

НЫНЕШНИЙ РАУНД БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: СОХРАНЕНИЕ ОПТИМИЗМА. И НЕМНОГО О РОССИЙСКОМ... (СТАТЬЯ 1)

БАЙДЕНКО Валентин Иванович – д-р пед. наук, проф., иностранный член Национальной Академии педагогических наук Украины. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru
СЕЛЕЗНЁВА Надежда Алексеевна – д-р техн. наук, проф. E-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Аннотация. Предлагаемый цикл из трёх статей представляет собой авторскую попытку отразить хотя бы «по касательной» всё многообразие практики обеспечения качества высшего образования, как оно динамично проявлялось и осмысливалось на ежегодных одиннадцати Европейских форумах по обозначенной проблеме (2006–2016 гг.). Разумеется, авторы намеревались от-refлексировать эту коллективную концептуально-методологическую деятельность в контексте Болонского процесса, очевидно уже пережившего оптимистический раунд своего первого десятилетия и вступившего в противоречивую разноскоростную и разноуровневую реальность перехода на институциональный уровень реформ.

Первая статья посвящена некоторым проблемам современного этапа болонских преобразований в условиях финансово-экономического и демографического кризиса. Авторы смело коснулись того богатого потенциала отечественного высшего образования, который в конце XX – начале XXI вв. они характеризовали как «российское предболонье».

Ключевые слова: Болонский процесс, синергия «линий действий» Болонского процесса, обеспечение качества высшего образования, Европейское пространство высшего образования, студентоцентрированность, трудоустроиваемость

Для цитирования: Байденко В.И., Селезнева Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94-108.

За последние годы в высшей школе Российской Федерации происходило постоянное обновление профессорско-преподавательского состава. Поэтому далеко не всем научно-педагогическим работникам известны подлинные конструктивные цели предпринятого в Европе с 1999 г. системного реформирования высшей школы, которое получило известность как Болонский процесс. В предлагаемой серии статей мы по мере необходимости будем обращаться ко многим его аспектам. Прежде всего надо отметить, что Болонский процесс отнюдь не представляет собой узкоевропейский феномен. Генеральный секретарь Международной ассоциации университетов (IAU) Эгрон Полак писала в 2008 г.: «Болонский

процесс и его результаты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе. Политики и руководители вузов по всему миру восхищены масштабами, охватом и импульсом, которые Болонский процесс приобрел всего лишь за десятилетие. Создается впечатление, что его единственные критики находятся в Европе... Однако в других частях мира считают, что Болонский процесс, особенно с политической точки зрения, достиг практически невозможного. Он рассматривается как беспрецедентное соглашение... относительно общей многомерной концепции высшего образования и как подробная поэтапная стратегия её реализации» [1, с. 69].

Ко времени официального вступления России в Болонский процесс (2003 г.), сложились так называемые *основные линии действий* как стратегические направления преобразований. Среди них:

- принятие системы легкочитаемых и сравнимых степеней;
- введение трёхуровневой (трёхцикловой) структуры высшего образования;
- применение системы зачётных единиц (ECTS);
- расширение мобильности;
- развитие сотрудничества в области обеспечения качества;
- усиление европейского измерения в высшем образовании;
- образование в течение жизни;
- повышение привлекательности Европейского пространства высшего образования;
- социальное измерение;
- подготовка докторов и формирование единого образовательного и исследовательского пространства.

Нам не раз приходилось подчёркивать в прежних публикациях¹ необходимость *синергии различных линий действия* Болонского процесса, недопустимость гипертрофированного внимания к той или иной отдельной линии (как это, например, происходит в российской высшей школе, зачастую сводящей всё целевое богатство болонских реформ в

¹ В 2009 г. в журнале «Высшее образование в России» в конце первого десятилетия Болонского процесса были опубликованы статьи с анализом основных направлений болонских реформ: *Байденко В.И.* Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 147–155; *Байденко В.И.* Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 120–132; *Байденко В.И.* Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ (статья третья) // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 116–126; *Байденко В.И.* Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая) // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 26–40.

основном к введению двухуровневой системы степеней – бакалавриата и магистратуры). В одной из деклараций европейских студентов (ESU) говорится о том, что «болонские реформы – это не меню а ля карт, где можно выбрать что-то одно»; там же указывалась задача *целостной* реализации всех линий действия в одном пакете [2, с. 284].

Надо исходить из того, что несущей целевой конструкцией болонских реформ признано «качество высшего образования». Это понятие охватывает все элементы и виды деятельности вузов, национальных систем высшего образования в целом: образовательные программы и учебно-педагогический процесс; научные исследования и укомплектование академическим и научным персоналом; качество контингента обучающихся; многопараметричные средовые характеристики, включая ИТ; финансово-экономические условия; принципиальное влияние на трудоустраиваемость выпускников. Система *обеспечения качества* предполагает наличие таких механизмов, как внутренняя и внешняя оценка, аккредитация и управление качеством. Предпосылкой выступает разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах обучения, воспитания и научных исследований.

Начиная с 2006 г. под эгидой европейской программы SOCRATES при координации группы E4, в которую входят ENQA², ESU³,

² Европейская сеть по обеспечению качества в высшем образовании была сформирована в 2000 г. в ответ на потребности развертывания Болонского процесса с целью содействия европейскому сотрудничеству в сфере гарантий качества. В ноябре 2004 г. сеть была трансформирована в Европейскую ассоциацию обеспечения качества высшего образования (ENQA). Членство в ассоциации открыто и свободно для агентств.

³ Болонский процесс предполагает активное и конструктивное участие европейского объединения студенческих организаций, которое с 2007 г. носит название Европейского союза студентов (ESU), цель которого – представлять интересы студенческого сообщества в области образования, культуры, экономики и социальной жизни.

