которых подтверждается ростом числа иностранных студентов во Франции.

Однако стоит признать, что реформа LMD не стала шагом к преодолению вузовского дуализма. Впрочем, в настоящее время такой вопрос не стоит на повестке дня. Зато был сделан шаг к повышению престижа университетского образования, так как университеты оказались единственными учебными заведениями, получившими возможность присваивать степени всех трех европейских уровней.

Реализуемые во Франции «болонские» реформы имеют ряд особенностей, связанных, прежде всего, с сохранением некоторых элементов прежней системы организации циклов, степеней и дипломов. В этом смысле можно говорить о сохранении преемственности в развитии высшей школы.

Важно отметить, что реформа LMD идет дальше задач, сформулированных в документах Болонского процесса; кроме того, она продолжает ряд начатых еще в 1980 - 1990-е гг. реформ (реформа вузовской автономии и системы оценки 1984 г., реформа системы обучения 1997 г. и др.). Это позволяет говорить о том, что реформа LMD гармонично вошла в общее русло процесса реформирования высшей школы, что, принимая во внимание роль Франции в Болонском процессе, было вполне ожидаемо.

Несмотря на некоторые текущие сложности, реализация реформы LMD проходит успешно - в настоящее время в нее вовлечены более 90 % университетов и некоторая часть других вузов (IUT, IUP, школы коммерции и делового администрирования, инженерные школы и др.). При этом в университетах, где сосредоточено более 60 % всех учащихся высшей школы, преобразования носят комплексный характер. Это позволяет с оптимизмом смотреть на участие Франции в европейском интеграционном процессе. Также эту уверенность подкрепляет положительное отношение большей части академического сообщества к идее европейского пространства высшего образования и одобрение реформы LMD значительной частью студентов и большей частью преподавателей.

Впрочем, каковы будут реальные результаты реформы LMD - покажет время.

**Заключение**

В современном мире реформирование систем высшего образования является приоритетным направлением внутренней политики развитых стран. По мере развития постиндустриального общества все большее значение на содержание этой политики оказывают факторы международного плана, что связано с идущими процессами региональной интеграции и глобализации. Наиболее яркое выражение эта тенденции находят в европейском регионе, где национальные системы высшего образования в последнее время интенсивно изменяются по ряду общих параметров. Подобная интенсивность не случайна - интеграционные процессы в сфере высшего образования Европы развивались более пятидесяти лет и преодолели на этом пути несколько этапов. В 1998 г. начался новый этап, на котором интеграция приобрела целенаправленный, управляемый, всеобщий и реформистский характер. Его начало нужно связывать с процессом складывания Единой Европы, который подразумевает свободное перемещение граждан, формирование единого социального пространства и европейской идентичности. Кроме того, европейская академическая общественность и европейские общества в целом заинтересованы в развитии сотрудничества между системами образования и вузами, также как и в повышении привлекательности и конкурентоспособности европейской высшей школы. Выражением этих стремлений стал Болонский процесс, основанный на широком участии всех заинтересованных сторон: правительств, международных организаций и академической общественности.

Болонский процесс поставил целью формирование европейского пространства высшего образования. При этом, если общие задачи были определены всеми участниками процесса совместно, вопрос о реализации поставленных задач является областью компетенции каждой конкретной страны, так как образовательная политика остается в Европе сферой ответственности государства или регионов.

Франция, будучи страной-инициатором Болонского процесса, в числе первых перешла к реализации поставленных задач, сделав первые шаги в европейском направлении уже в 1999 г. При этом «болонские» задачи были реализованы во Франции комплексно, что нашло выражение в единовременности принятия основных нормативных актов, относящихся к Болонскому процессу. Важно отметить, что Франция избрала «мягкий путь» вхождения в Болонский процесс, а именно путь, лежащий через адаптацию общеевропейских задач к особенностям национальной системы высшего образования.

