

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

КАШЛАЧЕВА
Татьяна Сергеевна

**ИНТЕГРАЦИЯ
ЕВРОПЕЙСКОГО И РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Специальность 22.00.04 —
Социальная структура, социальные институты и процессы

Автореферат
диссертации на соискание учесной степени
кандидата социологических наук



Санкт-Петербург
2007

Т.А.Кашлачева

Работа выполнена на кафедре прикладной и отраслевой социологии Санкт-Петербургского государственного университета

Научный руководитель: доктор социологических наук, профессор Смирнова Елена Эмильевна

Официальные оппоненты: доктор социологических наук, профессор Гавра Дмитрий Петрович
кандидат социологических наук, доцент Цыплакова Ольга Геннадьевна

Ведущая организация: Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики

Зашитта состоится 25 сентября 2007 года в 18.00 часов на заседании Диссертационного совета Д. 212.232.13 по защите диссертаций на соискание учесной степени доктора наук при Санкт-Петербургском государственном университете по адресу: 193060, Санкт-Петербург, ул. Смольного, д. 1/3, подъезд 9, факультет социологии СПбГУ, ауд. 324.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке им. А.М. Горького Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9).

Автореферат разослан «20» августа 2007 г.

Ученый секретарь Диссертационного совета

Н.В. Соколов

Н.В. Соколов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Высшее образование выступает основой социального, культурного, экономического и политического порядка любой страны мира. Однако на рубеже XXI века трансформирующее влияние на социальный институт образования оказывают широкие процессы — глобализация, интеграция, иные. Социально-экономические интеграционные процессы влекут появление новых условий существования высшего образования, в том числе единого рынка труда, единого рынка образовательных услуг. Они требуют более высокой мобильности специалистов в мировом масштабе, а замкнутость системы образования ограничивает эти возможности.

Мощным фактором экономического развития сегодня признано создание и практическое применение знаний. Способность знания (что, может быть, важнее инновационных идей и технологий) пересекать традиционные границы серьезным образом влияет на вузовскую среду. Движение к открытости может вызвать трудности в обеспечении качества подготовки, признании результатов обучения. Перерастание системами образования государственных рамок и зарождение тенденций формирования образовательного пространства как эффективной формы преодоления этих и других трудностей получает организационное оформление. В регионе Европы такие изменения идут с конца 1990-х годов в виде Болонского процесса. Его рабочая среда к настоящему времени приобрела устойчивые институциональные черты. Он развивается динамично, хотя еще далек от завершения.

С момента присоединения России к Болонскому процессу в сентябре 2003 года в качестве значимых факторов совершенствования работы вузов вышли на первый план общеевропейские ориентиры развития. Всех-таки имеющиеся между системами образования различия, традиции, инерция обособленности сдерживают сближение. Хотя отдельные российские вузы уже достаточно длительно развивают международные связи с вузами Европы, сохраняются и многие проблемы: признание диплома осложнено слабой сопоставимостью содержания и структуры подготовки, выпускник нашего вуза вынужден проходить дополнительное обучение в вузе другой страны, чтобы продолжить там обучение или поступить на работу.

Возможности, которые дает международная образовательная интеграция для решения подобных проблем, актуализируют потребность в изучении Болонского процесса и опыта реконструкции отечественной высшей школы. Важно анализировать положительные и отрицательные стороны интеграционного процесса, особенно в сравнительном контексте. Такой анализ позволяет выявить и сопоставить потенциал движения высшей школы раз-

ных стран в направлении сближения в едином пространстве. Его результаты полезны при выработке управленческих решений по коррекции собственного пути изменения.

Степень разработанности проблемы. Социальные и организационные аспекты общества знания интерпретируются специалистами в области социологии, экономики, философии — Ж. Деррида, П.А. Дэвид, Ю. Кристева, Дж. Мокир, А. Турен, Д. Форэ, Н. Штер. Роль технологического знания в общественном прогрессе изучена теоретиками постиндустриального и информационного общества — Д. Беллом, М. Кастельсом, а также П. Дракером, В.Л. Иноземцевым, Г.Б. Клейнером, В.Н. Костюком, В.Л. Макаровым, Б.З. Мильнером, Т.Е. Степановой. Нормативный подход к обществу знания отражают международные документы¹. Осмысление функций высшего образования в условиях современности прослеживается у А. Вознесенского, А. Грудзинского, С. Гутман, И. Емельяновой, Н.В. Казаковой, А.М. Старостенко. Последствия кроссграницности образования описаны М.К. Ван дер Венде, П. Скоттом, U. Teichler, J. Currie, J. Huismans, C. Lacotte, J. Knight.

Проблема определения социальной интеграции изучена Э. Дюркгеймом, Э. Гидденсом, У.С. Ландекером, Т. Парсонсом, П.А. Сорокиным, а также А.Д. Ковалевым, М.А. Розовым, М. Формансом, др. Свойства систем и характеристики системных процессов анализируются В.Г. Афанасьевым, И.В. Блаубергом, А.А. Малиновским, В.Н. Садовским.

