

*На правах рукописи*

**МОШЛЯК Габриэль Алексеевна**

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ  
ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА  
РОССИИ И ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН В ОБЛАСТИ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1999-2009гг.**

**Специальности: 07.00.02 – Отечественная история**

**АВТОРЕФЕРАТ  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата исторических наук**

**Москва -2012**

Работа выполнена на кафедрах сравнительной образовательной политики и истории России ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов»

**Научный руководитель:** *Чистохвалов Виктор Николаевич*  
доктор исторических наук, профессор кафедры  
сравнительной образовательной политики РУДН

**Официальные оппоненты:** *Соловьев Евгений Алексеевич*  
доктор исторических наук, профессор,  
заведующий кафедрой истории и социально-  
экономических дисциплин РУДН

*Гаврилов Александр Юрьевич*  
доктор исторических наук, профессор,  
директор филиала Российского государственного  
университета туризма и сервиса

**Ведущая организация:** **ФГАУ «Федеральный институт развития образования»**

Защита состоится 18 мая 2012 г. в 13.30 на заседании диссертационного совета Д 212.203.03 в Российском университете дружбы народов по адресу: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/2, ауд. 415.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Российского университета дружбы народов по адресу: 117 198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.б.

Автореферат разослан «\_\_\_\_» апреля 2012г.

Ученый секретарь диссертационного совета  
доцент

**Е.В. Кряжева-Карцева**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

*Актуальность проблемы* обусловлена ее недостаточной разработанностью в отечественной историографии, необходимостью всестороннего изучения и сравнительного анализа основных приоритетных направлений при формировании и реализации интеграционных образовательных процессов в мировом академическом сообществе в 1999 - 2009гг. Немаловажной составляющей процесса интеграции Российской Федерации в мировое академическое сообщество, происходившего в исследуемые годы, является усиление двух составляющих эффективного взаимодействия отечественной и европейской образовательных систем – *академической мобильности* студентов, преподавателей, научных сотрудников и административно-управленческого персонала, и тесно связанных с этим проблемами *социального измерения* в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО). Несмотря на ряд имеющихся работ в этой области, у исследователей возникает законный интерес, требующий глубокого и всестороннего изучения комплекса взаимосвязанных проблем, так как проблематика, и фактическая ее сторона, еще далеко не исчерпаны.

В отечественной историографии образовательные процессы, связанные с социальным измерением и академической мобильностью, как в Российской Федерации, так и в европейских странах в лучшем случае исследованы отдельно друг от друга. В основном, указанные исследования относятся к публицистическим источникам, материалам, конференций и всевозможного рода совещаний, тезисам выступлений на заседаниях рабочих групп на национальном и международном уровнях и т.д., посвященных формированию интеграционных образовательных процессов в рамках ЕПВО. Подобное обстоятельство также значительно актуализирует тему нашего исследования.

Актуальность проблемы диссертационного исследования также определяется и тем, что расширение академической мобильности и социальной направленности было обозначено в качестве одного из приоритетных направлений построения ЕПВО в коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (г. Левен/Лоувьен-ле-Нев, 2009г.), в котором в качестве ориентира было обозначено, что к 2020г., по крайней мере, 20% выпускников вузов европейских стран должны пройти какой-либо период обучения или проведения научных исследований за рубежом. Академическая мобильность как студентов, так и преподавателей, её социальная сторона являются отличительной чертой ЕПВО, в связи с чем требуют комплексного исследования с учетом новых научных подходов и современных реалий, что делает тему диссертации современной и практически востребованной.

*Степень разработанности темы.* Постановка проблемы «Исторический опыт реализации основных направлений сотрудничества России и европейских стран в области высшего образования в 1999-2009гг.»

в рамках диссертационного исследования осуществляется впервые. В целом, историография исследуемой проблемы начала формироваться сравнительно недавно. В трудах российских ученых Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, Н.Д. Никандрова, В.М. Филиппова рассмотрены зарубежные системы высшего образования; развитию академической мобильности студентов в контексте процессов глобализации, интернационализации и европеизации высшего образования посвящены работы отечественных ученых И.В. Абанкиной, В.И. Байденко, Б.В. Касевича, В.М. Козьменко, Н.С. Кирабаева, Г.Ф. Ткача, В.Н. Чистохвалова и др.; организации академической мобильности студентов посвящены работы И.В. Аржановой, Е.И. Артамоновой, В.В. Зайцева, В.А. Ильина, В.Б. Кириллова, В.С., Г.А. Лукичева, В.С. Сенашенко, В.А. Трайнева, Е.В. Шевченко, Т.А. Шириной и др.<sup>1</sup>

В последние годы защищены диссертации по проблемам развития социальной направленности в ЕПВО и академической мобильности студентов и преподавателей А.А. Кропотченко (Москва, 2005г.), А.В. Кузьминой (Санкт - Петербург, 2007г.), Е.Н. Никоновой (Санкт - Петербург, 2005г.), Л.В. Зновенко (Омск, 2008г.), А.Н. Шеремет (Новокузнецк, 2009г.), В.Н. Чистохваловым (Москва, 2010г.).

Проблемы интеграции России и европейских государств в области высшего образования, внешней и внутренней детерминации развития академической мобильности в контексте интернационализации и глобализации занимали большое место в публикациях зарубежных авторов<sup>2,3</sup>

---

<sup>1</sup> Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. - М., 2002; Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты. - М., 2002; Байденко В.И., Дж. Ван Занворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. - М., 2002; Богуславский М.Б. XX век российского образования. - М., 2002; Высшее образование в России: правила и реальность. М., 2004; Баева Е.А. Реформа высшего профессионального образования в России в контексте Болонского процесса. Киров, 2005; Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. Т. 2. - М., 2006; Борисенко В.П. Стратегия образования реформ в России (1985-2005) // Педагогика. 2006. № 7. - С. 3-16; Абанкина И.В., Домненко Б.И., Осовецкая Н. Я. Экономические реформы в сфере образования: автономность, самостоятельность, ответственность: опыт зарубежных стран и ситуация в Российской Федерации// Народное образование. 2006. № 10. - С. 68-78; Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. Участие России в интеграционных процессах европейских систем высшего образования // Федеральный справочник «Образование в России», 2009. С. 326-338; и др.

<sup>2</sup> Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process// EURYDICE. The information network on education in Europe, 2007; Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe – 2006/2007. Eurydice. 2007; Funding higher education in England. How HEFCE allocates its funds// Higher Education HEFCE funding council for England, 2006; Funding of Higher Education in Europe, 2006/07. National Strategies and Mechanisms. Working document for restricted distribution// Eurydice. The information network on education in Europe, 2007; Higher education in Europe. Globalization: a new paradigm for higher education policy. UNESCO-CEPES, Volume XXVI, Number 1, 2001; Higher Education Systems. – International Association of Universities (IAU) 2003: <http://www.unesco.org/iau/whed.html>; Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. 2003; National descriptions of education system in Europe 2002; The heritage of European universities// 2<sup>nd</sup> edition S. Bergan, Counsel of Europe Publishing, 2006; World Guide of Higher Education: Degrees and Qualifications Survey. – UNESCO.P., 2002 (1999).

<sup>3</sup> [Ф. Альтбах (P. Altbach), Ш. Берган (S. Bergan), П. Блюменталь (P. Blumenthal), Н. Варгхис (N. Varghese), В. Найду (V. Naidoo), Г. Нив (G. Neave), Я. Садлак (J. Sadlak), У. Тайхлер (U. Teichler)]; академической мобильности студентов в системе высшего образования ЕС [М. Вейра (M. Vaira), М. Келоу (M. Ke1o), Дж. Найт (J. Knight), А. Окада (A. Okada), Р. Роадс (R. Roads), П. Скотт (P. Scott), А. Смит (A. Smith), Н. Стромквист (N. Stromquist), Б. Уочтер (B. Wachter)]; академической мобильность студентов в учебном

которые в исследуемые годы опубликовали ряд монографий и аналитических работ. Теоретические исследования мобильности студентов и академического персонала в реализации положений Болонского процесса и модернизации российского образования, а также системный подход к решению проблем социального измерения изложены в обстоятельных трудах отечественных и зарубежных ученых<sup>4</sup>.

Однако, несмотря на наличие научных публикаций, посвященных проблеме как социального измерения, так и академической мобильности в европейских странах, работы обобщающего характера все же отсутствуют.