Реформы, получившие название «Реформа LMD», имели ряд последствий, в числе которых необходимо выделить следующие:

Реорганизация системы университетских циклов, степеней и дипломов. Циклы стали более диверсифицированы и более иерархичны. С другой стороны, был сделаны шаги к упрощению системы степеней и дипломов;

Повышение гибкости системы высшего образования в целом и системы университетского образования в частности через реорганизацию системы обучения, создание новой структуры организации образования, введение кредитной системы, развитие элементов междисциплинарности в образовании, укрепление связи высшей школы с непрерывным образованием, развитие академической мобильности;

Развитие системы обеспечения качества, которая в настоящее время понимается во Франции в трех ипостасях:

как механизм обеспечения устойчивости высокого уровня высшего образования и внедрения норм и стандартов высокого качества образования и исследований;

как средство обеспечения академической свободы и сохранения академических ценностей;

как путь достижения высокой степени доверия между французскими и зарубежными вузами.

Сохранение и усиление ряда присущих национальной системе высшего образования Франции черт за счет расширения педагогической автономии университетов и закрепления основных механизмов управления развитием высшей школы в руках государства.

- К ожидаемым последствиям реформы LMD нужно отнести усиление межвузовских связей на региональном и местном уровне и связей вузов с социально-экономическим окружением.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что реформа LMD была направлена на адаптацию высшей школы к потребностям современного французского общества. В результате реформ высшая школа Франции стала, с одной стороны, более диверсифицированной, гибкой и автономной, с другой стороны, приобрела более четкую структуру и стала более понятной внешнему миру.

Опыт Франции должен быть учтен при реализации реформ высшей школы России в рамках Болонского процесса. В этом смысле, многие аспекты проводящихся во Франции реформ заслуживают дополнительного внимания и тщательного изучения.

**Литература**

1. Аавиксоо Я. Обеспечение качества: неортодоксальный взгляд на проблему // ВВШ «Alma Mater». 2002. №6. с. 3-8.

2. Азеведо де М.Х. Западная Европа: периоды развития среднего образования // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. 2001. Т. 31. №3. с. 53-68.

. Альтбах Ф.Г. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства. // ВВШ «Alma Mater». 2004. №10. с. 39-46; №11. с. 39-44.

. Антипенко Д.В. Роль государства в управлении системой высшего образования за рубежом. // Вопросы педагогики высшей школы. Вып. 2. Иркутск, 2001. с. 50-56.

. Арсентьева О.В. Интеграционные процессы в сфере высшего образования в странах ЕС. Автореф. дис… канд. эконом. наук. М., 1993. - 23 с.

. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. - 2004. №2. с. 14-19.

. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004. - 208 с.

. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. - 126 с.

. Байденко В.И., Гришанова Н.А., Пугач В.Ф. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. // Высшее образование сегодня. 2005. №5. с. 16-21.

. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. 2002. Т. XXVII. №1-2.

. Барблян А. Европа и университеты // ВВШ «Alma Mater». 1991. №1. с. 9-17.

. Баркхольд К. Болонский процесс и теория интеграции: сближение и независимость // Высшее образование в Европе. 2005. Т. XXX. №1.

. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). М., 2002. - 408 с.

. Болонский процесс: на пути к берлинской конференции (европейский анализ). / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 416 с.

. Большая Советская Энциклопедия. М.: «Советская энциклопедия», 1972. Т.8, 1973. Т. 12., 1974. Т. 15.

. Бреннан Д. и др. Сравнение качества высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. 1993. Т. XVIII. №2. с. 156-177.

. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. СПб., 1902. Т. 34А, 36А.

. Ван Дамм Д., ван дер Хиден П., Кэмбелл К. Международная система обеспечения качества и признания квалификаций в высшем образовании в Европе, 2003., http://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/qualities.pdf

. Вахштайн В.С. Обеспечение качества образования - опыт стран ОЭСР. М.: Центр ОЭСР - ВШЭ, 2005., ://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/Ensuring\_quality.pdf

20. Вашхтайн В.С., Железнов Б.В., Мешкова Т.А. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР // Вопросы образования, 2005. №2. с. 32-46.