EUA⁴, EURASHE⁵, проведено одиннадцать общеевропейских форумов по обеспечению качества (EQUAF). Проблемно-тематические, методологические и теоретико-практические аспекты найдут своё относительно полное отражение во второй и третьей статьях авторов. Русские переводы избранных материалов первых шести ежегодных европейских форумов (I EQUAF – VI EQUAF) опубликованы в изданиях: «Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.»: В 2 ч. Ч. 1 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. – М.: РГГУ, 2013. 414 с.; Ч. 2 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ.

⁴ Европейская ассоциация университетов (EUA) – выразитель интересов сообщества академических работников высшей школы в Европе. EUA является открытой организацией для членства отдельных университетов и национальных союзов/советов/комитетов ректоров. Главная цель EUA состоит в том, чтобы содействовать созданию и развитию согласованной системы европейского высшего образования и научных исследований, оказывать активную поддержку своим членам «как автономным учреждениям», разрабатывать рекомендации по повышению качества преподавания, исследовательской работы и вклада университетов в развитие общества. EUA была учреждена на состоявшейся в 2001 г. в Саламанке (Испания) конференции в результате слияния Ассоциации европейских университетов (CRE) и Конфедерации ректоров вузов Европейского союза.

⁵ Европейская Ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE) выполняет роль международной организации, объединяющей на европейском уровне вузы неуниверситетского сектора: колледжи, политехнические колледжи и другие учебные заведения (основана в 1990 г.). Основная цель EURASHE – защищать интересы профессионально-ориентированных вузов, повышать их значимость и гарантировать качество высшего образования в Европе.

Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. С. 421–971. Русскоязычные переводы официальных публикаций седьмого Европейского форума по обеспечению качества размещены на сайте <http://fgosvo.ru/> (VII EQUAF). В 2016 г. здесь же размещены и переводы отдельных материалов восьмого, девятого и десятого европейских форумов (VIII, IX, X EQUAF). Избирательный характер осуществлённых переводов был вызван прежде всего крайней скудностью ресурсов, едва ли не собранных самими авторами при содействии проректора Национального исследовательского университета «МИСиС» профессора В.Л. Петрова, за что члены «инициативной бригады» (Н.А. Селезнева, Е.Н. Карачарова, О.В. Никифоров, В.И. Байденко) выражают ему свою искреннюю признательность. Авторы мотивировал интерес к данной проблеме со стороны главного редактора журнала «Высшее образование в России» М.Б. Сапунова⁶.

Как отмечала Норма Райан, председатель оргкомитета седьмого форума, у организаторов с самого начала присутствовала мысль о том, *что обеспечение качества в целом является высокополитизированной сферой, а не точной наукой*. Джетро Ньютон, заслуженный профессор университета Честера (Великобритания), задавался вопросом: «как и в каких контекстах используются понятия “обеспечение качества” и “оценка качества”: будь то национальными агентствами, высшими учебными заведениями, специалистами-практиками или представителями академических кругов» [3].

⁶ Журнал «Высшее образование в России» начиная с 2003 г. активно освещает проблемы Болонского процесса в международном и отечественном форматах. За период 2003–2016 гг. в журнале было опубликовано более 160 работ отечественных и зарубежных экспертов по всем актуальным проблемам проходящих в Российской Федерации и Европейском пространстве высшего образования болонских преобразований (см.: www.vovr.ru/bolon.html).

Когда в нашей отечественной практике встречаешься с амбициями отдельных университетов занять в течение ближайших пяти–десяти лет высокие места в мировых рейтингах вузов, невольно хочется напомнить, что достижение конкурентоспособных на международном уровне стандартов качества является делом многотрудным, общенациональным, вытянутым во временных горизонтах и в высшей степени системным. Нужно иметь в виду, что высокие академические образцы определяются отнюдь не только финансовыми, материальными и технологическими ресурсами, а сами системы и процессы обеспечения качества вовсе не предполагают его автоматического приращения. Планировать топовые места в мировых рейтингах нужно осторожно, с позиций реалистического подхода. Д. Ньютон в связи с этим пишет: «формулирование целей повышения качества осуществляется в мире высшего образования, сложного и неоднозначного. Это требует признания непредсказуемости академической жизни в современных университетах. Другими словами, всегда существует разрыв между планами и реальностью. Это требует, среди прочего, подкрепления инициатив по повышению качества эффективным руководством и эффективным информационным обменом» [3].

В настоящее время в центре внимания болонских преобразований находятся следующие вопросы. Обучение и преподавание: каково их место в шкале вузовских приоритетов? В какой мере в реальных условиях осваивается студентоцентрированное обучение? Сколь интенсивно оно поддержива-

⁷ См., например: IX EQAF: Аснате Кажока (AsnateKazoka), Эрин Нордал (Erin Nordal) «Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества», Фредерике Литц (Friederike Leetz), Дитлинде Кастеллитц (Dietlinde Kastelliz) «Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит

ется национальными и институциональными практиками? Как проявлен именно *ключевой характер* изменений в сфере обучения и преподавания? По свидетельству Клауса Ланфрида, уже на заре Болонского процесса серьёзные исследователи высшего образования высказывали опасение по поводу того, что университеты будут создавать лишь видимость перемен под видом болонских реформ. Вызывало тревогу и то обстоятельство, что отдельные национальные правительства могут девальвировать целевую и концептуальную направленность Болонского процесса путём разбиения традиционных дипломов (степеней, квалификаций, уровней) на циклы бакалавриата и магистратуры, при этом больших *сущностных и принципиальных* изменений высшие учебные заведения и системы постараются избежать [4, с. 279]. Нельзя предавать забвению и те опасения скептиков (а их в Европе, как, впрочем, и в России, было предостаточно), что рассе-