На основании анализа историко-сравнительной, философской, социологической, культурологической литературы по проблеме исследования были выявлены противоречия между:

- осознанной необходимостью развития социального измерения и академической мобильности в российских вузах и недостаточной изученностью адекватного для отечественного образования зарубежного педагогического опыта;

- не изученностью опыта по решению проблем социального измерения, содержанию и организации академической мобильности студентов европейских стран и необходимостью его использования для сотрудничества с российскими вузами, функционирующих в рамках единого европейского образовательного пространства.

С учетом этого и других обстоятельств был сделан выбор **темы исследования** «Исторический опыт реализации основных направлений сотрудничества России и европейских стран в области высшего образования в 1999-2009гг» **проблема** которого была сформулирована следующим образом: каковы содержательные и организационные составляющие социального измерения, академической мобильности студентов и

---

процессе вуза [(Е. Мерфи-Лежен (E. Murphy-Lejeune), В. Папациба (V. Papatsiba)]; академической мобильности в развитии личности [М. Байрем (M. Byram), А. Вэлч (A. Welch), Дж. Колман (J. Coleman)], сотрудничества вузов европейских стран и России в области академической мобильности студентов и преподавателей [Е. Андерсон (E. Andersson), М. Байрем (M. Byram), Дж. Виерс-Дженсон (J. Wiers-Jenssen), К. Лофгрэн (K. Lofgren), П. Найборг (P. Nyborg), И. Шмидт (E. Schmidt; Ш. БЕРГАН (S. BERGAN) «Recognition issues in the Bologna Process» (2003г.), «The University as res publica (2004г.), «Standards for recognition: the Lisbon Recognition Convention and its subsidiary texts» (2005г.), «The heritage of European universities» (2006г.), «Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces» (2006г.), «Recognition in the Bologna Process policy development and the road to good practice» (2006г.), «Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialog» (2010г.)].

<sup>4</sup> Филиппов В.М. Модернизация образования. Федеральный справочник, январь-июнь, 2000 года, вып. 7; Чистохвалов В.Н., Филиппов В.М. Международное академическое сотрудничество. – М., 2008; Они же. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в европейском пространстве высшего образования; Они же. Развитие европейской сети аккредитационных агентств в рамках функционирования систем обеспечения качества высшего образования. – М., 2008; Чистохвалов В.Н. Современная образовательная политика России. – М., 2008; Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире. – М., 2008; Они же. Европейское приложение к диплому как инструмент признания квалификаций. – М., 2008; Баум В.В., Чистохвалов В.Н., Филиппов В.М. Система зачетных единиц (кредитов) как один из инструментов признания квалификаций. – М., 2008; Жуков В.И. Российское образование: проблемы и перспективы развития. – М., 1998; Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М., 2007; Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М., 2002; Е.В. Шевченко. Будущее европейского образования. Болонский процесс (Сорбонна, Болонья, Саламанка-Прага), - СПб: Изд-во СПбГПУ, 2002 и др.

преподавателей вузов европейских стран, которые как обобщение зарубежного педагогического опыта, могут быть использованы в системе российского высшего образования.

**Цель исследования** – выявить основные направления сотрудничества России и европейских стран в области высшего образования, разработать предложения и выработать рекомендации по улучшению социального измерения и расширению академической мобильности студентов, преподавателей, научных сотрудников и административно-управленческого персонала в Российской Федерации.

**Объект исследования** – основные направления сотрудничества РФ в европейском пространстве высшего образования.

**Предмет исследования** – компоненты социального измерения, содержание и организация академической мобильности студентов и преподавателей в системах высшего образования России и европейских стран.

Цель, объект и предмет исследования определили необходимость постановки следующих **задач**:

- проанализировать основные приоритетные направления сотрудничества РФ и европейских стран в сфере высшего образования и перспективы их развития на ближайшую перспективу;

- выявить и обобщить опыт международного сотрудничества Российской Федерации и стран Евросоюза в образовательной политике, а также исследовать новые подходы в сфере высшего образования в исследуемый период;

- проанализировать формы и методы двустороннего и многостороннего сотрудничества российских и европейских университетов в области академической мобильности студентов и преподавателей;

- выработать и сформулировать пути преодоления препятствий на пути академической мобильности российских студентов и преподавателей, научных сотрудников и административно-управленческого персонала в условиях европейского образовательного пространства, обозначить пути развития академической мобильности на ближайшую перспективу.

- показать роль и выявить особенности социального измерения в ЕПВО при реализации приоритетных направлений сотрудничества европейских стран;

- определить компоненты социального измерения, как одного из важнейших направлений развития ЕПВО, тесно связанного с сущностью и содержанием академической мобильности студентов и преподавателей;

- выявить основные направления академической мобильности студентов, преподавателей, научных сотрудников и административно-управленческого персонала российских вузов в системах высшего образования европейских стран.

**Хронологические рамки исследования** определены в соответствии с поставленной целью работы и охватывают период 1999-2009гг., то есть

периода, когда были разработаны и начали реализовываться основные концепции реформирования высшего образования России и европейских стран; принципы построения единого образовательного пространства на базе основных задач, сформулированных в Болонской декларации (1999г.), других документах, принятых на Конференциях министров образования стран, ответственных за высшее образование (2001-2009гг.).

Избранные хронологические рамки позволили проследить процесс формирования и реализации образовательных процессов в странах-участницах Болонского процесса; показать инновационную политику российского государства по основным приоритетным направлениям сотрудничества в решении проблем социального измерения и академической мобильности студентов и преподавателей при построении европейского пространства высшего образования; осветить связь приоритетных направлений развития ЕПВО с социально-экономической модернизацией, проводимой в России непосредственно в 1999-2009 годах, и практически – до наших дней.

**Методологической** основой исследования явились принципы исторической науки: *историзм, объективность, всесторонность изучения, достоверность*, которые позволили исследовать сотрудничество РФ и европейских стран в области образовательной политики в 1999-2009гг. - в их реальном развитии и взаимосвязи, осуществить в связи с этим всесторонний анализ и оценку фактов. *Принцип историзма* – традиционный принцип исторического исследования требовал конкретного изучения общественных явлений в их развитии и изменении, всестороннего исследования связи и взаимосвязи каждого из этих элементов с другими. *Принцип объективности* позволил понять основные ценности, а также рассмотреть и проанализировать позитивные и негативные явления исторического процесса по основным приоритетным направлениям сотрудничества российского и европейского высшего образования, в частности, в организации академической мобильности и решении проблем социального измерения.

Исторические факты, исследуемые в диссертации, рассмотрены в развитии, на фоне конкретно-исторической обстановки – первом десятилетии начала болонских реформ, что предполагало применение *метода сравнительно-сопоставительного анализа*. *Формально-юридический метод* позволил провести анализ и сопоставление, например, интеграционных образовательных процессов в Российской Федерации и странах ЕС в историко-правовом аспекте. *Компаративный метод* способствовал определению степени достоверности разных групп источников, посвященных вопросам академической мобильности и социального измерения в ЕПВО. *Проблемно-хронологический метод* дал возможность оценить результаты реализации основных приоритетных направлений сотрудничества в области высшего образования в России и европейских государствах в исследуемые годы. *Метод обобщения* содействовал выделению сильных и слабых сторон в формировании и реализации интеграционных образовательных процессов в ЕПВО. *Системный метод*

обеспечил рассмотрение социального измерения и академической мобильности в сложноорганизованной системе высшего образования европейских стран как образование интегративного характера. *Культурологический метод* позволил рассматривать социальную составляющую академической мобильности в фокусе взаимодействие личности с миром культуры, и освещать современную образовательную действительность Европы сквозь призму исторических традиций и диалог культур.

**Источниковая база** включает материалы различных видов: нормативно-законодательные, статистические, делопроизводственные, публицистические и др.

Важнейшим компонентом источниковой базы стали федеральные законы и постановления Правительства Российской Федерации, приказы и распоряжения Министерства образования и науки РФ, других образовательных ведомств.<sup>5</sup> В диссертации использовались документы, статистические источники и национальные доклады министерств образования европейских государств по вопросам модернизации высшего профессионального образования. И хотя они напрямую не касались Российской Федерации, но имели большое практическое значение для российских вузов в плане приближения их к европейскому образовательному пространству.<sup>6</sup>

Ряд источников, использованных в диссертации почерпнуты с Интернет-ресурсов: официальных сайтов Министерства образования и науки Российской Федерации, ряда министерств образования европейских государств, высших учебных заведений России и Европы, научно-исследовательских центров по изучению высшего профессионального образования. Ценными при написании работы были электронные публикации научных докладов и статей по проблемам формирования и реализации интеграционных образовательных процессов в Российской Федерации и

---

<sup>5</sup> Об образовании. Закон Российской Федерации. – М., 1992; О национальной доктрине в Российской Федерации. Постановление Российской Федерации от 4 октября 2000 г., № 751. – М., 2000; О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон Российской Федерации. – М., 2007; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г., № 1756 – р. – М., 2001; Федеральная программа развития образования. Федеральный закон от 10 апреля 2000 г., № 51 – ФЗ. – М., 2000 и др.