Признаки и цели интеграции высшего образования, организационные формы, типы связей проанализировали российские ученые — Е.И. Бражник, А.И. Галаган, А.Н. Джуринский, И.Н. Зорников, А.П. Лиферов, О.В. Сагинова, Г.К. Широков, и зарубежные — Б.Д. Денмэн, Н. Beerkens, G. Neave, H. d. Wit.

Институциональные регуляторы, значимость субъектов деятельности описаны П. Бергером, П. Бурдье, Э. Гидденсом, С.Г. Кирдиной, Д. Нортон, Т. Парсонсом, В.В. Радаевым, Н. Смелзером и др. Институциональные и системные черты образовательного пространства рассматривают российские авторы — Н.В. Бордовская, Б.Л. Вульфсон, В.Н. Максимова, А.А. Рен, Э.К. Самерханова, Л.Н. Талалова, и зарубежные — М. Арчер, Т. Becher, B.R. Clark, M. Kogan.

Текущие трансформации высшего образования в Европе, причины возникновения Болонского процесса, его организационные механизмы, цели, проблемы достижения единобразия систем образования стран Европы

¹ См.: ЮНЕСКО об информационном обществе: основные документы и материалы. Составители: Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов. СПб.: РНБ, 2004. — 120 с.

описали российские авторы — В.И. Байденко, Н.И. Боголюбова, И.А. Горлинский, Л.С. Гребнев, Ю. Давыдов, И.Д. Демидова, Г. Лазарев, Г.А. Лукичев, Г.А. Меньшикова, И.В. Мурин, Ю.Б. Рубин, Г.И. Саганянко, Х. Себкова, В. Сенашко, Е.Э. Смирнова, В.В. Тимченко, Г. Ткач, С.В. Шандерова, и зарубежные — С. Берган, Д. Кладис, И. Кнудсси, Ю. Колер, К. Кэмпбелл, С. Райхерт, А. Раухваргерс, К. Таух, Г. Хауг.

Проблемы участия России в Болонском процессе, его воздействие на ход отечественных реформ осветили в своих работах ведущие ученые, представители вузов и органов управления — И.В. Барбашин, С.В. Водолазский, И.В. Карапетянц, В.Б. Касевич, В. Колесов, В. Кружалин, М.В. Ларионова, С.А. Медведев, В.Я. Нечасев, К. Пурсайней, И.А. Рождественская, К.В. Рубчевский, В.А. Садовничий, Р.В. Светлов, В.Д. Шадриков. Интересны научные дискуссии, посвященные сравнительному анализу стратегий развития российских и европейских вузов, перспективам и барьерам интеграции. Отметим недостаток научных оценок мер и итогов текущих реконструкций. Они имеются в информационно-аналитических научно-методических материалах¹, в отдельных научных публикациях (Т.Л. Клячко, Э. Шеридан, Н.П. Щербаков и др.). Слабо раскрыта тематика нормативной, организационной поддержки участия в Болонском процессе. Способы проявления субъектной позиции по отношению к изменениям в отечественном образовании представлены у С.В. Водолазского, С.Е. Дубровской, Т.Л. Клячко, Н.М. Кольчева, Е.Э. Смирновой, Н.К. Чернявской.

Теоретический и практический материал по международным образовательным программам накапливается в различных формах. Это проекты, которые осуществляются исследовательскими коллективами². Вопросы разработки международных образовательных программ, проблемы присвоения совместных и двойных дипломов рассмотрели И.В. Аржанова, Н.А. Гришанова, Е.А. Карпухина, В.Б. Касевич, Г. Лазарев, А. Пересыпкин, М.Л. Энтин, Н.Л. Яблонскене, С.М. Яковлев, В.Ф. Пугач.

¹ См.: О мерах по развитию образования в Российской Федерации // Официальные документы в образовании. 2005. № 28 (октябрь). С. 3-27; Об итогах реализации в 2004 году федеральных целевых программ развития в сфере образования и задачах на 2005 год. Информация Рособрзования (с приложениями) // Официальные документы в образовании. 2005. № 10 (апрель). С. 3-40; Рабочие материалы к семинару 2 «Анализ стратегии развития ресурсов: международный опыт (опыт стран ОЭСР) и российская практика». Москва. 2004 // <http://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/material.zip>

² См.: Отчет о деятельности Ресурсного центра «Совместные образовательные программы» МШСЭН АНХ // <http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/18781.DOC>

Теоретической основой исследования проблем образовательной интеграции послужили социологические (Н. Штер) и социально-экономические концепции общества, основанного на знании (П. Дракер, П.А. Дэвид, Д. Форэ, Дж. Мокир), подходы к экономике знания (Г.Б. Клейнер, В.Л. Макаров), нормативная концепция (Ж. Деррида, М. Кастельс, др.). Функционирование высшего образования в современных условиях обосновано с опорой на работы зарубежных (С. Гутман, П. Скотт, J. Enders, O. Fulton) и российских авторов (Н.И. Гендана, А. Грудзинский, И. Емельянова, Н.В. Казакова).