качества новым условиям?»; X EQAF: Карл Ледермюллер (Karl Ledermüller) и Оливер Веттори (Oliver Vettori) «Роль прогнозирования в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии», Софи Фюриманн (Sophie Fuhrimann), Мелани Глайр (Mélanie Glayre), Вероник Кобел (Véronique Kobel) «Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны», Томас Бах (Thomas Bach) «15 лет студенческому аккредитационному пулу в Германии: достижения, неудачи и будущие вызовы», Беате Тремл (Beate Tremml), Аснате Кажока (Asnate Kazoka) «Десять лет обеспечения качества глазами студентов – итоги и перспективы»; XI EQAF: Стефан Хамберг (Stephan Hamberg), Мари-Луиза Дамен (Marie-Louise Damen), Харри П. Эндриссен (Harry P. Andreassen) «Обследования удовлетворенности студентов как средство совершенствования качества: сколько обследований и вопросов нам требуется?», Мейв О'Риордан (Maev O'Riordan), Дэвид О' Салливан (David O'Sullivan), Том Коллинз (Tom Collins) «Вовлечение студентов как путь к улучшению», Джозеф Левелл (Joseph Levell), Клэр Томпсон (Claire Thompson), Рут Сейерс (Ruth Sayers), Джейн Митчелл (Jayne Mitchell) «Студенты – творцы перемен».

чение традиционных степеней, требующих длительной подготовки, на бакалавриат и магистратуру и переход в массовом порядке к бакалавриату приведут к падению качества высшего образования.

На первом этапе Болонского процесса можно было встретить много тревожных высказываний, относящихся к сдерживающим факторам предпринимаемых реформ, в том числе к так называемому диктату экономической целесообразности. Это касалось сокращения финансирования высшего образования в угоду «бюджетному удобству». В том, что касается Европейской системы кредитных единиц (ECTS), то высказывались опасения в части облегчённого варианта учебных программ, особенно в системах, в которых принята высокая самостоятельность студентов в процессе планирования своих образовательных маршрутов. Нередко высказывались мнения о трудной достижимости подлинной сопоставимости и прозрачности образовательных систем и документов об образовании. Практически уже в начале нулевых годов была обнаружена высокая проблемность относительно академического и профессионального признания полученных в различных странах квалификаций, идентификации бакалавриата на европейских рынках труда, усиления взаимодействия экономики и образования, расширения потенциала трудоустраиваемости подготавливаемых специалистов. Стало ясно, что диалог образовательных систем и национальных рынков труда должен стать одним из важнейших социальных механизмов в усилении профессиональной составляющей в высшем образовании.

На девятом европейском форуме отмечалось: «в первую очередь необходимо переосмыслить организацию преподавания/обучения. Это означает изменение структуры академических предложений с целью создания образовательных программ, которые учитывают возрастающий спрос на программы коротких образовательных циклов, модульные композиции,

ориентацию на запросы рынка труда, наряду с традиционными образовательными программами в «новой упаковке», что позволит удовлетворять многообразные потребности, в то же время не снижая высоких академических стандартов» [5]. Как пишут В.И. Байденко, М.Б. Гузаиров и Н.А. Селезнёва: «Новая дидактическая парадигма⁸ позволит обеспечить удовлетворение системами высшего образования растущих запросов общества и рынка труда. Достижение этого соответствия требует сочетания у выпускников универсальных, мультидисциплинарных и инновационных навыков и компетенций с современным предметно-специализированным знанием. Это вызывает к жизни потребность в укреплении сотрудничества между работодателями, студентами и высшими учебными заведениями, особенно в проектировании образовательных программ (учебных планов), способствующих повышению инновационного, предпринимательского и научно-исследовательского потенциалов выпускников. В образовательных программах должны находить отражение изменяющиеся научно-исследовательские приоритеты и вновь появляющиеся научные дисциплины, а сами научные исследования должны составлять основу преподавания и обучения. Это верно не только для университетов, отнесённых к категориям федеральных и научно-исследовательских, но и

⁸ Концептуально-методологическая динамика Болонского процесса развертывалась в сторону усиления дидактического вектора болонских реформ и изменения парадигмы высшего образования – «от преподавания к учению»: помещая студента в центр образовательного процесса, наделяя преподавателя обязанностями по структурированию студента относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию; новая парадигма предполагает усиление студентоцентрированности, содействие самостоятельному организуемому и активному обучению, концентрацию на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения.

для системы высшей школы в целом» [6, с. 14–15].

В докладе Европейской ассоциации университетов Trends 2015⁹ период болонских реформ с 1999 по 2009 гг. назван *бурным десятилетием*. Кстати сказать, со своими особенностями, но и в российской высшей школе именно в эти годы были проведены решающие преобразования болонского толка (введение бакалавриата и магистратуры, проектирование нового типа образовательных стандартов высшего образования, начало освоения систем ECTS, накопление опыта методологической и концептуальной ориентации основных образовательных программ на *результаты образования*).

Авторы Trends 2015 имели все основания говорить, что «первое десятилетие XXI века – это годы новаторства и оптимизма, по крайней мере – применительно к руководству высших учебных заведений. На континенте было сильно чувство общей судьбы, поскольку вузы, студенты и представители стран, подписавших Болонскую декларацию, сосредоточили свои усилия на запуске

⁹ К подготовке доклада были привлечены многие именитые международные эксперты: Михаэль Габель (Michael Gabell), Андреа Сюрсок (Andrée Sursock), Лесли Уилсон (Lesley Willson), П. Скуларсон (P. Skularson), Говард Дэвис (Howard Davis), Ливуу Матей (Livuu Matey), Ханне Шмидт (Hanne Schmidt), Энора Бенито-Прюво (Enora Benitto-Pruvo), Александра Битусикова (Alexandra Bitusikova), Лидия Борель-Дамиан (Lidia Borell-Damian), Элизабет Колуччи (Elizabeth Colucci), Томас Эстерман (Thomas Esterman), Магдалена Фонсека (Magdalena Fonseca), Элена Хазелькорн (Ellen Hazelkorn), Томас Йоргенсен (Thomas Ekman Jørgensen), Тиа Лоуккола (Tia Loukkola), Педро Тейшейра (Pedro Teixeira) и др., а также материалы, в разное время разработанные группой E4. Вопросы, связанные с Trends 2015, представлены в публикации: В.И. Байденко. Болонский процесс: современный этап // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 52–60. Перевод Ереванского коммюнике, Декларация участников IV Форума по вопросам политики Болонского процесса (Ереван) – в том же номере журнала.