<sup>6</sup> Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. – Лиссабон, 1997.; Пояснительный доклад к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. – Лиссабон, 1997; Всемирный доклад по образованию 2006. Сравнение мировой статистики в области образования. Институт статистики ЮНЕСКО. – Монреаль, 2006; Bologna Process Stocktaking London 2007// Department for education and skills, 2007; Bologna with student eyes// ESIB – The National Unions of Students in Europe, 2007; From Berlin to Bergen. General report from the BFUG to the Ministerial Conference in Bergen 19-20 May 2005; From Bergen to London 2007. Secretariat Report on the Bologna Work Programme 2005-2007// Department for education and skills, 2007; Glossary on the Bologna Process/English-German-Russian// Published by the German Rectors Conference/ Editor Dr. A. Jubara, G.Kaschlun, O. Kiessler, R.Smolarczyk, Beitrage zur Hochshupolitik 7/7006, Страсбург, 2006; Looking out The Bologna Process in a Global Setting. On the “External Dimension” of the Bologna Process// Norwegian ministry of education and research, 2006; Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice// Ed. S. Bergan, Counsel of Europe Publishing, 2006.



странах Европейского Союза<sup>7</sup>. Помимо получения фактических данных изучение этих материалов позволило провести сравнительный анализ, выявить европейский опыт в решении проблем социального измерения и академической мобильности РФ, перспективы интеграционной политики в европейском пространстве высшего образования.

В целом, можно свидетельствовать о наличии репрезентативной источниковой базы для изучения поставленной проблемы, а также о большом массиве документов, которые не использовались ранее в исторических исследованиях и впервые вводятся в научный оборот. Таким образом, в совокупности, привлеченные источники дали автору возможность решить поставленные задачи.

*Научная новизна диссертации* состоит в том, что в нем впервые осуществлено комплексное сопоставительное изучение основных приоритетных направлений сотрудничества – социального измерения и академической мобильности, России и стран Европы при формировании и реализации интеграционных образовательных процессов в европейском пространстве высшего образования в 1999-2009гг.

Несмотря на имеющуюся историографию, посвященную этой проблеме, комплексные работы в этой области до сих пор отсутствуют, поэтому данное исследование преследует цель заполнить эту нишу. В связи с этим выявлены причины, обусловившие необходимость в реализации новых подходов и приоритетов в решении поставленных проблем в сфере высшего образования в исследуемый период.

На основе анализа многочисленных отечественных и зарубежных первоисточников, автором сделан ряд выводов, представляющих значительный интерес с точки зрения научной новизны как самой проблемы, так и трактуемого его исследования:

во-первых, выделены и охарактеризованы основные приоритетные направления сотрудничества в европейском пространстве высшего образования и перспективы их развития на ближайшую перспективу, обозначены новые подходы Российской Федерации и стран Евросоюза в образовательной политике в исследуемый период;

во-вторых, охарактеризованы формы и методы двустороннего и многостороннего сотрудничества российских и европейских университетов в области академической мобильности студентов и преподавателей, выделены пути преодоления препятствий академической мобильности в условиях европейского образовательного пространства; показаны пути развития академической мобильности на ближайшую перспективу;

в-третьих, определены особенности социального измерения в европейском пространстве высшего образования при реализации приоритетных направлений сотрудничества РФ и стран европейского

---

<sup>7</sup> Например, <http://www.ia-centr.ru>; <http://www.e-generator.ru>; <http://www.club-rf.ru>; <http://unesdoc.unesco.org>; <http://www.eurydice.org>; <http://www.bologna-bergen2005.no>

региона как одного из важнейших направлений развития ЕПВО, тесно связанного с сущностью и содержанием академической мобильности студентов и преподавателей.

На основе выводов, сделанных автором в процессе написания диссертации, разработаны практические рекомендации, направленные на совершенствование основных направлений сотрудничества России и европейских стран в области высшего профессионального образования - академической мобильности в контексте социального измерения ЕПВО.

**Практическая значимость диссертации** заключается в том, что ее материалы могут быть использованы как для дальнейшего теоретического анализа интеграционных взаимоотношений вузов России и европейских государств, так и для решения практических задач сотрудничества России и европейских стран в области высшего профессионального образования.

Материалы диссертации могут быть использованы в учебном процессе при проведении занятий по общим курсам теории и истории международных отношений, отечественной истории, педагогики, сравнительного образования, современной образовательной политики и т.д., а также при подготовке всевозможных документов по вопросам сотрудничества России и европейских стран по приоритетным направлениям ЕПВО. Материалы диссертации могут быть использованы для написания монографий, учебных пособий, программ по многим базовым дисциплинам и спецкурсам, касающихся формирования и реализации интеграционных образовательных процессов в странах ЕПВО.

Результаты исследования могут быть полезными при подготовке и повышении квалификации преподавателей и руководящих работников международных служб вузов; при проведении дальнейших исследований аспирантами и докторантами в отечественных вузах. Изданная автором монография может найти применение в деятельности центров академической мобильности вузов России, при подготовке магистров в области менеджмента международного высшего образования и т.д..

**Достоверность исследования** обеспечивается методологическими позициями, основанными на общепризнанных идеях отечественных и зарубежных ученых в рассматриваемой области; опорой на современные данные фундаментальных научных исследований в области истории и педагогики; репрезентативностью источниковой базы диссертации, целенаправленным анализом теоретического и практического опыта европейских стран; научной апробацией результатов исследования на международных, всероссийских и региональных семинарах и конференциях.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и выводы диссертации изложены в 1 монографии, и 21 научных публикациях. Материалы исследования, научные выводы и практические рекомендации были представлены и получили одобрение на 15 научно-практических конференциях разного уровня, в том числе международных – «Социально-политические науки: проблемы и суждения» (26-27 ноября 2010, Республика Казахстан, Алматы), «Инновационные технологии в высшем и

профессиональном образовании (2-9 августа 2010, Испания, Коста дель Азаар), «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве» (14-15 августа 2008, Прага), «Адаптация и саморегуляция личности» (23-24 сентября 2009г., Москва), «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы» (24-25 июня 2009г., 25-26 мая 2010г., 19-20 апреля 2012г., Москва), «Толерантность – стратегия развития человеческой цивилизации» (16-17 ноября 2010г., Москва), «Педагогическое образование: вызовы XXI века» (22-23 сентября 2011г., Москва), «Профессионализм педагога: Компетентностный подход в образовании» (март 2011г., март 2012г., Москва).

Основные положения работы обсуждались и получили одобрение на заседании теоретико-методологического семинара преподавателей, научных сотрудников и аспирантов РУДН «Высшее образование на рубеже веков» (2008-2011гг.).

Диссертация была обсуждена на совместном заседании кафедр сравнительной образовательной политики и истории России Российского университета дружбы народов, получила положительный отзыв и рекомендована к защите.

**Структура диссертации** включает: введение, три раздела, заключение, список литературы, состоящий из 149 источников, 3-х приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обоснована актуальность темы исследования; определены его проблема, цель, объект, предмет, задачи, методы, показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

**В первом разделе** «*Новые подходы и приоритеты РФ и стран Евросоюза в образовательной политике в исследуемый период*» автор анализирует основные направления государственной политики Российской Федерации в социальной области в контексте развития европейского пространства высшего образования (ЕПВО), а также исследует принятые Россией обязательства и возможные меры по их практической реализации. Основываясь на официальных документах<sup>8</sup>, проанализированы темпы и уровень развития «болонских» позиций в рамках функционирования высших школ РФ и европейских стран в исследуемые годы.