Институциональные и системные черты социальной интеграции выявляются с помощью теоретических построений П. Бурдье, Э. Гидденса, Э. Дюркгейма, С.Г. Кирдиной, Д. Норта, Т. Парсонса, В.В. Радаева, В.Н. Садовского. Признаки образовательной интеграции, организационный, экономический, нормативный и другие ее аспекты, масштабы инициатив ее субъектов конструируются на основе идей зарубежных авторов (Д. Ван Дамм, Б.Д. Денмэн, Н. Beerkens) и российских (Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А.И. Галаган, И.Н. Зорников, А.П. Лиферов, В.Н. Максимова, О.В. Сагинова, А.В. Тряпицын). Признаки образовательного пространства, условия его возникновения выявлены Н.В. Бордовской, А.А. Реном, Э.К. Самерхановой, Л.Н. Талаловой, B.R. Clark.

Цели, динамика, структуры Болонского процесса, параметры общеевропейского образовательного пространства, текущие достижения стран-участниц в совершенствовании структур степеней, систем качества описаны на базе исследований В.И. Байденко, И.А. Горлинского, Л.С. Гребнева, Ю. Давыдова, П. Заги, В.Н. Мининой, Ю. Поколкова, В. Сенашко, Е.Э. Смирновой, В.С. Соболева, С. Райхерта, К. Тауха, Г. Хауга и др.

Особенности модернизации высшего образования России с учетом европейских тенденций интеграции анализируются на основе работ И.В. Карапетянц, Н.М. Колычева, М.В. Ларионовой, С.А. Медведева, Н.К. Чернявской, В.Д. Шадрикова, Н.П. Щербакова и др. Изучая активность российских вузов как субъектов реализации болонских соглашений, мы опираемся на идеи Т.Л. Клячко и Е.Э. Смирновой. Проблематика интеграции в форме международных программ подготовки, методические, нормативные трудности их создания раскрыты с опорой на данные и выводы И.В. Аржановой, Н.А. Гришановой, В.Б. Касевича, Е.А. Карпухиной, Р.Г. Стронгина, В.В. Тимченко, С.М. Яковлева.

Методология исследования. Методологическими подходами выступают системный подход и теория социальных систем. Они позволяют раскрыть сущность интеграции как социального процесса. Функционалистский подход дает возможность анализировать политический, экономический, иные аспекты интеграции, уровня ее протекания. Институционализм

и неоинституционализм позволяют анализировать деятельность общин-стей в высшем образовании, интегративную динамику, нормативные, организационные, структурные, субъектные проявления образовательной интеграции. С институциональных позиций анализируется процесс трансформации высшего образования России с учетом тенденций Болонского процесса, проблема взаимодействия традиционных и новых институциональных форм образования. Субъектный подход позволяет показать, как проявляется субъектность в процессе интеграции европейского и российского высшего образования, кто и как задает цели его развития.

Методами исследования выступают вторичный анализ и экспертные интервью.

Цель исследования — анализ особенностей структуры, динамики и институциональных форм интеграции европейского и российского высшего образования в 2000-х годах.

Задачи исследования:

1. Изучить концептуальные основы образовательной интеграции как глобального процесса трансформации высшего образования.
2. Объяснить значимость изменений, связанных с формированием общества, основанного на знании.
3. Выявить черты интеграционных преобразований, создающих новые институциональные формы современного образования в регионе Европы в 2000-х годах.
4. Изучить концептуальные и институциональные аспекты реконструкции высшего образования в России в условиях Болонского процесса.

Объектом исследования является процесс интеграции высшего образования 2000-х годов, происходящий в регионе Европы.

Предмет исследования — институциональные формы интеграции европейского и российского высшего образования.

В качестве **эмпирической базы** исследования использованы:

- а) документы, сопровождающие Болонский процесс, российские нормативные документы; б) данные экспертного опроса (май — ноябрь 2004 года), проведенного в ходе научно-исследовательского проекта № 1652 «Научно-методический центр исследований и анализа международных научно-образовательных программ в области общественных и гуманитарных наук», выполненного по заданию Рособразования РФ по отраслевой программе «Федерально-региональная политика в науке и образовании», подпрограмме «Международное научно-образовательное сотрудничество» (Научный руководитель: к.с.н., доц. Демидова И.Д. Санкт-Петербург, 2004 год); в) данные межстрановых обследований: «Trends III» — анкетирование представителей министерств, студентов, ректоров вузов (2002-2003

годы), «Focus on the Structure of Higher Education in Europe» — анкетирование представителей стран-участниц Болонского процесса, включая Россию (2004-2005 годы).