21. Вдовенко В.М. Тенденции развития взаимосвязи среднего и высшего образования во Франции. Автореф. дис… канд. пед. наук. М., 1992. - 20 с.

. Владимирова С.В. Подготовка педагогических кадров во Франции (Содержательный аспект) // Образование в современном мире: зарубежный опыт / сб. науч. ст. СПб: Изд-во РГПУ им. Л.И. Герцена. 2004. с. 60-75.

. Врагов В.Н., Ильин В.Е., Лисс Л.Ф., Хаславская Л.М. Основные принципы современного университетского образования. Выпуск 1. Новосибирск, 1994.

. Вульфсон Б.Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации // Педагогика. 1997. №2. с. 110-117.

. Вульфсон Б.Л. Франция // Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия. 1968. с. 540-552.

. Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. М.: Педагогика, 1970. - 248 с.

. Высшая школа за рубежом: проблемы, поиски, решения. / Под ред. Цейкович К.Н., Тарасюк Л.Н., Давыдов Н.И. и др., - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1994. - 189 с.

. Галаган А.И. Интеграционные процессы в области образования: анализ мировых тенденций // Социально-гуманитарные знания. 2002. №5. с. 72-85.

. Галаган А.И. Проблемы интернационализации и контроля качества высшего образования и подходы к их решению в ряде зарубежных стран // Социально-гуманитарные знания. 2002. №3. с. 221-226.

. Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Интегрируется ли Россия в Европейскую зону высшего образования: проблемы и перспективы Болонского процесса // Социально-гуманитарные знания. 2004. №4. с. 219-238.

. Галаган А.И. Сравнительная характеристика организационных структур систем образования в России и некоторых зарубежных странах // Социально-гуманитарные знания. 1999. №4. с. 198-222.

. Галушкина М. Экспорт образования // Эксперт. 2004. №28-29. с. 29-35.

. Гинкель Х.В. Университет XXI века: от планов к реальности // Высшее образование сегодня. 2003. №7. с. 42-43.

. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / Под. ред. Ю.Б.Рубина. М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. - 540 с.

. Головко С.А. Высшее образование Франции. Актуальные проблемы и противоречия. Минск: Вышэйшая школа. 1980. - 124 с.

36. Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. №4. с. 3 - 17.

. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: Современное состояние и тенденции развития. М.: Просвещение, 1993. - 190 с.

. Джуринский А.Н. Школа Франции: пора перемен. М.: Изд-во УРАО, 1998. - 80 с.

. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. М.: Владос, 1999. 200 с.

. Добрынин М.А., Сухой С.Н. Дистанционное обучение во Франции. // Педагогика. - М., 2001. №8. с. 81-85.

. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом: (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, ГДР). Л., 1989.

. Есенькин Б.С., Майсурадзе Ю.Ф. Болонский процесс - стандартизация или свободный полет // Высшее образование сегодня. 2005. №5. с. 22-24.

. Ефремов А.П. Болонский процесс - вызов или технология? // Вопросы образования. М., 2004. №4. с. 194-220.

. Згага П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе. Статья первая // Высшее образование сегодня. 2005. №12. с. 22-28.

. Згага П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе. Статья вторая // Высшее образование сегодня. 2006. №1. с. 27-34.

. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. - 304 с.

. Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. - 108 с.

. Квиек М. Глобализация и высшее образование // Высшее образование в Европе. 2001. Т. XXVI. №1.

. Келен Х. Концепция дальнейшего развития интернационализации на практике: десятилетие эволюции // Высшее образование в Европе. 2000. Т. XXV. №1.

. Кивинен О., Ринне Р. Рынок образования, квалификации и европейская интеграция // Высшее образование в Европе. 1993. Т. XVIII. №2. с. 34-48.

. Козмински А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов // Высшее образование сегодня. 2003. №3. с. 34-39.

. Ладыжец Н. Университеты Европы // Вестник высшей школы. 1991. №9. С. 80-84.