Диссертант отмечает, что в реализации одной из главных целей ЕПВО - *структуры обучения*, т.е. переход на 3-х цикловую систему обучения, был достигнут явный прогресс как на национальном, так и институциональном уровнях. Число студентов, зарегистрированных на первых двух циклах

---

<sup>8</sup> Национальные доклады, представленные в конце 2008г. министерствами образования европейских стран на Конференцию министров образования (Левен/Лоувьен-ле-Нев, Бельгия, 2009г.) в Наблюдательную группу по БП (BFUG); аналитический отчет рабочей группы по Критическому анализу BFUG – Stocktaking group, как официальный документ Конференции: [www.ehea.info](http://www.ehea.info)

обучения (бакалавр - магистр), значительно увеличилось, сокращены структурные барьеры при переходе с одного цикла на другой. Произошло увеличение числа структурированных докторских программ (уровень PhD). При этом диссертант обращает внимание на важность проводимой в европейских университетах реформы учебных планов, приводящей к квалификациям, которые наиболее тесно отвечают как потребностям рынка труда, так и организации дальнейшего обучения. На основе анализа данных по выпуску специалистов всех уровней обучения (бакалавриат – магистратура – докторантура (аспирантура в РФ)) в европейских и российских вузах автором рассмотрены проблемы трудоустройства выпускников и сотрудничества с работодателями.

При рассмотрении показателя *обеспечение качества образования* автор диссертации обращает внимание на важность использования при проведении аккредитационных мероприятий в вузах важного документа – «Европейские стандарты и руководства по обеспечению качества в ЕПВО» (ESG QA), принятые на Конференции министров образования в Бергене (2005г.), которые стали мощным ускорителем в отношении гарантий качества обучения. Практически все европейские страны, включая РФ, приступили к их применению, а некоторые из них достигли существенных успехов. В частности, начиная с 2005г., намного продвинулась вперед «внешняя» сторона обеспечения качества образования, т.е. активизировалось участие представителей зарубежных агентств и экспертов при аккредитации образовательных программ вузов, увеличилась доля привлечения студентов к оценке качества обучения на всех уровнях.

Первый европейский Форум по гарантиям качества, организованный в 2006г. совместно Европейской ассоциацией университетов (EUA), Европейской сетью обеспечения качества (ENQA), Европейской ассоциацией учреждений высшего образования (EURASHE) и Европейским союзом студентов (ESU) - так называемой группой E4, разработал принципы формирования Реестра Европейских агентств обеспечения качества (European Quality Assurance Register – EQAR) в высшем образовании. По мнению диссертанта, Реестр EQAR, окончательно сформированный осенью 2008г., позволил всем главным игрокам высшего образования и широкой академической общественности открыто обращаться к объективной информации о заслуживающих доверия агентствах гарантий качества, которые работают в соответствии с требованиями ESG QA. Это привело к усилению доверия к высшему образованию в рамках ЕПВО и вне его, облегчило взаимное признание аккредитованных программ. Отметим, что Национальное аккредагентство России, являясь полноправным членом ENQA, имеет право представляться в качестве правительственного представителя РФ в EQAR.

Справедливое *признание квалификаций* высшего образования, сроков обучения и предшествующего обучения, включая неформальное и неофициальное, по мнению диссертанта, являются одними из основных компонентов ЕПВО как во внутреннем, так и в глобальном контексте. Легко

читаемые и сопоставимые степени и доступная информация относительно образовательных систем и структур квалификаций являются предпосылками для мобильности граждан и обеспечения постоянной привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО. Общепризнанными инструментами признания квалификаций являются реализация системы кредитов (зачетных единиц) по типу ECTS и выдача выпускникам вузов Приложений к диплому общеевропейского образца.

Автор отмечает, что в 2006/2007 учебном году в российских вузах не менее чем в половине программ высшего образования использовалась ECTS - система кредитов, которая полностью совместима с национальной системой зачетных единиц, что предоставляло возможность к их перезачету и накоплению. В тот же период 346 российских вузов и их филиалов применяли в образовательном процессе европейскую систему зачетных единиц по 2617 программам. Что касается выдачи выпускникам вузов приложения к диплому, совместимому с европейским форматом, то автор констатирует факт того, что в рассматриваемый период 99 российских вузов (менее 1%) и их 10 филиалов выдавали приложения к диплому (Diploma Supplement) в формате, разработанном Еврокомиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО-СЕПЕС. Всего в 2007 году европейские Приложения к диплому получили 31 379 выпускников вузов РФ (или 2 % от общего количества выпускников). Заметим, что, начиная с 2005/2006 учебного года, практически все европейские университеты выдают своим выпускникам Diploma Supplement европейского образца автоматически и бесплатно.

Далее диссертантом проведен анализ проблемы формирования *рамки квалификаций и структур степеней*, являющихся важными инструментами для достижения общего понимания содержания, сравнимости и прозрачности образования в рамках ЕПВО, увеличения мобильности учащихся как в пределах одной страны, так и между системами высшего образования. Они должны оказать помощь вузам в разработке модулей и программ обучения, основанных на результатах обучения и зачетных единицах (кредитах), улучшении признания квалификаций, включая предшествующее, неформальное и неофициальное обучение. В России разработана Национальная рамка квалификаций (НРК) на основании Соглашения о взаимодействии Министерства образования и науки РФ и Российского союза промышленников и предпринимателей с учетом опыта построения Европейской рамки квалификаций (ЕРК), национальных рамок стран-участниц Болонского и Копенгагенского процессов. Автор отмечает, что национальная структура квалификаций Российской Федерации соответствует ЕРК для непрерывного образования, рекомендованной Европарламентом.

По мнению автора, хотя и следует признать некоторые начальные успехи, достигнутые в реализации национальных структур квалификаций в европейских странах в целом и РФ, в частности, однако потребуются приложить много усилий для полной реализации к 2012г. таких национальных структур квалификаций, которые соответствовали бы европейским структурам *перекрывающихся* квалификаций.

Анализируя некоторые элементы гибкого обучения в рамках *обучения в течение всей жизни (LLL)*, диссертант отмечает, что они существуют в большинстве европейских стран, в том числе и в России. Однако систематическая разработка гибких образовательных траекторий для поддержки обучения в течение всей жизни находится пока еще на ранней стадии развития. Только в небольшом количестве стран ЕПВО хорошо проработаны вопросы признания предшествующего обучения с точки зрения доступности образования и системы кредитов. В связи с этим автором определены основные принципы развития систем высшего образования, включая Россию, в данном направлении, которые легли в основу реформирования систем образования Германии, Великобритании, США, Японии, Канады.

Диссертант показывает, что во всех регионах мира болонские реформы вызвали значительный интерес и стимулировали активные дискуссии между европейскими и международными партнерами по широкому спектру проблем, в частности, по вопросам признания квалификаций и выгоде от сотрудничества, основанного на партнерстве, взаимном доверии и взаимопонимании. Некоторые страны мира, не входящие в европейский регион, предприняли определенные усилия, направленные на сближение своих систем высшего образования со структурой ЕПВО. По мнению диссертанта, российской системе высшего образования необходимо более активно поддерживать стратегию *"Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте"*, разработать национальную политику по повышению привлекательности российской системы высшего образования.

К приоритетам системы высшего профессионального образования автор относит *социальное измерение в ЕПВО*. Действительно, высшее образование играет важную роль в создании социального единства, сокращении неравенства и подъеме уровня навыков, умения и компетенций в обществе. Поэтому образовательная политика европейских стран и России должна быть нацелена на всемерное развитие потенциала людей, их индивидуальности, вклада в функционирование жизнеспособного и демократичного общества, основанного на знаниях. По мнению автора, странам ЕПВО, включая Россию, необходимо приложить все усилия для обеспечения адекватного обслуживания студентов, разработки более гибких образовательных траекторий обучения, расширения участия студентов в управлении образованием на всех уровнях и на основе равных возможностей.

*Академическая мобильность* преподавателей, студентов, научных сотрудников и административного персонала вузов, по мнению диссертанта, является одним из основных элементов, создающих возможности личного роста, поддерживающих международное сотрудничество между людьми и вузами, улучшающих качество высшего образования и научных исследований и придающих материальную сущность европейскому измерению.

Автор подчеркивает, что в рассматриваемый период исследования в

России и других европейских странах сделаны определенные успехи в этом направлении, но все еще остается множество проблем. В Коммюнике конференцией министров образования в 2009г. (Бельгия) была сформулирована конкретная задача в данном направлении: *к 2020г. доля мобильных студентов в каждой европейской стране должна составлять не менее 20% от общего числа выпускников.* Определенные шаги по усилению академической мобильности делались в Российской Федерации: в соответствии с международными договорами в зарубежные вузы направлялись российские студенты, аспиранты и научно-педагогические работники для прохождения включенного и полного курсов обучения, языковой, научной стажировок и научной работы, преподавания русского языка. К примеру, общий объем выделенных квот на 2006 /2007 учебный год в 22 страны мира составил 260 мест для студентов, аспирантов и преподавателей. Ежегодно лучшим студентам и аспирантам российских вузов на конкурсной основе предоставляется 100 стипендий Президента Российской Федерации для обучения в течение года в любом университете мира.