в 2010 г. Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)» [7, с. 18].

Последующие годы (2010–2017), в особенности последние три, были гораздо более проблематичными. Это вызвано рядом обстоятельств. Среди них:

- свёртывание финансирования вузов, и в силу этого более сильное воздействие государственно-бюрократического прессы на академические сообщества вплоть до свёртывания их академических свобод. В Trends 2015 по этому поводу говорится так: «Ситуация часто складывается не в лучшую сторону для академического и административного персонала, перед которым встала сложнейшая задача – реализация множества изменений в условиях, когда коллегиальность принятия решений была ослаблена развитием управленческих процессов и усилением требований к внешней и внутренней отчётности» [7, с. 18]. В другом месте читаем: «Возрастает роль вузовской бюрократии, ограничиваются возможности вузов вырабатывать собственный курс и подрываются основы коллегиального принятия решений» [7, с. 12];

- усиление экономического и социального диктата в направлении роста востребованности выпускников рынком труда с позиции их большей подготовленности в области навыков предпринимательской и инновационной деятельности (формирование у студентов универсальных/переносимых/общекультурных компетенций путём активного социального взаимодействия);

- резкое повышение внимания к международным и страновым рейтингам вузов и их позиционирование в глобальной, европейской и национальных образовательных системах. (Недавно реализован проект Европейской ассоциации университетов «Рейтинги в практике и стратегии высших учебных заведений» (RISP), в котором участвовали более 170 вузов из 39 стран; 90% вузов

были включены в национальный или международный рейтинги, либо даже в оба¹⁰);

• доклад Trends 2015 изобилует тревожными интонациями: высокая вероятность «выпаривания» позитивного результата и настроения на использование ЕВПО, исчезновение приверженности ему; замаячили признаки смены положительных тенденций в болонском реформировании на негативные по причине проведения политики, которая далеко не в полной мере поддерживается вузами;

¹⁰ Проект показал, что «схема ранжирования и рейтинги используются вузами для поддержки их стратегий сотрудничества и конкурентоспособности. 56% респондентов проекта RISP заявили, что рейтинги влияют на их выбор международных партнёров. Подавляющее большинство респондентов RISP ввели у себя структуры для мониторинга результатов ранжирования, оценки своей эффективности и сопоставления с другими высшими учебными заведениями. Они также имеют соответствующие стратегии и планы мероприятий, включая маркетинговую деятельность, всё больше вузов открывают у себя подразделения по связям с общественностью, цель которых – разъяснить широкой аудитории миссию, ценности и направления деятельности университетов» [7, с. 27–28]. Анализ профилей вузов и их преимущественной ориентации (общемировой, европейский, региональный, национальный уровни) показывает различия с точки зрения вырабатываемых ими установок на конкуренцию, сотрудничество и рейтинги. Вузы общемирового и европейского уровней в большей мере интересуются рейтингами (42–49%), нежели вузы региональных или национальных сообществ (19–30%). Сотрудничество и конкуренция более предпочтительны для университетов общемировой и европейской ориентации, чем для регионально или национально ориентированных. Большую значимость рейтингам придают вузы с научно-исследовательским профилем, а также вузы, ориентированные на обучение и научные исследования; среди вузов, ориентированных преимущественно на обучение, важность рейтингов отмечает только 20%. Небезынтересно отметить, что вузы именно научно-исследовательского профиля *менее других заинтересованы в сотрудничестве* и, как правило, не слишком обеспокоены растущей конкуренцией.

• констатируется наметившийся разрыв между целями ЕПВО и вузовскими реалиями в четырех решающих областях: *национальные рамки квалификаций*¹¹ не смогли вполне завладеть умами и академическими сообществами; считая *совместные образовательные программы* своим приоритетом, университеты больше озабочены закреплением и устойчивостью подобных программ

¹¹ 20 мая 2005 г. на Бергенской конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, была принята Всеобъемлющая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA), которая включает в себе три уровня (в том числе – в национальных контекстах возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого уровня на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов ECTS для первого и второго уровней. Было признано целесообразным разрабатывать начиная с 2007 г. национальные структуры квалификаций (NQF), совместимые с общеевропейской.

QF-EHEA призвана обеспечивать необходимую прозрачность, опираться на такие инструменты, как ECTS и Приложение к диплому (DS), основываться на новой методологии проектирования образования – результатах обучения и их едином понимании, что облегчает академическое и профессиональное признание, содействует мобильности студентов и реализации совместных образовательных программ.

В свою очередь, национальные структуры квалификаций должны способствовать лучшему пониманию существующих квалификаций, совершенствованию качества образования, расширять возможность реструктуризации образовательных программ на основе методологии результатов обучения. (См.: «Болонский процесс: 2007–2010 годы: между Лондоном и Левеном / Лувенла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. (С. 128–157); «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с.).

на уровне вуза, а не критериями внешнего обеспечения качества; проблема с *признанием кредитов* остаётся устойчивым препятствием для мобильности; *отсутствие системы правовых норм* не позволяет вузам выбирать любое агентство обеспечения качества, зарегистрированное в Европейском реестре (EQAR).