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. Применен институциональный подход к анализу образовательной интеграции, при помощи которого выявлены ее основные признаки. Образовательная интеграция трактуется как процесс формирования единства образовательной деятельности, осуществляющейся в глобальных масштабах.

2. Выделены институциональные признаки образовательного пространства нового типа.

3. Показаны основные проблемы национальных систем образования, обусловленные общеевропейским процессом интеграции 2000-х годов.

4. Проведен анализ результатов деятельности образовательных субъектов по параметрам: мобильность, качество, трудоустройство, сопоставимость, доступность, признание.

5. Выявлена совокупность политических, социально-экономических, нормативных и методических проблем, возникших в России по мере входления в Болонский процесс.

Положения, выносимые на защиту:

1. Сближение систем образования стран-участниц Болонских реформ основано на поиске решения общих проблем, рамочной политике и нормах, согласованных целях, организационных структурах координации деятельности по реконструкции высшего образования. Процесс интеграции ведет к формированию различных профессиональных сообществ, вносящих вклад в развитие содержания образования, оценку качества и другие аспекты.

2. Образовательная интеграция — процесс формирования единства образовательной деятельности на разных уровнях на основе взаимодействия национальных систем образования. Интеграция ведет к институционализации новых структур и форм, формируя современные ценности и практики.

3. Доминантными направлениями развития общеевропейского образовательного пространства выступают мобильность, качество, трудоустройство, конкурентоспособность, доступность, признание, сопоставимость, непрерывность. Это обеспечивает движение систем образования к европейским образцам.

4. Рамочная структура квалификаций становится институциональной основой сопоставимости систем образования стран-участниц Болонского процесса.

5. Участие России в общеевропейской образовательной интеграции со-пряжено с возникновением таких проблем, как отставание от общего движения многих европейских стран, определенная консервативность, слабая

включенность преподавательского корпуса, слабая поддержка вузовских инициатив, а также наличием вузовских традиций, этнокультурными особенностями регионов.

6. Наиболее эффективным механизмом реализации болонских положений является субъектная позиция работников вузов. Их активность проявляется через кооперацию российских и европейских вузов, осуществляющую без административного объединения в общей институциональной форме — в образовательной программе. Институциональными ограничениями выступают различия в содержании и структуре подготовки, различия российских и европейских аналогов программ подготовки, наличие «жестких» Госстандартов в России, неразработанность законов, недостаток финансового обеспечения образовательных проектов и программ.

Практическая значимость. Предпринятый в работе анализ позволяет сопоставить опыт интеграции высшего образования в странах Европы и в России в 2000-х годах. Результаты его могут быть использованы для разработки научно обоснованной стратегии модернизации российского образования, интеграции в международное научно-образовательное пространство. Материалы исследования могут быть использованы при разработке и чтении курса по социологии образования, спецкурса, посвященного трансформации европейского образования.

Апробация результатов. Работа обсуждена на кафедре прикладной и отраслевой социологии факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, а также в Институте исследований образования Университета г. Ювяскюля (Финляндия, 3 ноября 2005 г.). Результаты ее представлены на научно-теоретической конференции «Российское общество и власть: проблемы взаимодействия» факультета социологии СПбГУ (Санкт-Петербург, ноябрь 2004 г.), на международной конференции «Международные организации в России и проблемы культурной интеграции» Института международных связей Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, июнь 2006 г.). Материалы исследования частично внедрены в ходе научно-исследовательских работ по проекту № 1652 «Научно-методический центр исследований и анализа международных научно-образовательных программ в области общественных и гуманитарных наук», выполненному по заданию Рособразования РФ по отраслевой программе «Федерально-региональная политика в науке и образовании», подпрограмме «Международное научно-образовательное сотрудничество» (Научный руководитель к.с.н., доц. Демидова И.Д. Санкт-Петербург, 2004 г.).

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы, четырех приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность, научная новизна и практическая значимость выбранной проблематики, анализируется степень ее теоретической проработанности, определены цель и задачи, объект и предмет исследования, раскрыта теоретико-методологическая и эмпирическая основа, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологические основы изучения образовательной интеграции» описывается методология исследования образовательной интеграции, раскрываются проблемы, связанные с изучением ее сущности, назначения и признаков.

В первом параграфе «Общество знания и его влияние на высшее образование» изучаются проблемы трансформации высшего образования в условиях современного общества, основанного на знании.