На основе анализа большого фактического материала диссертант делает вывод, что некоторые области образовательной политики, определяющие цели БП, вряд ли будут переведены в рамки законодательства России и европейских стран в ближайшее время, это: социальное измерение; трудоустройство выпускников; обучение в течение всей жизни; привлекательность пространства высшего образования; академическая мобильность студентов и преподавателей; разработка новых учебных планов. При этом российская высшая школа как один из многочисленных заинтересованных участников происходящих процессов построения единого ЕПВО готова активно включиться в совместную работу. Автором диссертации проанализированы принятые Россией «болонские» обязательства и предложены возможные меры по их практической реализации

Из рассмотренных выше приоритетных областей сотрудничества РФ с европейскими странами в области высшего образования автором для более детального анализа были выбраны два направления, которые, по его мнению, будут наиболее динамично развиваться на ближайшую перспективу в европейской зоне высшего образования: *социальное измерение и академическая мобильность.* Этому посвящены два последующих раздела диссертации.

**Во втором разделе «Проблемы социального измерения в России и европейских странах»** автор проводит анализ, систематизацию и классификацию данных по социальному измерению в европейском пространстве высшего образования.

Для преодоления терминологических барьеров диссертант проанализировал различные формулировки понятия «социального измерения», используя широкий набор глоссариев, словарей и справочников,

в которые был включен данный термин<sup>9</sup>. Автором диссертации предложено следующее толкование термина «социальное измерение»<sup>10</sup>: социальное измерение» Болонского процесса является составляющей частью Европейского пространства высшего образования и необходимым условием для его привлекательности и конкурентоспособности, обеспечения качественного высшего образования, одинаково доступного для всех. Обращает внимание поддержка подходящих условий для жизни студентов, в которых они могли бы завершить свое обучение без препятствий, связанных с их социально-экономическим положением. Социальное измерение включает мероприятия, предпринимаемые руководством стран для оказания помощи студентам, особенно из социально бедных слоев населения, в решении финансовых и экономических проблем, обеспечении широкого доступа к высшему образованию.

Автором проведен критический анализ официальных документов за период 2001-2009гг., посвященных формированию и развитию социального измерения в ЕПВО, включая Россию, в том числе: Конституцию российской Федерации, Федеральные законы РФ, Коммюнике конференций европейских Министров образования, принятых в Праге (2001г.), Берлине (2003г.), Бергене (2005г.) и Левене (2007г.), в которых нашел отражение этот важнейший принцип Болонского процесса о том, что о том, что высшее образование – это общественное благо и вся ответственность за него лежит на обществе.

Диссертант пришел к выводу, что укрепление социальной направленности, так же как и расширение мобильности студентов и преподавателей, не может быть сделано в пределах только одной системы образования, в частности, российской Федерации. Достижение конкретных результатов в рассматриваемой области в значительной степени зависит как от индивидуальной поддержки, так и от властей, полученной на различных уровнях получения образования, вплоть до высшего. При этом решение ни одной из возникающих проблем не может быть достигнуто исключительно в пределах компетентности только Министерства образования или какого-либо другого органа высшего эшелона власти, так как в данном случае приходится сталкиваться с вопросами косвенного финансирования, системами финансовой поддержки и социального обеспечения, политикой иммиграции, выдачей виз и разрешений на трудоустройство и т.д.

Концептуализация социального измерения, по мнению диссертанта,

---

<sup>9</sup> A Glossary of basic terms and definitions. Quality assurance and accreditation// UNESCO-CEPES, Bucharest, 2007.

Chistokhvalov V.N. and others. Glossary on the Bologna Process/English-German-Russia// Published by the German Rectors Conference/ Editor Dr. a. Jubara, g.Kaschlun, o. Kiessler, R.Smolarczyk, Beitrage zur Hochschulpolitik 7/7006, Strasburg, 2006.

Чистохвалов В.Н., Козьменко В.М.. Глоссарий терминов по проблеме компетенций и системам зачетных единиц (кредитов). – М., РУДН, 2008.

<sup>10</sup> Чистохвалов В.Н. (в соавторстве). Глоссарий терминов европейского высшего образования.- М., РУДН, 2006.



включает три компонента: доступ к высшему образованию; структуру самого обучения; завершение обучения.

Автор констатирует, что основной целью данного направления развития образования является справедливое участие студентов в качестве равноправных игроков высшего образования. *Уровень участия, по мнению диссертанта*, студентов в высшем образовании проливает свет на рассматриваемое направление. По данным Международной организации Eurostat<sup>11</sup> в 27 странах - членах Евросоюза численность студентов, зарегистрированных в системах высшего образования в 2002/03 году, составляла около 17 млн. чел., т.е. увеличилась за последнее пятилетие на 2.5 млн. чел.(или на 17 %).

В Российской Федерации с 2001 по 2004гг. наблюдался стабильный рост числа студентов, обучавшихся с полным возмещением затрат с 40.9% до 53,9% от общей численности студентов. При этом в 2003/2004 учебном году 40.6% студентов с полным возмещением затрат обучались в государственных и муниципальных вузах на платной основе, и только 13.3.% от общего числа студентов обучались в негосударственных вузах.<sup>12</sup> Если сравнивать общую численность российских студентов в 1999 и 2004гг., то количество студентов, обучавшихся за счет средств федерального бюджета, уменьшилось на 25,3 %. Численность же студентов, обучавшихся с полным возмещением затрат увеличилось за этот же период на 25.1%.

Автором диссертации проанализированы данные, подготовленные Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), которые свидетельствуют о том, что у детей родителей с более высоким социально-экономическим статусом и имеющим высшее образование значительно больше шансов для получения высшего профессионального образования, и они составляют подавляющее большинство, по сравнению с детьми родителей, имеющих среднее образование. Другим, не так часто цитируемым показателем при изучении равноправного участия молодежи в высшем образовании, является признак географии: в некоторых странах, например в Норвегии, неравенство в доступе к высшему образованию по географическому признаку, относится к политической проблеме.

Часть студентов, поступающих в вузы «нетрадиционными» путями, используют обычно расширенные программы доступа. Согласно данным Eurostudent относительно поступления на двухуровневую систему высшего образования, для ряда стран существуют особые рамки квалификации. Например, в Ирландии большинство студентов попадает в высшее образование на основе традиционных квалификаций, соответствующих среднему образованию, однако 9 % студентов поступают в вуз по возрастному признаку (т.е. они старше 23 лет), 2% - через дополнительные профессиональные квалификации, 3% - по специальным программам. В Российской Федерации льготы при поступлении в вузы установлены для

---

<sup>11</sup> Final report 070201 Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students. Data collection: report, 2007

<sup>12</sup> Образование в Российской Федерации. Статистический ежегодник.-М.: ГУ- ВШЭ, 2005. С-85

определенных категорий абитуриентов: сирот, детей-инвалидов, а также детей, имеющих физические отклонения в развитии и т.д.

Касаясь вопроса собственно обучения, социальное измерение можно рассматривать как *среду обучения*, способствующую улучшению качества образования. Среда обучения предполагает условия академического социального обеспечения, включающие, к примеру, наличие правил внутреннего распорядка в вузе, поддержание здоровья, заботу о детях, питание и проживание, а также обеспечение транспортом. Данные Европейской ассоциации университетов (ЕАУ), приведенные в совместном с международными организациями Eurydice/Eurostat докладе «Trends V»<sup>13</sup>, содержат информацию о доступном для учащихся количестве мест для проживания в государственных студенческих общежитиях, а так же максимальную и минимальную стоимости оплаты за проживание. Проведенный автором сравнительный анализ показал наличие, в основном, двух форм условий проживания во время обучения: в некоторых странах большинство студентов проживают в собственном жилье, в других странах - большая доля студентов продолжает жить с родителями. Студенческие общежития предполагают третью форму проживания учащихся, что более характерно для вузов РФ. Анализ данных по указанному показателю с учетом возрастного признака показал, что чем старше студенты, то тем более они тяготеют к жизни в собственной семье. Автором также проведено сравнение ежемесячной арендной платы за студенческие общежития и за собственное жилье с учетом того, что арендная плата часто субсидируется государством. Анализ данных показал, что в большинстве стран - независимо от суммы, выплачиваемой за арендную плату - дешевле оставаться в студенческих общежитиях (исключения составляют Испания и Ирландия). Наивысшая доля студентов, проживающих в общежитиях, относится к Нидерландам, Финляндии и Великобритании, в которых приблизительно одна треть всех студентов предпочитает жить в кампусах.