* * *

Если главной целевой установкой Болонского процесса считать совершенствование качества высшего образования, то отечественные новации в сфере высшего образования 80–90-х гг. XX в. вполне можно охарактеризовать как *«российское предбололье»*. Если не чуть раньше, то уж, во всяком случае, и не позже Европы у нас состоялась *институционализация самостоятельного направления* в области изучения вопросов обеспечения качества высшего образования, его контроля и управления им. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (ИЦПК) был создан 11 сентября 1986 г. Появилась возможность максимально конструктивных и открытых дискуссий, в ядре которых помещались уже дающие о себе знать вопросы качества как в конкретных вузах, так и в масштабах отдельных специальностей и их групп. В этом событии были органично связаны, по нашему мнению, три весьма плодотворные идеи: во-первых, институционализация исследований в области проблем качества высшего образования в рамках специально созданной исследовательской структуры; во-вторых, учреждение центра при одном из ведущих вузов Советского Союза с сохранением им высокого уровня автономии (с самостоятельным финансированием как юридического лица); в-третьих, нацеленность на развитие академического персонала в области проблем качества подготовки на основе реализации образовательных программ, отражающих результаты исследований, проводимых учёными как самого центра, так и научных коллективов созданной вокруг него

сети филиалов в трёх десятках вузов практически по всему периметру системы высшего образования. Последующий опыт развития европейского и мирового высшего образования подтвердил опережающий характер принятого решения.

Это означало, что высшее образование под углом зрения его качества стало актуальным объектом межпредметной научной рефлексии. Появилась потребность в новом концептуально-методологическом видении, согласно которому совершенствование качества представляет собой сложнейшую системную проблему, а не сводится к обывательскому мнению, что раз образование высшее, то, стало быть, оно по определению и качественное. Ведь образовательный процесс в университете любой модели, будь то университет Гумбольдта в Германии или французский наполеоновский университет, гуманитарный и исследовательский университеты США или, наконец, арабский исламский университет Каира, в своём имманентном состоянии отнюдь не содержит высокого качества.

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов жил четверть века вместе с высшей школой, её проблемами на этапе бурного и противоречивого и, увы, далеко не всегда корректного и деликатного её реформирования. Не миновали её отдельные губительные решения, посадившие высшее образование России на голодный паёк выживания и вызвавшие катастрофически ускоренный и вынужденный процесс её коммерциализации. Впрочем, это наши личные оценки, которые могут не разделять читатели уважаемого журнала. Очень был прав Филип Кумбс, когда говорил, что дорогое образование не является непременно хорошим. Но ещё большая истина состоит в том, что хорошее образование никогда не может быть дешёвым [8].

Позволим себе высказать сугубо субъективное наблюдение о том, что современное состояние отечественного федерального и нередко институционального менеджмента

высшего образования – как с точки зрения прошлых отечественных значительных традиций и достижений, так и на фоне тенденций реформирования и развития европейской и мировой академической культуры – нельзя считать адекватно эффективным. Чиновникам Минобрнауки зачастую недостаёт того необходимого комплекса компетенций, который делал бы их способными к «общению на равных» с возникающими, всё более усложняющимися проблемами высшего образования. Видный международный эксперт Ф. Альтбах подчеркивает, что «укрупнение высших учебных заведений и систем и их возрастающее значение для общества и для людей вызывают острую необходимость в профессиональном управлении и руководстве... Высшая школа слишком велика, сложна и важна, чтобы ею можно было управлять без надлежащих данных и профессионалов» [9]. Убеждены в несомненной ошибочности двух решений прежнего руководства Министерства образования и науки: первое – ликвидация общефедеральной самостоятельной научно-исследовательской структуры (НИИ высшего образования), второе – поглощение Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, его последующая агония в стенах одного из первых в Российской Федерации национальных исследовательских университетов. Заметим, что это произошло тогда, когда на Западе интенсивно шёл процесс активной институционализации, по существу, всех сторон такого системного явления, как качество высшего образования: от идентификации самой проблемы (как самостоятельной линии анализа) до изучения условий и факторов развития академических персоналов, от многосторонних проблем учебной и научной деятельности студентов до обновления инструментов оценки результатов обучения на формативном и суммативном уровнях, от сдвига педагогических стратегий и технологий по вектору «от обучения к учению» до компетентностного и результат-ориентированного переформа-

тирования высшего образования и придания студентоцентрированной направленности учебному процессу.

Совершенно очевидно, что каким бы образом ни интерпретировали сущность и цели Болонского процесса, каким бы искажениям он ни подвергался в российском (и не только) высшем образовании, сколь бы энергично ни доказывали его неуместность с позиций «самобытности» отечественных традиций высшей школы, нельзя сомневаться в том, что его главная цель – совершенствование качества высшего образования – это важнейшая для России задача. Напомним, что в формате Болонского процесса проблема обеспечения качества высшего образования включает в себя:

- во-первых, рассмотрение вопросов доступа к высшему образованию как необходимого условия социального и экономического развития, при том что расширение доступа и диверсификация студенческих континентов никоим образом не могут оборачиваться ухудшением, а нередко и резким ухудшением качества подготовки специалистов;

- во-вторых, повышение показателей завершенности образовательных программ и гарантии своевременного их окончания в соответствующих вузах;

- в-третьих, улучшение так называемого социального измерения высшего образования, которое означает, с одной стороны, сокращение неравенства, а с другой – обеспечение студентов надлежащими поддержкой, руководством и консультированием, а также гибкими образовательными траекториями и альтернативными путями получения высшего образования;

- в-четвертых, реализацию принципа студентоцентрированного обучения, ставящего студентов в позицию активных участников их собственного образовательного процесса, что является возможным при массовом использовании инновационных методов, которыми вполне располагают богатейшие международные педагогические практики, берущие на вооружение совре-

менные достижения дидактики высшего образования;

– в-пятых, понимание высшего образования как образовательного процесса, в котором наряду с дисциплинарными знаниями и навыками студенты приобретают интеллектуальную независимость, готовность к критической рефлексии, уверенность в себе по широкому кругу их профессиональной, социальной и гражданской жизнедеятельности. В ходе академического обучения и исследовательской работы у студентов должна сформироваться способность адекватно понимать ситуацию и обосновывать свои действия, исходя из ответственного критического мышления и зрелой гражданской позиции.