Организующий принцип современных общественных условий — активное проникновение теоретического знания в повседневную жизнь. Изучение социологических и социально-экономических концепций общества знания (П. Дракер, П.А. Дэвид, Дж. Мокир, Д. Форэ, Н. Штер) позволило выделить ключевые характеристики современности: высокая скорость обновления знаний, расширение доступа к ним, активность обществ, основанных на знаниях. Новым видом общественной организации стали *знание-интенсивные сообщества*. Общество и экономика, базирующиеся на знании, развиваются, когда люди, которые свободно создают и распространяют знания, применяют их для создания новых технологий, проникают в обычные организации и становятся для них ценным активом. Руководствуясь этими положениями в обучении, высшие учебные заведения влияют на темп и направление роста знания. С другой стороны, постоянное движение знаний обновляет социально-экономические условия образовательной деятельности.

Переход к обществу знания связан с решением насущных проблем: ограниченный доступ и неравномерное распределение знания между странами, общностями, группами. Их разрешению способствует активная работа организаций, где знание сохраняется, пополняется и распространяется (вузы, академии), и правила их взаимодействия (например, открытость). Обращение к концепции ЮНЕСКО привело к объяснению оснований для выделения *солидарности и интеграции* как вектора широких социальных изменений.

Процессы, формирующие современное общество, приводят к изменениям в функционировании высшего образования (С. Гутман, Н.В. Казакова, М. Кастельс, А. Грудзинский). Его назначение теперь в том, чтобы приучать

овладевать способами приобретения знаний и создания новых. Традиционные функции вузов — готовить высококвалифицированные кадры, производить и распространять знания — активизируются. Новые функции позволяют им выработать и передать знания с целью внедрения инноваций в разных областях деятельности. Поскольку высшее образование приобрело кросс-границный характер, осуществляется переход от национальных форм взаимозависимости субъектов образования к иным институциональным формам, для которых малозначимы традиционные границы (П. Скотт, Н. Вескенс, У. Тайхлер).

Во втором параграфе «Образовательная интеграция: системные и институциональные аспекты» изучены теоретико-методологические подходы к социальной интеграции, выявлены институциональные и системные аспекты образовательной интеграции.

Категория интеграции характеризует движение в направлении состояния связности отдельных дифференцированных компонентов в едином целом (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский). Функциональным назначением интеграции является поддержание устойчивости общественных отношений с позиций теории социальных систем (Т. Парсонс). Через совокупность процессов становления и поддержания взаимодействий субъектов происходит объединение разнородных социальных явлений в социальную систему.

Применение положений институционализма (Э. Дюркгейм, Н. Смэлзер) позволило показать, что интегративная проблема — координация действий компонентов общественной системы — решается посредством институционального регулирования. Прежде всего интеграцию обеспечивают нормы и структуры. Нормы в широком смысле включают ценностные элементы, конкретные способы действий в условиях, специфичных для коллективов и ролей (Т. Парсонс). Выделены институциональные аспекты, применимые к процессу интеграции в области высшего образования (на основе системно-структурных обобщений): организации, предписания, регулирующие взаимодействия, функции, субъекты, вступающие в деятельность и отношения.

Взаимодействия социальных субъектов (как механизм интеграции) координируются формально и неформально широко практикуемыми «правилами», согласно деятельности-активистскому подходу (П. Бурдье, Э. Гидденс) и неоинституционализму (Д. Норт). Субъекты, обладающие значительными экономическими, культурными, социальными и иными «ресурсами», могут закреплять «правила» деятельности и расширять свое влияние. Другие же действуют в соответствии с правилами, закрепленными «извне» либо остаются в стороне от интеграции. Институциональные регуляторы выступают «гибкой поддерживающей структурой», то есть

они изменяются под влиянием практического действия (В.В. Радасв, С.Г. Кирдина). Это позволяет обратиться к образовательной интеграции как процессу трансформации институциональных форм образовательной деятельности. Связи между инерционными элементами образования и новациями задают рамки данного процесса.

Рассмотрены основные интерпретации образовательной интеграции. Образовательная интеграция трактуется преимущественно следующим образом: процесс сближения систем и структур образования, объединение дифференцированных элементов образовательной сферы в единое целое; процесс изменений по направлению к равновесию в образовательной сфере; углубление образовательной интернационализации; совокупность процессов, формирующих единое образовательное пространство.

Обобщив различные теоретические интерпретации, мы предлагаем следующее понимание образовательной интеграции. Образовательная интеграция представляет собой *процесс формирования единства образовательной деятельности на различных уровнях*. На основе взаимодействия образовательных субъектов создаются условия для объединения различных систем образования с ориентацией на формирование целостного образовательного пространства.

Выделены следующие признаки интеграции: постепенное перерастание высшей школой государственных рамок; организованное регулирование в единых геополитических границах действий субъектов, принадлежащих к разным системам; синхронизация действий систем образования; их функциональная взаимодополняемость.