. Ларионова М.В. Интеграционные процессы в образовании. Европейский опыт // Высшее образование сегодня. 2006. №2. с. 46-52.

. Ларионова М.В. Развитие интеграционных процессов в образовании. Анализ европейского опыта // Высшее образование сегодня. 2006. №3. с. 44-49.

. Лисенко М.Р. Реформирование системы высшего образования во Франции (80е - 90е гг. ХХ века). Дис... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003.

. Лисс Л.Ф. Высшая школа - долгий путь к комплексности и всеобщности (Историко-социологический аспект) // История социологии и культуры: сб. науч. ст. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского Государственного Университета. 2000. Вып. 1. с. 96-135.

. Лысова Е.Б. Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции // Педагогика, 1997. №2. с. 118-123.

. Лукичев Г.А. Образование стран европейского союза устремлено в будущее // Вопросы образования. 2004. №4. с. 166 - 177.

. Лукичев Г.А. Развитие образования в государствах - участниках Болонского процесса // Высшее образование сегодня. 2003. №8. с. 34 - 37.

. Лукичев Г.А. Трансграничное образование // Высшее образование сегодня. 2004. №4. с. 28-34.

. Майбуров И. Глобализация сферы высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. М., 2005. №3. с. 10-17.

. Макбурни Г. Глобализация: новая парадигма политики высшего образования // Высшее образование в Европе. 2001. Т. XXVI. №1.

63. Малькова З.А. Вульфсон Б.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М.: Педагогика., 1975.

. Мельник Т.В. Реформирование системы высшего образования Франции. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного Педагогического института, 1999. - 10 с.

. Миликен Д. Постмодерн и профессионализм в высшем образовании. // Высшее образование сегодня. 2004. №6. с. 34 - 39.

. Михайлова М. В., Литвинцева И. Ю. Организация подготовки учителей во Франции // Педагогический вестник. - 2003. №11. с. 52-55.

. Мишед Л. Идея университета // Вестник высшей школы. - 1991. №9. С. 85-90.

. Муслен К. Управление высшим образованием во Франции (1981-1991) // Высшее образование в Европе. 1992. Т. XVII. №3. С. 80-101.

. Мысливченко А.Г. Перспективы европейской модели социального государства // Вопросы философии. 2004. №6. с. 3-12.

. «Мягкий путь» вхождения России в Болонский процесс. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 352 с.

. Непрерывное профессиональное обучение во Франции // Экономика образования. М., 2002. №4. с. 72-75.

. Образование для всех. Императив качества. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2005. Париж: Изд-во ЮНЕСКО. 2004.

. Общеевропейское пространство образования, науки и культуры. Сб. науч. статей. Челябинск: Юж.-Урал. Книж. Изд-во, 2005. Ч.1.

. Олейникова О.Н., Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование и обучение во Франции. М., 2001.

. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования во Франции. М.: Центр ОЭСР - ВШЭ. 2004. http://www.oedcentre.hse.ru/

. Реформы образования: аналитический обзор / Под ред. В.М. Филлипова. - М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. 303 с.

. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М.: Изд-во Российского Открытого Университета, 1995. - 272 с.

. Российское и общеевропейское образовательное пространство: организационно-экономические проблемы интеграции // Университетское управление. - 2004. №5-6. с. 12-52.

. Сагинова О. В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования // Экономика образования. - 2005. № 1. с. 38-49.

. Себкова Х. Аккредитация и обеспечение качества высшего образования в Европе. // Высшее образование сегодня. М., 2002. №12. с. 44-50.

. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня. М., 2004. №4. с. 36-44.

. Семеко Г.В. Проблемы экономического образования во Франции // Экономика образования. М., 2002. №.2. с. 35-42.

. Семеко Г.В. Сдвиги в структуре финансирования высшего образования. // Экономика образования. М., 2004. №1. с. 63-70.

. Семеко Г.В. Система образования Франции: основные тенденции (обзор) // Экономика образования. М., 2004. №1. с. 107-110.