Глобальный, европейский и евразийский контексты анализа позволяют увидеть ярче и отечественный опыт и не вешать всю картину нашего высшего образования на один крюк национальной самобытности. Проект TUNING¹², реализуемый в странах Болонского процесса, ставит своей целью поиск

¹² Проект TUNING (Настройка образовательных структур) преследует целью расширить зоны конвергенции национальных образовательных систем и повысить возможности их настройки по отношению друг к другу. При проведении проекта были согласованы следующие цели:

- обеспечение значительного сближения высшего образования во многих предметных областях посредством определения (идентификации) широко применяемых академическими кругами, работодателями и выпускниками *результатов обучения*, академических и профессиональных профилей;

- разработка последних в терминах общих (универсальных) и профессиональных (предметно-специализированных) *компетенций*; при этом одной из основных задач проекта TUNING является обоснование необходимой методологии выявления и описания результатов образования;

- усиление прозрачности образовательных структур, содействие инновациям и выявлению лучших практик;

- создание европейских сетей вузов, которые могут представить образцы передового опыта [10, с. 8–9].

«точек общности и сходимости» национальных систем высшего образования, их конвергентности и увеличения возможностей их настройки по отношению друг к другу. При чтении в официальных материалах о задачах проекта TUNING невольно овладевает чувство глубокого удовлетворения тем *предболонским предвосхищением*, которым явились сформированные в 80-х годах в нашей стране экспертные команды Учебно-методических объединений и Научно-методических советов. Они обеспечивали:

- сближение высшего образования в различных предметных областях и по многим направлениям подготовки;

- разработку профессиональных профилей и желаемых результатов обучения и компетенций в терминах универсальных (общекультурных) и связанных со специальностью компетенций, включая навыки, знания и содержания для различных предметных областей (припомним создание в СССР системно-деятельностных квалификационных характеристик на специалистов);

- достижение прозрачности образовательных структур и их открытости дальнейшим инновациям посредством обмена опытом и выявления лучшей практики (общесоюзные и общеевропейские конференции и совещания ректоров, проректоров, деканов, академических сообществ);

- осуществление сбора и обмена информацией по разработке учебных планов в многообразных областях; разработку примерных структур учебных планов, выраженных в терминах опорных точек для каждого направления подготовки;

- установление связей внутри сети высших учебных заведений на базе «ведущих вузов» страны;

- выявление методологии анализа общих элементов и областей, отличающихся спецификой и разнообразием, а также инструментов и механизмов их настройки;

- согласование интересов субъектов, участвующих в процессе настройки образовательных структур, через создание Пре-

зидиума учебно-методических объединений и научно-методических советов России [11].

Несомненно, что в истории советской и российской высшей школы всё это было *профывным и опережающим опытом мягкого управления качеством высшего образования*. Если к этому добавить внедрённые в жизнь еще в 1980-е гг. системно-деятельностные квалификационные характеристики по специальностям и принятый метод коллективных мозговых штурмов по актуальным проблемам проектирования и обновления содержания обучения, а с 1992 г. – опыт разработки государственных образовательных стандартов нескольких поколений с последовательным развитием их методологических и концептуальных оснований, то можно без труда увидеть тот огромный инновационный потенциал, с которым вузы России входили в XXI век. К сожалению, ныне наши уникальные механизмы обеспечения единства общероссийского образовательного пространства в сфере высшей школы, наши в хорошем смысле “доморощенные” инструменты совершенствования качества образования – эти самые Учебно-методические объединения – всё более трансформируются в нежизнеспособные бюрократически-чиновничьи конструкции. Они в равной степени отстают и от добротных отечественных традиций, и от международных тенденций.

Вернемся, однако, к собственно Болонскому процессу, его нынешнему этапу, который осуществляется в условиях явно травмирующих обстоятельств: экономический кризис, неблагоприятные демографические тенденции, усиление глобализации с её «бумом» информационно-коммуникационных технологий.

В последнем докладе «Обсерватории государственного финансирования» EUA особо отмечается увеличение разрыва в Европе между системами высшего образования и страновыми минимумами финансирования. В докладе констатируется, что этот резкий контраст является вызовом для Европы,

поскольку её глобальная конкурентоспособность страдает от таких диспропорций и несовершенств в Европейском пространстве высшего образования и в Европейском исследовательском пространстве [7, с. 22]. Добавьте к очевидным слабым европейским экономическим перспективам рост безработицы среди молодёжи во многих частях Европы. Всё это чрезвычайно актуализирует необходимость «более тесных связей между университетами и промышленностью» и требует «обратить особое внимание на инновационную политику и трудоустроиваемость выпускников»¹³.

¹³ Уже в Послании съезда высших учебных заведений в Саламанке (март 2001 г.) речь шла о *релевантности и привлекательности*, при этом под первым выдвигается требование соответствия реализуемых образовательных программ европейскому рынку труда в зависимости от того, когда предполагается трудоустройство – после первой или второй ступени. Что касается привлекательности, то высшие учебные заведения Европы признают, что их студентам нужны такие квалификации, которые они могут эффективно использовать для дальнейшего обучения или трудоустройства по всей Европе. Можно утверждать, что ещё не сложилась устойчивая семантика понятия «трудоустроиваемость» (employability), которое вошло во все основные документы Болонского процесса. Разумеется, законно требование учащихся о том, что предлагаемые вузами программы подготовки должны предусматривать квалификацию, необходимую для профессиональной деятельности и на которую есть реальный спрос на рынке труда. Вместе с тем было бы неправильным недооценивать другие функции обучения, например, всестороннее развитие личности [12, с. 204].