Социокультурный подход вскрыл проблему устойчивости национальных основ образования. Интеграционный процесс международного масштаба возможен в условиях открытого высшего образования, когда можно реализовать особенности научно-образовательных систем. Современный процесс образовательной интеграции развивается в таких направлениях, как *политическое* (реализация единой образовательной политики), *структурное* (создание научно-образовательных структур), *экономическое* (аккумуляция ресурсов для обеспечения устойчивого развития научно-образовательной системы), *социальное* (объединение кадровых потенциалов стран, возникновение социальных общностей, включающих субъектов образования из различных стран).

Применение институционального анализа позволяет фиксировать, что образовательная интеграция подразумевает возрастание роли субъективного фактора, расширяющего системные границы высшего образования. В процессе сочетаются инициативы «сверху», продиктованные на международном, региональном и государственном уровне, и инициативы «сни-

зу» — уровень организаций, включая образовательные учреждения. Кооперация субъектов, представляющих различные традиции образования, происходит главным образом через горизонтальные взаимодействия на всех уровнях (между органами управления, общественными организациями, вузами и даже отдельными вузовскими структурами). Вертикальное взаимодействие всех участники процесса стараются свести к минимуму. Данная типология многообразия инициатив международной кооперации. Показано, что интеграция в сфере высшего образования характеризуется различным составом участников, соотношением их интересов, времененным измерением, масштабом инициатив, природой связей и их управлением.

В третьем параграфе «Образовательное пространство: определение и признаки» рассмотрены интерпретации образовательного пространства, его институциональные черты и условия возникновения.

Анализ различных определений образовательного пространства привел к выводу о том, что *образовательное пространство* представляет собой *институциональную форму взаимодействия образовательных субъектов различных уровней, ассоциируемую в определенный временной период с некой geopolитической территорией*. Формируют его процессы, происходящие в сфере самого образования (интеграция, интернационализация, регионализация), а также политические и социальные. Ему свойственно сочетание целостности, открытости и автономности. Выявлены признаки образовательного пространства: процессуальный, структурный, функциональный, субъектно-деятельностный, нормативный, социокультурный, ресурсный.

Организация образовательного пространства предполагает специфические взаимоотношения между его частями и степень их «вклада» в общее его функционирование. Именно в пространственном измерении просматриваются линии активности — пассивности, успешности — отставания, инновации — традиционности, которые важны для понимания эффективности развития Болонского процесса.

Международное образовательное пространство — результат объединения различных систем образования, имеющих историческое, этнокультурное и географическое своеобразие. Первенство отдано образовательным и научным связям, не скованным государственным контекстом. Дальнейшее эффективное развитие интеграционного процесса будет происходить при условии взаимодействия всех участников на общепринятых организационно-структурных основаниях образовательной деятельности, наличии единогообразия в системах образования и действиях их субъектов, сочетании многообразия и общих тенденций.

Во второй главе «Интеграция европейского высшего образования» анализируется уникальный процесс образовательной интеграции, протекающий в регионе Европы в 2000-х годах. Описываются его институциональные характеристики, тенденции, текущие результаты и проблемы преобразований в высшем образовании.

Первый параграф «Болонские реформы как основа образовательной интеграции» посвящен выявлению концептуальных основ Болонских реформ, описанию этапов, целей изменений, уровней их протекания, характера формализации, других признаков.

Развернувшись в контексте широких социально-экономических процессов, *Болонский процесс* (Болонские реформы) наследовал задачи предыдущих инициатив по интернационализации в гуманитарной сфере. С 1999 года нормативно закрепляются преемственность приоритетов, целей, направлений изменений, расширение круга проблем интеграции. Организационный аспект выражен в реализации рамочной политики с едиными целевыми ориентирами: повысить международную привлекательность вузов, увеличить мобильность и возможности трудоустройства их выпускников. Общеевропейские структуры координируют инициативы участников, представляющих различные системы. Осуществлен переход от состояния межведомственного управления (подход «сверху») к инициативам вузов и профессиональных сообществ (подход «снизу»).

Деятельность субъектов — органов управления, организаций в области образования, вузов, преподавателей, студентов — отличается разнообразием форм и задач, трансформируется от обсуждения накопившихся проблем в образовании до оценки текущих итогов реформ и выработки рекомендаций. Общеевропейская интеграция высшего образования трактуется нами как социальное взаимодействие, ведущее к объединению в общности европейского уровня, кооперация (в виде межвузовских сетей и др.), социальное партнерство. Образовательное пространство поддерживает и развивает совокупность таких ключевых позиций, как сохранение многообразия традиций, исключение унификации моделей образования, иных. Анализ особенностей различных болонских этапов позволил отразить проблемы объединения: сопротивление отдельным аспектам реформ, недостаточная открытость экономическому окружению, несочетаемость добровольности и подотчетности участия, неприятие методических рекомендаций.