Финансирование полного цикла обучения студента рассматривается автором диссертации в виде баланса между его доходом и расходами. *Доход студента* включает помощь, оказываемую государством, работу учащегося во время обучения и поддержку со стороны семьи или родственников. Государственная помощь включает: плату за обучение и проживание, гранты, ссуды (подлежащие возмещению) или комбинация грантов и ссуд, а также условия получения этого вида помощи.

На основе данных, предоставленных Eurostudent, диссертант провел различия между студентами, имеющими собственное жильё, и студентами, живущими с родителями и родственниками, а также соотнес различные источники дохода с социально-экономической группой студентов, к которой

---

<sup>13</sup> The Bologna Process in Higher Education in Europe “Key indicators on the social dimension and mobility”, Eurostat/Eurostudent.eu, 2009

Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area / Crosier, David; Purser, Lewis; Smidt, Hanne / European University Association [EUA]; European Commission. 2007.

они относятся в зависимости от образования своих родителей. Анализ данных показал, что в большинстве стран существуют только небольшие различия между суммами общего дохода различных социально-экономических групп студентов; однако, при этом существуют большие различия в структуре этого дохода. Студенты, родители которых имеют высшее образование, получают наибольший вклад в свой доход именно от своих родителей. В ряде стран большинство студентов получает помощь от родителей в пределах от 50 % (Финляндия) до 90 % (Португалия и Германия), что делает этот источник дохода главным в общем доходе студента. В некоторых странах (например, в Германии) этот вид дохода студента частично финансируется в виде государственных вкладов (например, пособие на ребенка).

Далее автор приводит перечень стран, которые поддерживают социально-экономическую группу студентов с низкими доходами: Австрия, Германия и Ирландия. В этих странах студенты с низким уровнем доходов получают в 2 - 4 раза больше государственной поддержки, чем их сокурсники с высоким образовательным цензом родителей. Доля студентов, получающих государственную поддержку, составляет от 79 % (Финляндия) до 28 % (Австрия, Германия, Испания).

Автор также показывает, что доля дохода от собственной трудовой деятельности студента находится в пределах от 42 % (для Испании) и до 84% (для Австрии) в общем доходе.

Диссертант также отмечает, что наиболее полную оценку вклада государства в поддержку студентов нельзя сделать в отсутствие данных о наличии или отсутствии пособий на семью, существовании налоговых схем помощи и каким образом они могут быть перенесены на доход студента. В этой области международное сравнение мало разработано, этому же препятствует сложность налоговых систем<sup>14</sup>.

При рассмотрении *расходов студентов* в Европе автор диссертации принимал во внимание несколько категорий расходов, в том числе: затраты на проживание (жильё, питание, одежда, транспорт); затраты, связанные с обучением (оплата обучения, взносы в студенческий союз, социальное обеспечение и т.д.) и другое. Анализ данных, предоставленных Eurydice<sup>15</sup>, показал, что доли государственных и частных расходов на высшее образование и поддержание вузов ряда стран Европы, США и Японии и суммы, потраченные студентами и их семьями для того, чтобы покрыть плату за обучение и другие расходы, имеющие отношение к образованию, изменяются от одной стране к другой. Указанные затраты составляют менее 5% в Дании, Греции, Мальте, Финляндии, Швеции, Исландии, Норвегии, и превышают 20% в Испании, Кипре, Латвии, Польше, Болгарии, Японии и

---

<sup>14</sup> Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process// EURYDICE. The information network on education in Europe, 2007/ - 349 p.

<sup>15</sup> Funding of Higher Education in Europe, 2006/07. National Strategies and Mechanisms. Working document for restricted distribution// Eurydice. The information network on education in Europe, 2007. – 55 p.

Соединенных Штатах. В то же самое время на Кипре, в Латвии, Великобритании, Японии и Соединенных Штатах, семьи тратят более 15% общих затрат на образование, которые выделяются государственными органами в качестве финансовой помощи студентам.

**В третьем разделе «Академическая мобильность в РФ и на европейском пространстве высшего образования»** автор диссертации провел анализ роли и места академической мобильности студентов и преподавателей вузов России и ЕПВО, а также пути развития академической мобильности на ближайшую перспективу.

Автор подчеркивает, что усиление социальной стороны и увеличение мобильности невозможно рассматривать в рамках одной системы высшего образования, а возникающие при этом проблемы не могут быть решены силами только министерства образования. Поэтому увеличение мобильности студентов и преподавателей - процесс эволюционный, требующий постоянного внимания и усилий со стороны всех участников системы высшего образования.

Диссертант провел сравнительный анализ принятых европейскими странами политических «обязательств» по вопросу академической мобильности, которые содержались во всех официальных «болонских» документах, начиная от Сорбонской декларации 1998г. и заканчивая Коммюнике министров образования европейских стран в 2009г. Автором также проанализированы данные по мобильности, содержащиеся в Национальных докладах, которые были представлены в секретариат европейской Наблюдательной группы VFUG в 2003-2009гг.

Автор диссертации, отмечая существование различных толкований термина «академическая мобильность» в историко-педагогической литературе, предложил наиболее общее, по его мнению, определение мобильности в рамках систем высшего образования, неограниченных рамками только России и ЕПВО: *«Мобильность студентов относится к периоду обучения в стране, отличной от постоянного проживания или предшествующего образования (законченного или непрерывного) для получения высшего образования или обучения в течение некоторого периода. Мобильность преподавателей относится к периоду работы в стране, отличной от постоянного проживания или работы на определенный срок»*. По его мнению, это определение охватывает все формы и понятия мобильности в глобальном контексте, т.к. для мультикультурного сообщества использование национальности, как основного критерия, для статистики мобильности уже не подходит.

Проведенный диссертантом анализ данных об уровне мобильности студентов, въезжающих и выезжающих за рубеж на учёбу по отдельным странам мира, показал одну отличительную черту: только шесть стран принимают 67% всех иностранных студентов (23% - США, 12% - Великобритания, 11% - Германия, 10% - Франция, 7% - Австралия и 5% - Япония). При этом автор отмечает, что студенческие потоки мобильности между странами и регионами европейского пространства высшего

образования характеризуются серьезным дисбалансом. Это относится к мобильности в пределах одного цикла обучения (*мобильность кредитов*), также как и к мобильности для обучения за границей по полной программе (*мобильность степеней*). Для более полного понимания картины международной студенческой мобильности автором рассмотрена сбалансированная мобильность в ЕПВО, т.е. баланс между прибывающими студентами (студенты, которые приезжают на обучение из-за границы) и выезжающими студентами (студенты, которые покидают страну и уезжают за границу для дальнейшего обучения). Среди европейских стран, принимающих на обучение международных мобильных студентов, автор выделяет три страны - Великобританию, Францию и Германию, в которых наблюдается большой дисбаланс мобильности (70 % от всей доли мобильных студентов в ЕПВО).

*Неустойчивость мобильности* автор определяет как абсолютную разность между входящими и исходящими потоками мобильных студентов. По мнению диссертанта, баланс мобильных потоков *за границу* можно подразделить по 4 типам стран: 1. страны с относительно низким уровнем мобильности за границу и избытком прибывающих из-за границы студентов; эти страны можно рассматривать как *привлекательные* не только с точки зрения привлечения студентов из-за границы, но также и по причине готовности студентов уехать из страны за границу; 2. страны с избытком прибывающих студентов из-за границы по причине привлекательности принимающей страны (в этих странах относительно высокое число студентов, которые уезжают на обучение за границу); поэтому эти страны следует рассматривать как страны с *открытой системой* образования; 3. страны с высоким процентом обучающихся, уезжающих за границу и недостатком студентов прибывающих из-за границы (в этих странах существуют некоторые трудности с приемом на обучение студентов или привлекательностью, что связано с тем, что свои студенты уезжают за границу для обучения, в то время как зарубежные студенты чувствуют себя менее комфортно, чем в других европейских образовательных системах); эти страны можно рассматривать как страны с *ограниченной системой* образования; 4. страны с низкими значениями потоков мобильности за границу и с ещё более низкими прибывающими потоками обучающихся студентов (по сравнению с другими европейскими странами системы образования в этом секторе не привлекательны, а у студентов нет таких же возможностей уезжать за границу как в других странах); указанные страны рассматриваются как страны с *закрытыми системами* образования.