Вопросы трудоустроиваемости приобретают возрастающую актуальность на европейских форумах обеспечения качества (IX EQAF: Рензе Колстер (Renze Kolster), Дон Ф. Вестерхийден (Don F. Westerheijden), Марк Фредерикс (Mark Frederiks) «Обучение для трудоустроиваемости: интеграция трудоустроиваемости в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия)»).

Политический ландшафт Европы становится сегодня более разнообразным и дезинтегрированным (усиление ориентации на национальные традиции и регламенты). Да и вообще, принципиальной особенностью Болонского процесса на протяжении всех его раундов являлось то, что он *никогда не обладал общеевропейской юрисдикцией*. Это обстоятельство не предполагает с неизбежностью никакого *exit'a*, но определённо означает сужение «возможностей для принятия общих решений. Несмотря на приверженность Болонскому процессу и финансовую поддержку со стороны Европейского союза, интерес университетов к Европейскому пространству высшего образования хотя и по-прежнему велик, но неустойчив и нуждается в поддержке. Кроме того, необходимо ликвидировать некоторые расхождения между реализуемой политикой и приоритетами вузов» [7, с. 22]. Судите сами: в рамках Trends 2010 и Trends 2015 вузам было предложено выбрать важнейшие события последних трёх лет; пять лет назад к важнейшим был отнесён Болонский процесс, сегодня Болонский процесс – третий по значимости [7, с. 22].

Для российских читателей – представителей академической общественности и образовательного менеджмента – могут быть интересны те негативные примеры ускоренного реформирования цикловой структуры высшего образования, о которых говорят составители доклада применительно к европейским вузам:

- административная поспешность проектирования и введения трехциклового системы степеней¹⁴. Это привело не к появлению подлинно новых типов, уровней (ци-

клов, степеней), а к ситуации срочно требуемой органами власти *спрессованной* степени бакалавра, практически лишившей студентов пространства для индивидуального маневра в своих образовательных траекториях или международной (межвузовской) мобильности;

- выдача Приложений к диплому, которая стала, к сожалению, не более чем административным актом и ни в коей мере не отражает новые для высшего образования реалии, такие как ориентация на результаты образования и национальные (сопряжённые с европейскими) квалификационные рамки [7, с. 69–70].

В завершение статьи хотелось бы высказать ряд авторских суждений о будущем Болонского процесса. Совершенно ясно, что Болонский процесс, как и подобные ему процессы в других регионах мира, имеет свою историческую перспективу, так как он отвечает социально-экономическим, гуманитарным, технологическим и научным трендам ближайших десятилетий. Несмотря, в ряде случаев, на весьма обоснованную критическую оценку, его действительные проблемы, ошибочные и неудовлетворительные решения, в целом он представляет собой в высшей степени ответственное, солидарное и подлинно демократическое реформирование системы высшего образования на этапе переживаемой миром «академической революции». Будущие выпускники высшей школы должны стать инновативными и креативными субъектами прогресса. Классическое образование, основанное на использовании памяти, перестает быть господствующей образовательной практикой. Экономика знаний и цифровая экономика требуют гибкой ментальности и либеральной образовательной системы. В этом смысле сужаются исторические горизонты классических видов высшего образования: «одна жизнь – одна профессия» – это не ценность завтрашней перспективы. Выбор будущего будет идти с динамичным профессиональным и компетентностным перенастраиванием личности.

¹⁴ Вопросы, связанные с третьим уровнем европейского высшего образования в структурировании Болонского процесса (докторантура), представлены в статьях: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая). 2010. № 10; В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США (статья третья). 2010. № 11.

Возникает спрос на компетенции будущего: IT, нетрадиционная энергетика и технологии, гуманитарные технологии, технологии, связанные с социальными сетями, нанотехнологии, финансовые технологии, производство высокотехнологичного оружия, технологии 3D. То есть миру и России нужны специалисты, обладающие компетенциями будущего.

Нужно оставить в непреложности основные тренды в проведении болонских реформ, прежде всего – его открытый характер, когда принципиально отвергаются жёсткие, негибкие или неподвижные установки и рамки. В этих реформах должно быть достаточно просторно и комфортно с точки зрения их адаптации к национальным условиям и инновациям. Вместе с тем требуются следующие меры:

- перенесение центра тяжести болонских преобразований непосредственно в университеты и другие типы высших учебных заведений;

- глубокие функциональные перемены в институциональных средах и особенно в ментальности всех участников – более быстрое усвоение компетентностного, студентоцентрированного и результат-ориентированного подходов с соответствующим концептуальным и методическим обеспечением, с обязательным освоением новых концепций преподавания;

- совершенствование преподавания и повышение роли академического персонала, сопровождаемое ростом признания (престижности) преподавания;

- активное освоение инновационных методов и технологий преподавания, более широко – *современной дидактики высшего образования*;

- подготовка в университетах академических кадров, которые мотивированы на преподавание, принимая во внимание, что для карьерного роста молодых преподавателей научная работа играет более важную роль, чем собственно педагогическая деятельность;

- подбор кадров, мотивированных на преподавание;

- освоение практик и дидактики образования с гетерогенными аудиториями (это вызов и шанс одновременно);

- реанимация на европейском и национальном уровнях первоначальных ценностей, целей и линий действия Болонской декларации и Болонского процесса, которые или оказались забытыми, или засыпанными лавиной регламентирующих актов и установок, бюрократическим рвением Брюсселя и официальных органов управления высшим образованием в различных странах.