Болонские реформы, с функциональных позиций, решают важнейшую институциональную проблему глобального значения — координацию и преобразования отношений в сфере высшего образования на общеевропейском уровне. Ее решение получило информационное, методическое и иное обеспечение. Переход от разработанных общих положений о совер-

шествований высшей школы на уровень их применения в странах, распространение лучших образцов их применения способствует оформлению конструкции высшего образования нового типа.

Поэтому второй параграф «Европейское пространство высшего образования: рамки развития» посвящен изучению новой конструкции высшего образования — «Европейскому пространству высшего образования». Это геополитическое пространство образовательной деятельности с формальной структурой, в которой можно свободно перемещаться в образовательных и научных целях при условии признания результатов обучения. Такой ракурс анализа позволяет в перспективе сравнивать ситуацию в Европе с ситуацией в других регионах мира.

Достижение единства различных систем образования (с национальным колоритом вузовской подготовки) происходит через совместно выработанные направления действия (богомольские задачи). Они учитывают такие параметры образовательной деятельности, как конкурентоспособность, трудоустройство, мобильность, качество, доступность, сопоставимость, непрерывность, признание. Анализ развития в отдельных направлениях, которое зависит от практики реформ в странах-участницах, позволил выделить социальное и структурное измерение ЕПВО. В диссертации описаны стадии и препятствия освоения отдельных направлений, восприятие новаций и схем объединения, институциональные формы взаимодействия субъектов в субрегиональном и общесевероевропейском измерении.

Реализация богомольских соглашений вскрыла ряд проблем, общих для стран-участниц. Многие вузы недостаточно конкурентоспособны. Они имеют слабый ресурс. Возможности трудоустройства молодежи и мобильность трудовых ресурсов ограничены. Планы решения этих проблем были поддержаны богомольскими соглашениями, однако единство здесь пока что не достигнуто (страны находятся на разных стадиях изменений). Большинство стран включено в пространство по параметру мобильности (разрабатывают многообразные схемы ее стимулирования) и трудоустройства (вводится компетентностный подход; принимаются законы о продвижении выпускников с первой степенью на рынке труда; программы подготовки приводятся в соответствие с требованиями профессиональной деятельности). Анализ достижений по созданию системы взаимного признания (информационные центры, нормы и др.) позволил показать, что не во всех странах она приобрела богомольские черты.

Единство в ЕПВО достигается за счет следования выработанным единым принципам обеспечения качества, совершенствования внутренних систем оценки качества, расширения внешних процедур, формирования сетей профессионалов и сообществ, обеспечивающих согласованную по-

зицию по вопросам общей образовательной политики. Описание опыта стран позволило показать многие трудности: несовершенство законов, недостаток участия студентов и других заинтересованных сторон, негативное восприятие освоенных механизмов, иные.

Таким образом, постепенно в Европе наметился переход от свободного следования общим целям к единству образовательной деятельности. Но построение ЕПВО протекает неравномерно. Сохраняется проблема соотношения общеевропейских тенденций как универсальных, этнокультурных (внутри стран), так и вузовских (уникальных).

В третьем параграфе «Структура степеней: достижения и проблемы» изучаются тенденции преобразования структур высшего образования, проявившиеся в 2000-2005 годах, приоритеты их обновления, условия сопоставимости.

Роль общеевропейской структуры заключается в служении рамочным образом для всего многообразия степеней в ЕПВО. На ее основе можно сочетать традиционные институциональные и новые формы образовательной деятельности. Общая тенденция состоит в движении от постановки задачи достичь сопоставимости структур степеней до апробации и внедрения странами двухуровневой вузовской подготовки.

В силу объемности требуемых Болонским процессом изменений, пути реформ многоэтапны и многовариантны. К 2005 году большинство стран-участниц полностью внедрили образовательные программы — бакалавриат и магистратуру. Но многие до сих пор апробируют их ограниченно. Анализ позволил выявить следующие ограничения: сроки подготовки сильно различаются; не во всех странах и не во всех областях введены новые степени и программы подготовки; сохраняется моноцикл и проблема доступа между уровнями подготовки; ограничено использование магистратуры в неуниверситетском секторе; затруднено применение болонских рекомендаций по описанию требований к бакалавриату и магистратуре. Таким образом, несмотря на многообразие форм кооперации вузов в области создания новых программ подготовки, значительное несоответствие между реалиями стран Европы пока что сохраняется. Однако именно становление сопоставимых, единообразных структур высшего образования ведет к появлению целостности ЕПВО, обеспечивает его институциональную основу.

В третьей главе «Интеграция высшего образования России в Европейское пространство высшего образования» изучаются институциональные аспекты трансформации российского высшего образования, которые обусловлены участием в Болонском процессе.

В первом параграфе «Концептуальные основы участия России в Болонском процессе» дан анализ нормативных, организационных и других основ реконструкции высшего образования в России и деятельности, которая обеспечивает реализацию курса на вхождение в ЕПВО.