. Скотт П. Глобализация и университет. // ВВШ «Alma Mater». 2000. №4. с 3-8.

. Сумарокова Е.В. Образование и экономический рост // Высшее образование сегодня. - 2004. №12. с. 18-23.

. Сумарокова Е.В. Финансирование высшего образования: зарубежная и отечественная практика // Образование и общество. - 2002. №6. с. 42-49.

. Ткач Г., Чистохвалов В. Diploma Supplement // Высшее образование в России. - 2006. С. 64-69.

. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / Подгот. Ларионова М.В, Шадриков В.Д., Железнов Б.В. и др. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ. 2004. - 522 с.

. Франция: начальное, среднее и высшее образование. Российско-французская серия «Информационные и учебные материалы». Новая серия: №9. Б/м., 1996.

. Франция: система образования и организация ее администрации. Российско-французская серия «Информационные и учебные материалы». Новая серия: №8. Б/м, 1997.

. Французская система образования // Отечественные записки. 2002. №1., http://www.strana-oz.ru/?ozid=3&oznumber=2

. Фромент Э. Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития // Высшее образование сегодня. М., 2003. №6. с. 38-40.

. Франция // Особенности современного развития высшего образования в ведущих странах мира. Серия «Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт». М., 1994. c. 80-97.

. Фуше М. Европейская республика. Исторические и географические контуры. М., 1999. - 166 с.

. Халаш Г. Образовательная политика: новые вызовы и возможности // Бюллетень «Государственное управление в переходных экономиках». Киев: Международный центр перспективных исследований. 2002., ://lgi.osi.hu/publications/2002/114/ru/fall2002ru\_page2.html

97. Хорева Л.В., Сущинская М.Д. Организация системы высшего образования в зарубежных странах. СПб, 1998.

98. Хохлов И.И.Субсидиарность как принцип и механизм политики Европейского Союза, http://www.nationalsecurity.ru/library/00018/index.htm

. Чистохвалов В.Н. Болонский процесс: половина пути пройдена - что дальше? // Вопросы образования. - 2004. №4. С. 178-193.

. Школьные реформы в развитых странах Запада. / Под ред. З.А. Мальковой, В.С. Митиной. М., 1992.

101. Becquet R., Brown E., Lemai E., Ponpon M.-R., Wolf C. La réforme L.M.D. / Bordeaux: Universites des Bordeaux. 2004. - 22 p.

http://www.sm.u-bordeaux2.fr/~wolf/Download/ReformeLMD.pdf

102. Borzea C. Education a la democratie: politiques educative au Conceil de l`Europe. 2003.http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Ministerial-Conferences/2003-Education/MED21\_4.ASP

103. Mignot-Gérard S., Musselin C. «Chacun cherche son LMD»: L`adaptation par les universités française du scéma européen des études supérieures en deux cycles. - Paris: Ecole supérieur de l`éducation nationale. 2005. - 31 p., ://www.esen.education.fr/UserFiles/File/documentation/expertises/ensgt\_sup/musselin\_LMD.pdf

104. Vingt anneés de réformes dans l`enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours. France. Description national. Paris, 2000.

http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/fr/FSHE05FR.pdf

105. Nyborg P. The Bologna Process and its Bodies: How does it all work? 2003. - 10 p. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/03-PNY/031202-03\_Nyborg\_B-Process\_SEE.pdf