Главную роль в университетах необходимо отдать научному образованию и квалификации выпускников, «Гумбольдт» должен быть восстановлен на своём концептуально адекватном месте *как тип университета*.

* * *

Несущей конструкцией Болонского процесса являются качество высшего образования, методические проблемы и реальные практики обеспечения качества. Именно этой проблеме и посвящены Европейские форумы по обеспечению качества, проведённые в 2006–2016 гг. на площадках ведущих европейских университетов. О многообразии подходов, их теоретических измерениях и образцах хорошей практики мы попытаемся написать в следующих двух статьях.

Литература

1. Эгрон-Полак Э. Болонский процесс – взгляд вузов в международном масштабе // Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 67–79.
2. Пражская Декларация студентов, обращённая к Конференции министров образования по Болонскому процессу 2009 г. // Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 282–289.

3. *Ньютон Дж.* Ведут ли процессы обеспечения качества к его реальному повышению? // Избранные публикации VII Европейского форума по обеспечению качества. URL: <http://fgosvo.ru/>
 4. См.: Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 408 с.
 5. Changing education – QA and the shift from teaching to learning, 9th European Quality Assurance Forum. URL: <http://www.eua.be/activities/services/events/past/2014/EQAF-2014/Home.aspx>
 6. *Байденко В.И., Гузаиров М.Б., Селезнёва Н.А.* Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс. Москва–Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет (УГАТУ), 2012. 293 с.
 7. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. URL: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx
 8. *Кумбс Ф.* Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 261 с.
 9. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.
 10. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 211 с.
 11. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Институт качества высшего образования, 2011. 446 с.
 12. Болонский процесс: середина пути / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. 379 с.
- Статья поступила в редакцию 17.07.17.
С доработки 30.07.17.
Принята к публикации 25.08.17.*

TODAY'S ROUND OF THE BOLOGNA PROCESS: CONTINUED OPTIMISM. AND A LITTLE BIT ABOUT RUSSIAN (PAPER 1)

Valentin I. BAIDENKO – Dr. Sci. (Education), Prof. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru
Nadezhda A. SELEZNEVA – Dr. Sci. (Engineering), Prof. E-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Abstract. The proposed three-paper series is the authors' attempt to address at least tangentially the whole diversity of quality assurance practices in higher education, the way this diversity has been dynamically manifested and comprehended at the eleven European Quality Assurance Forums (2006–2016). Of course, the authors' intention is to reflect this collective conceptual and methodological activity in the context of the Bologna Process, which obviously has already gone through an optimistic round of its first decade and entered into a contradictory, multi-speed and multilevel reality of transition to the institutional level of reforms.

The first article deals with some issues of the current stage of Bologna transformations amid financial, economic and demographic crisis. The authors briefly touch upon a great potential of Russian higher education, which in late 20 century – early 21st century they described as “Russian pre-Bologna”.

Keywords: Bologna process, quality assurance in the Bologna format, European Higher Education Area, employability

Cite as: Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Today's Round of the Bologna Process: Continued Optimism. And a Little Bit about Russian (Paper 1)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 94-108. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Egron-Polak, E. (2008). The Bologna Process – Reflections from the International HEI Perspective. Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum/Background_Paper_Policy_Forum-EEP-2008.pdf
2. Prague Students Declaration towards 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process. In: Baidenko, V.I. (Ed) (2009). Bologna Process: 2007–2009. Between London and Leuven/ Louvain-La-Neuve. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training Publ., 302 p. (In Russ.)
3. Newton, J. Is Quality Assurance Leading to Enhancement? In: How does quality assurance make a difference? A selection of papers from the 7th European Quality Assurance Forum. Available at: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/How_does_quality_assurance_make_a_differenceEQAF2012.pdf?sfvrsn=2
4. Baidenko, V.I. (Ed.) (2002). *Bolonskiy protsess: narastayushaya dinamika i mnogoobrazie* [Bologna process: growing dynamics and diversity (documents of international forums and opinions of European experts)]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training Publ., 408 p. (In Russ.)
5. Changing education – QA and the shift from teaching to learning. 9th European Quality Assurance Forum. Available at: <http://www.eua.be/activitieservices/events/past/2014/EQAF-2014/Home.aspx>
6. Baydenko, V.I., Guzairov, M.B., Selezneva, N.A. Current issues of modern higher education didactics: European perspective. Moscow-Ufa: Ufa State Aviation Technical University Publ., 2012. 293 p. (In Russ.)
7. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Available at: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx
8. Coombs, Ph.H. Educational Crisis in the Modern World. A System Analysis. Moscow: Progress Publ., 1970. 261 p.
9. Baidenko, V.I. (Ed). (2010). *Osnovnye tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya: global' nye i bolonskie izmereniya* [Key Trends in Higher Education Development: Global and Bologna Dimensions]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialists Training, 352 p. (In Russ.)
10. Baidenko, V.I. (2010). *Bolonskii protsess: poisk obshchnosti evropeiskikh sistem vysshego obrazovaniya (proekt TUNING)* [Bologna Process: Searching Commonality in European Higher Education Systems (TUNING Project)]/ edited by Dr. of Pedagogical Sciences, Prof. V.I. Baydenko. M.: Research Center for Quality Problems in Specialists Training, 2006. 211 p. (In Russ.)
11. Baidenko, V.I. (Ed). (2011). *Bolonskii protsess: itogi desyatiletiya* [Bologna Process: Outcomes of the Decade. Moscow: National University of Science and Technology MISiS, Institute of Quality in Higher Education. 446 p. (In Russ.)
12. Baidenko, V.I. (Ed). (2005). *Bolonskii protsess: seredina puti* [Bologna Process: The Midway]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialists Training, Russian New University. 379 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 17.07.17.
Received after reworking 30.07.17.
Accepted for publication 25.08.17.*