В связи с этим автор отмечает, что страны с высоким процентом прибывающих из-за границы студентов имеют тенденцию к более низкому уровню их мобильности за границу (Великобритания, Франция и Германия).

Баланс мобильности международных студенческих потоков автор рассматривает также путем проведения анализа одновременно для европейских двух (пары) стран. Например, особый неуравновешенный мобильный поток наблюдается между Словакией и Чехией: значительно

большее количество студентов приезжают на обучение из Словакии в Чехию по сравнению со студентами, приезжающими из Чехии в Словакию. Примерами такого же рода несбалансированной мобильности можно рассматривать потоки из Кипра в Грецию, из Македонии в Болгарию, из Ирландии в Великобританию, из Греции в Великобританию.

На основе проведенного анализа диссертант пришел к выводу, что более сбалансированное и структурное сотрудничество в рассматриваемой области повышает эффективность высших учебных заведений, улучшает процесс обучения и исследования участвующих партнеров и поддерживает сбалансированный обмен студентами и преподавателями. Хорошими инструментами в этом отношении являются совместные программы обучения, многосторонние летние школы и региональные формы сотрудничества систем высшего образования ЕПВО.

Проведя статистический анализ данных, автор отмечает, что доля студентов - иностранцев в странах ЕС, например, в 2002-2003 учебном году, составляла 1,1 млн. чел., которые обучались в вузах 32 стран,- это примерно 6% от числа всех студентов, обучавшихся в европейском регионе. Больше всего студентов-иностранцев обучалось в этот период из Китая, их доля составляла 6% от общего числа студентов из-за рубежа. Наибольшие сообщества студентов - иностранцев в ряде европейских стран представляли китайцы в Великобритании и турки в Германии (более 30 тысяч и 27 тысяч студентов, соответственно). Только в каждой из трех стран - Великобритании, Германии и Франции в рассматриваемый период обучалось более 200 тысяч зарубежных студентов, т.е. в целом, более 60% всех иностранных студентов обучались в вузах указанных европейских странах. Наряду с китайцами, греками, немцами и французами, в Великобритании значительную часть от общего числа студентов - иностранцев составляли студенты из других англоязычных стран - Ирландии, США и Индии. В Германии, кроме турков и китайцев, значительную часть составляли студенты из Восточной Европы - Польши, России и Болгарии. Во Франции больше всего обучалось иностранных студентов из Африки (Марокко, Алжир, Тунис, Сенегал и Камерун) и Китая.

Автором выявлены и проанализированы основные препятствия на пути расширения академической мобильности, это - проблема финансирования, слабое владение иностранными языками, несоответствие сроков обучения в зарубежных вузах со структурой их учебных планов, несовпадение направлений (профилей) подготовки по программам высшего профессионального образования. Здесь автор справедливо отмечает, что при финансировании пребывания мобильного студента в зарубежной стране также необходимо принимать во внимание разницу в прожиточных минимумах в разных странах ЕПВО.

Наряду с очевидной проблемой финансирования мобильности, автор указал на другую причину дисбаланса мобильности – это наличие языкового барьера, т.е. низкий уровень владения студентами иностранных языков. Согласно опубликованным данным, наиболее широко используемые

европейские языки, на которых проводится обучение в странах с высоким процентом приезжающих студентов – это английский, за которым следуют немецкий, французский и испанский. В шести странах ЕС (Австрия, Германия, Испания, Финляндия, Франция и Ирландия) практически каждый студент владеет хотя бы *одним* иностранным языком. Более половины студентов, обучающихся в Финляндии, Германии, Франции и Австрии, владеют *двумя* иностранными языками. Во Франции, Германии, Австрии и Финляндии более трети студентов знают *три* иностранных языками. По данным Eurostudent, предполагается, что существует взаимосвязь между знанием иностранных языков и мобильностью студентов. Так как с очевидной определенностью существует связь между языковым барьером и мобильностью студентов, то, по мнению диссертанта, существует острая необходимость увеличения финансирования на изучение иностранных языков как в родных вузах, так и в течение срока пребывания в вузах принимающей страны.

На основе проведенного анализа диссертант показал, что как для новых членов-государств ЕС, так и для стран-кандидатов для вступления в Евросоюз, в целом студенты гуманитарных наук более мобильны, чем студенты инженерно-технических специальностей. В гуманитарные профили подготовки, представляющие интерес для мобильных студентов, входят бизнес-дисциплины, иностранные языки, филологические дисциплины, социальные науки. Меньший интерес для студентов в рамках мобильных программ вызывают такие направления подготовки как сельское хозяйство, география, математика и информатика.

Как показал автор, применительно к России масштаб международной академической мобильности степеней и кредитов складывается из показателей количества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, и российских студентов, обучающихся за рубежом. В российских вузах в 2003/2004 учебном году обучалось около 25 тысяч иностранных граждан за счет федерального бюджета, в том числе 15,7 тысяч граждан из стран СНГ. К концу исследуемого нами периода в России обучалось уже свыше 80 тысяч иностранных граждан на компенсационной основе. В 2004-2005 гг. около 20 тысяч российских студентов обучались за рубежом, главным образом, в США и западноевропейских странах.

Уровень академической мобильности студентов в РФ, как справедливо отмечает автор диссертации, в исследуемый период был незначителен. Действительно, численность российских студентов, уезжавших в зарубежные вузы в 2006-2008гг., ежегодно составляла порядка 10 тыс. чел. За тот же период в РФ по обмену приезжали приблизительно 5-6 тыс.чел. из-за рубежа. Мобильность российских студентов внутри страны за тот же период была еще более скромной и составляла 1-2 тыс. чел. ежегодно, выезжающих из родных вузов в другие, а в принимающие российские вузы прибывало также в пределах 1-2 тыс. студентов- россиян ежегодно.

Для преподавателей, ученых и административно-управленческого персонала *мобильность* означает возможность проведения научных

исследований и осуществления преподавательской деятельности, а также стажировки и обмен профессиональным опытом в разных странах-участницах Болонского процесса с соблюдением их прав в установленном законом порядке.

Автор классифицирует мобильности академического персонала (преподавателей, научных сотрудников, административно-управленческого персонала) 4 видами, каждый из которых имеет свои проблемы и спорные вопросы: 1) поездки, обмен профессиональным опытом; 2) гранты, членство в научно – исследовательском сообществе; 3) неопределенная/негарантированная занятость; 4) определенная/гарантированная занятость.

В своей диссертации автор не согласился с предложением ученого из Великобритании К.Креддена<sup>16</sup>, который разделил страны-участниц Болонского процесса на 4 группы мобильных преподавателей исходя из экономических и политических показателей каждой из стран, включив Россию и Украину в отдельную группу, которые явно портили общую картину мобильности преподавателей на ЕПВО. По мнению диссертанта, такой подход дает очень приблизительную и субъективную оценку возможностей участвующих в БП государств формировать и финансировать стабильную, эффективную и единую систему высшего образования, создание которой, вероятно, является более привлекательной для мобильных представителей преподавательского состава. Диссертант считает, что классификация стран-участниц Болонского процесса только на основе показателя «ВВП на душу населения», в силу чего Россия и Украина, по - К. Креддену, были помещены в отдельную группу без учета известных показателей развития демократического общества, разработанных исследователями Всемирного Банка, является неверным. Во всем этом, по мнению автора, прочитывается чисто политический характер такого подхода. В любом случае, эти два государства, в котором обучаются почти половина всего студенческой состава европейского региона, должны быть классифицированы в общую группу восточноевропейских стран.

Автор диссертации на основе анализа материалов заседаний рабочих групп VFUG и официальных Болонских семинаров показал существование такой категории мобильности как *неопределенная миграция*, менее жесткая по времени форма мобильности/миграции. Основным признаком, как показал автор, такого вида мобильности является то, что преподаватель не привязан к какому-то вузу, и нет гарантий, что он вернется в свой вуз, даже в случае временного трудоустройства в принимающем вузе.

Далее автором, на основе анализа Национальных докладов 45 стран-участниц Болонского процесса за 2004/05 гг. были выделены основные препятствия на пути мобильности преподавателей, а также предложена

---

<sup>16</sup> Constructing Path to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility / Report for Bologna Process Official Seminar 8-9 February 2007, London. Prep. by Conor Cradden – S. 24-37.