**Приложение №1**

Источники финансирования системы образования Франции по видам образовательных учреждений в процентах (2003 г.)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Мин-во образования | Прочие мин-ва | Территори- альные коллективы | Прочие властные органы | Предприятия | население | Прочие источники |
| Государственные учреждения | 66,6 | 4,8 | 22,5 | 1 | 1,4 | 3,7 | - |
| Начального образования | 52,9 | - | 44,1 | - | - | 3 | - |
| Среднего образования | 77,8 | 2,3 | 14 | 0,8 | 1,1 | 4 | - |
| Университеты | 89,1 | 0,8 | 4,8 | 0,5 | 1,5 | 3,3 | - |
| Другие вузы | 26,5 | 47 | 0,4 | 1,5 | 17,1 | 7,5 | - |
| Частные учреждения, финансируемые государством | 41,4 | 10 | 14,9 | 0,4 | 16,1 | 16,3 | 0,9 |
| Начального образования | 54,6 | - | 22,3 |  | - | 23,1 | - |
| Среднего образования | 55,2 | 4,9 | 12,3 | 0,5 | 9,6 | 17,5 | - |
| Высшего образования | 10,9 | 20 | 1,8 | 3,7 | 33,1 | 30,5 | - |
| Прочие частные учреждения | - | 1,3 | 5,8 | 1,7 | 49,3 | 40,4 | 1,5 |
| Начального образования | - | - | - | - | - | 100 | - |
| Среднего образования | - | 0,3 | 0,3 | - | 13,7 | 85,7 | - |
| Высшие школы | - | - | - | 1,4 | 15 | 83,6 | - |
| Всего | 59,3 | 5,3 | 20,3 | 0,8 | 6,2 | 7,9 | 0,2 |

***Рассчитано по:***

Repères et réfèrence statistiques. 2005. p. 303., http://www.education.gouv.fr

**Приложение 2**

Рамка квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Результаты | Кредиты ECTS |
| Квалифика-ция короткого цикла (внутри первого цикла) | Квалификации короткого цикла (в рамках первого цикла) присваиваются студентам, которые: • демонстрируют знания и понимание предмета изучения, основанные на общем среднем образовании и, как привило, соответствующие уровню учебников для углубленного изучения; такие знания дают фундамент для получения профессии или работы в определенной области, индивидуального развития и дальнейшей учебы для завершения первого цикла; • могут применить свои знания и понимание в профессиональном контексте; • имеют способность определить и использовать данные, необходимые для решения четко поставленных конкретных и абстрактных проблем; • могут общаться в пределах их понимания, навыков и сферы деятельности с коллегами, руководством и клиентами; • имеют навыки обучения, для продолжения занятий с определенной степенью самостоятельности. | Примерно 120 кредитов ECTS |
| Квалифи-кация первого цикла | Квалификации, которые означают завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые: • продемонстрировали знания и понимание предмета, которые основаны на общем (школьном) образовании и, как правило, находятся на уровне, который, будучи подкрепленным учебниками для углубленного изучения, включает некоторые аспекты соответствующие передовым знаниям в изучаемой области; • могут применить свои знания и понимания способом, демонстрирующим профессиональной подход к выполняемой работе или профессии, а также обладают компетенциями, демонстрируемыми через формулирование и отстаивании аргументов и решение проблем в изучаемой области; • обладают способностью собирать и интерпретировать данные (обычно в изучаемой области), необходимые для заключений по соответствующим социальным, научным или этическим проблемам; • способны доносить информацию, идеи, проблемы и решения как до специалистов, так и до не- специалистов; • развили такие способности учиться, которые им необходимы для продолжения дальнейшего обучения в высокой степенью самостоятельности. | Как правило включает 180-240 кредитов ECTS |
| Квалифи- кация второго цикла | Квалификации, которые означают завершение второго цикла присваиваются студентам, которые: • продемонстрировали знания и понимание, которые основаны на расширении и/или углублении того, что как правило связано с первым уровнем и что обеспечивает базис или возможность для самостоятельной разработки и/или реализации идей, большей частью в ходе проведения исследований; • могут применять свои знания и понимание и способности решать проблемы в новой или незнакомой среде в более широком (или мультидисциплинарном) контексте, связанном с изучаемой областью; • обладают способностью интегрировать знания комплексного характера, формулировать заключения на основании неполной или ограниченной информации, при этом принимая во внимание социальную и этическую ответственность, связанную с применением их знаний и заключений; • способные донести свои выводы и знания, вместе с их ясным и недвусмысленным обоснованием до специалистов и не- специалистов; • имеют способности к учебе, позволяющие им продолжать обучение таки образом, когда они сами в значительной степени выбирают сами себе направление учебы или учатся самостоятельно. | Как правило включает 90-120 кредитов ECTS, при минимуме в 60 кредитов на уровне второго цикла |
| Квалифи- кация третьего цикла | Квалификации, которые означают завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые: • продемонстрировали системное понимание изучаемой области и освоили все навыки и методы исследования, связанные с этой областью; • продемонстрировали способность постигать, конструировать, применять и адаптировать комплексные исследовательские процессы со свойственным ученым целостностью; • внесли вклад в расширение передовых знаний за счет проведения оригинального исследования, для которого потребовалось проделать большой объем работ, часть которого достойна публикации в национальных или международных научных изданиях; • способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей; • способны общаться со своими коллегами, более широкой научной общественностью и с обществом в целом как эксперты в своей области; • могут рассматриваться как те, кто в русле своей научной и профессиональной сферы способны содействовать технологическому, социальному и культурному развитию в обществе, основанному на знаниях. | Не определены |