политика их преодоления на национальном и вузовском уровнях. К основным препятствиям мобильности автор относит вопросы, связанные с выдачей виз, иммиграцией, трудоустройством и проживанием, социальным обеспечением для студентов и преподавателей, заинтересованных в мобильности, признании сроков обучения и выдаваемых по окончании обучения документов.

В конце раздела диссертации автором показаны пути развития академической мобильности на ближайшую перспективу. Диссертант констатирует наступление нового периода в развитии ЕПВО - перехода от политических обязательств к конкретным действиям странами-участницами Болонского процесса в данном направлении. В рамках этой стратегии европейским странам необходимо провести ряд мероприятий, сформулированных диссертантом, по увеличению темпов мобильности.

**В заключение** диссертации автором проанализирован исторический опыт реализации и выявлены основные направления сотрудничества России и европейских стран в 1999-2009гг., подведены итоги проведенного исследования на уровне обобщений, разработаны предложения и рекомендации по улучшению социального измерения и расширению академической мобильности студентов, преподавателей, научных сотрудников и административно-управленческого персонала в Российской Федерации и Европейском пространстве высшего образования на ближайшую перспективу, сформулированы наиболее значимые выводы исследования.

## **ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАБОТЫ ИЗЛОЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:**

### **А) Монографии, брошюры**

1. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Приоритетные направления сотрудничества России и европейских стран в сфере высшего образования в 1999-2009гг. Монография / Под общ. ред. В.М. Козьменко – Ярославль: Рэмдер, 2012 (20 п.л.).

### **Б) Статьи в реферируемых журналах ВАК Министерства образования и науки РФ:**

2. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Историко-культурологический подход к исследованию социального измерения в высшем образовании стран Евросоюза// Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12 (0,6 п.л.).
3. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Социальное измерение и академическая мобильность. Приоритетные направления интеграционных образовательных процессов // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2012. - № 4 (0,3 п.л.).

### **В) Статьи, материалы конференций:**

4. *Мошляк Г.А.* Социальное направление как средство модернизации высшей школы// Проблемы современного образования: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 7. – М.: РУДН, МАНПО, 2007 (0,2 п.л.).

5. *Мошляк Г.А.* Социально-экономическое измерение высшего образования в Европе// *Личность в природе и обществе: Материалы межвузовских психологических чтений.* 25 марта 2008 г. / Сост. и науч. ред.: А.В.Иващенко, А.В. Гагарин, С.А. Степанов. – М.: РУДН, 2008 (0,1 п.л.).
6. *Мошляк Г.А.* Социальное направление как аспект модернизации высшего образования в условиях развития интеграционных процессов Евросоюз-Россия // *Молодёжь в истории России духовные, нравственные и патриотические ориентиры: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных.* Москва. 18-19 апреля 2008 г. – М.: РУДН, 2008 (0,2 п.л.).
7. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Исторический опыт реализации приоритетных направлений сотрудничества Российской Федерации и Европейских стран в области высшего образования в 2003-2007 годах // *Профессионализм педагога: Компетентностный подход в образовании.* – М.: МАНПО, 2011 (0,5 п.л.).
8. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Трудности перевода. Проблемы докторской подготовки и признания квалификаций в Европейском пространстве высшего образования // *Аккредитация в образовании.* – 2011. - №52 (0,2 п.л.).
9. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Дисбаланс уровня академической мобильности студентов в европейском регионе // *Качество в образовании.* – 2012. (0,2 п.л.).
10. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Участие России в интеграционных процессах Европейских систем высшего образования // *Профессионализм педагога: Компетентностный подход в образовании.* – М.: МАНПО, 2012 (0,6 п.л.).

#### **Г) Статьи в зарубежных изданиях, материалах международных конференций**

11. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Социальное направление Болонского Процесса // *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы V Международной научной конференции, 14-15 августа 2008, Прага.* – М.: МАНПО, 2008 (0,3 п.л.).
12. *Мошляк Г.А.* Инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2010. - №9 (0,2 п.л.).
13. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Интеграция высшей школы России в Единое пространство высшего образования Европы: Возможные последствия // *Социально-политические науки: проблемы и суждения: Материалы Международной конференции, 26-27 ноября 2010, Республика Казахстан, Алматы.* (0,3 п.л.).
14. *Мошляк Г.А.* Социальная направленность Болонского процесса // *Личность в межкультурном пространстве: Материалы III Международной конференции, посвященной 100-летию социальной психологии.* Ч. II, 20-21 ноября 2008 г., Москва, РУДН. – М.: РУДН, 2008. (0,2 п.л.).
15. *Мошляк Г.А.* Расширение доступа к высшему образованию в рамках Болонского процесса// *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции.* Москва, РУДН, 24-25 июня 2009 г. – М.: РУДН, МАНПО, 2009. (0,2 п.л.).
16. *Мошляк Г.А.* Академическая мобильность студентов и преподавателей в рамках Болонского процесса// *Адаптация и саморегуляция личности: Материалы Международной научно-практической конференции.* Москва, РУДН, 23-24 сентября 2009г. – М.: РУДН, МАНПО, 2010. (0,1 п.л.).

17. *Мошляк Г.А.* Финансовая поддержка студентов в европейском высшем образовании// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. Часть 1. Москва, РУДН, 25-26 мая 2010г. – М.: РУДН, 2010. (0,1 п.л.).
18. *Мошляк Г.А.* Социальная поддержка студентов в европейском высшем образовании//Толерантность – стратегия развития человеческой цивилизации: Материалы II Международной научно-практической конференции; 16-17 ноября 2010г., Москва / Науч. ред. Т.М. Балыхина, В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2011. (0,2 п.л.).
19. *Мошляк Г.А.* Перспектива развития академической мобильности до 2020 года в европейском пространстве высшего образования //Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 19-20 апреля 2011 г.: В 2 ч. – Ч. I. – М.:РУДН, 2011. (0,2 п.л.).
20. *Мошляк Г.А.* Реализация задач академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования// Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина: 22-23 сентября 2011 г., Москва. В 2-х частях. Ч.1 – М.: МАНПО, 2011. (0,5 п.л.).
21. *Мошляк Г.А., Чистохвалов В.Н.* Цели и задачи академической мобильности до 2020г. в Европейском пространстве высшего образования// Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина: 22-23 сентября 2011 г., Москва. В 2-х частях. Ч.1 – М.: МАНПО, 2011. (0,5 п.л.).
22. *Мошляк Г.А.* Стратегия развития академической мобильности в ЕПВО до 2020 года// Высшая школа: Опыт. Проблемы. Перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 19-20 апреля 2012г. – М.:РУДН, 2012. (0,3 п.л.).

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ  
ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И  
ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В 1999-2009гг.**

**Мошляк Габриэль Алексеевна**

Диссертация посвящена сравнительному анализу, историческому опыту, проблемам и перспективам реализации приоритетных направлений сотрудничества Российской Федерации и европейских стран в 1999-2009гг. В диссертационной работе на конкретных примерах раскрыто взаимодействие Российской Федерации и стран

Евросоюза в создании единого европейского образовательного пространства высшего образования (ЕПВО). Показаны исторические предпосылки, новые подходы и приоритеты в сотрудничестве России и европейских государств в области образовательной политики. Особое внимание уделено двум составляющим эффективного взаимодействия отечественной и европейской образовательных систем – *академической мобильности* студентов, преподавателей, научных сотрудников и административно-управленческого персонала, и тесно связанных с этим проблемами *социального измерения* в ЕПВО.

## **HISTORICAL EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE PRIORITY DIRECTIONS OF COOPERATION BETWEEN THE RUSSIAN FEDERATION AND EUROPEAN COUNTRIES IN HIGHER EDUCATION FROM 1999 TO 2009**

**Moshlyak Gabriel Alekseevna**

The thesis is devoted to comparative analysis, historical experience, problems and prospects of implementation of the priority directions of cooperation between the Russian Federation and European countries from 1999 to 2009. In the thesis with specific examples disclosed the Russian Federation and the European Union collaboration in the process of formation of the European Higher Education Area (EHEA). The paper covers historical background, new approaches and priorities for cooperation between Russia and European countries in the field of education policy. Particular attention is given to the two components of the effective interaction of national and European educational systems – the *academic mobility* of students, teachers, researchers and administrative staff, and the closely related problems of *the social dimension* of the EHEA.