**Приложение 2**

Декрет №2002-482 от 8 апреля 2002 г., претворяющий в жизнь архитектуру Европейского пространства высшего образования во французской системе высшего образования

Статья 1. Принимая во внимание цели и миссии, зафиксированные в статьях L. 123-1 - L. 123-9 Кодекса образования, и перспективы строительства Европейского пространства высшего образования, и имея в качестве цели осуществление перехода от нормативного устройства, определяющего настоящую организацию высшего образования, к новой организации этого образования, настоящий декрет устанавливает рамки, позволяющие высшим учебным заведениям обновиться, предлагая новые формы обучения.

Статья 2. Применение принципов, декларируемых в документах Болонского процесса, к высшему образованию и национальным дипломам выражается на национальном уровне в следующем:

. В организации обучения, основанной, главным образом, на степенях лиценциата, магистра и доктора;

. В организации образования по семестрам и единицам обучения;

. В использовании европейской системы зачетных единиц с функцией накопления и перевода, так называемой «европейской системы кредитов - ECTS»;

. В выдаче описательного приложения к диплому, именуемого «supplément au diplôme», с целью обеспечения, в рамках международной мобильности, *прозрачности системы подтверждения* (в оригинале «lisibilité» - прим. Д.С.) знаний и приобретенных навыков;

Статья 3. Сочетание строительства европейского пространства высшего образования и национальной политики имеет целью:

- организовать образовательные услуги в виде типовых направлений образования, ведущих к получению национальных дипломов;

применять, в случае необходимости, междисциплинарный подход и способствовать улучшению качества образования, системы информирования, ориентации и сопровождения студентов;

развивать профессионализацию высшего образования, отвечать потребности в непрерывном образовании, ведущем к получению диплома, и благоприятствовать признанию профессиональных навыков в соответствии с экономической и социальной средой;

поощрять мобильность, повышать привлекательность французского образования за рубежом облегчить учет и признание сроков обучения, в том числе те, которые студент провел за рубежом;

включать в образование изучение общих дисциплин, таких как живые иностранные языки и компьютерная грамотность;

способствовать созданию курсов с использованием информационных технологий и развивать дистанционное образование.

|  |  |
| --- | --- |
| [**КНИЖНЫЙ МАГАЗИН**](http://учебники.информ2000.рф/chitai.shtml) |  |

|  |  |
| --- | --- |
| [**ТОВАРЫ для ХУДОЖНИКОВ и ДИЗАЙНЕРОВ**](http://учебники.информ2000.рф/kar.shtml) |  |

|  |  |
| --- | --- |
| [**АУДИОЛЕКЦИИ**](http://учебники.информ2000.рф/lectr.shtml) |  |

|  |  |
| --- | --- |
| [**IT-специалисты: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ**](http://учебники.информ2000.рф/otu.shtml) |  |

|  |  |
| --- | --- |
| [**ФИТНЕС на ДОМУ**](http://учебники.информ2000.рф/fit1.shtml) |  |