Рассмотрение стратегии участия России в общеевропейской интеграции позволило выявить, что, с внешнеполитической позиции, вхождение в научно-образовательное пространство Европы происходит за счет а) участия в создании ЕПВО (Болонский процесс), б) двухстороннего пространства Россия — Евросоюз в области науки, образования, культуры. Разница в подходах сторон к кооперации затрудняет переход к разработке адекватных мер построения общего пространства. Показаны позитивные (укрепление государственных основ высшей школы и др.) и негативные (отток специалистов, неготовность российского рынка труда и др.) издержки участия в интеграции.

Вхождение России в Болонский процесс повело к пересмотру Концепции модернизации образования, закрепило приоритетность государственного пространства (подготовка кадров для экономических общенациональных и региональных нужд и т.д.), усилило международную открытость. Оно стимулировало развитие различных форм международного сотрудничества, позволило создать различный инструментарий (например, исследовательские проекты, учебно-методические разработки). Но к настоящему времени доминируют инициативы «сверху» как во внутрисистемном, так и в международном измерении. Произведена классификация направлений изменений. Выделены содержательно-структурные, социальные, экономические и управленические задачи.

К числу значимых проблем в состоянии отечественного высшего образования отнесены следующие: слабая инвестиционная привлекательность, деформации в структуре подготовки, отсутствие полноценных связей вузов с институтом науки, экономики, ограниченный выход на международный рынок труда, малые возможности потребителя влиять на качество образования. Поскольку такое состояние имеет общенациональную и этно-региональную специфику, формат вхождения в ЕПВО не идентичен тому, что принят в странах Европы.

Рассмотрены виды деятельности, сопровождающие реализацию болонских задач в отечественной системе: информационная, методическая, нормативная, организационная. 2003-2006 годы являются многоплановым периодом. Общая тенденция — переход от обсуждения трудностей к апробации отдельных направлений. Запущен механизм координации процесса реализации болонских соглашений — сетевое взаимодействие вузов. Однако указаны его недостатки, не позволяющие сегодня создать доброволь-

ное сообщество вузов. Описание ролей отдельных субъектов в реализации болонских соглашений выявило проблемность отношения преподавательского корпуса к происходящему и участия общественности. В целом ситуация в России сопоставима с ситуацией во многих европейских странах: болонские задачи получили разную степень проработанности.

Во втором параграфе «Совместные образовательные программы: опыт интеграции» рассматриваются апробированные формы кооперации российских и европейских вузов. С 2003 года российские вузы проявляют свою субъектную позицию через участие в мероприятиях, посвященных образовательным реформам, научно-методическую работу, традиционные способы международной кооперации (например, программы академической мобильности, академические обмены) и новые способы (создание совместных программ подготовки). Особое проявление субъектности связано с реализацией стратегии развития конкретного вуза.

Проведен анализ отдельных образцов совместных образовательных программ как формы совместной деятельности двух вузов из разных стран, позволяющей на конкретном материале сконструировать европейские образцы подготовки. Описаны особенности этой деятельности, специфичные для российской практики. Создаваемые отечественными вузами совместные программы подготовки имеют экспериментальный, переходный формат. Постепенно они обретают многообразные формы. Последние классифицированы нами по способу создания, виду документа, предметным областям, geopolитической направленности кооперации, количественному характеру связей.

Распространение совместных программ подготовки показало, что российская система могла бы двигаться в направлении сопоставимости с европейскими. Однако сразу и полноценно освоить разработку совместных программ подготовки смогли далеко не все отечественные вузы. Этот процесс пока носит промежуточный поисковый характер, который объясняется разными обстоятельствами: неоднозначным отношением преподавателей и руководства вузов к изменениям, недостатком инициатив «снизу», законодательными барьерами, слабым финансированием, трудностями поиска партнеров и другими причинами.

В третьем параграфе «Проблемы вхождения российского вуза в Европейское пространство высшего образования» обобщен опыт кооперации отдельных вузов г. Санкт-Петербурга с европейскими партнерами в 2000-2005 годах, выявлены преимущества и перспективы, препятствия и проблемы их развития в условиях интеграции в ЕПВО.

В ходе международной кооперации отечественный вуз решает проблему достижения «совместимости» подготовки, им предоставляемой, с под-

готовкой в европейских вузах в силу необходимости расширять контингент иностранных слушателей и включаться в международный рынок образовательных услуг. Поэтому распространение получила практика коопeração с европейским партнером без административного объединения в общей институциональной форме — в образовательной программе, имеющей международный аспект. Совместная работа над ней российского и европейского разработчиков позволяет апробировать новое с учетом опыта других, формировать межвузовские сети, международные рабочие коллективы.

Подобную работу вуз ведет на различных уровнях, а именно: магистратура, бакалавриат, дополнительные программы (профессиональная подготовка), подготовка отдельных курсов и спецкурсов, включая дистанционное обучение. Международная магистратура (к примеру, магистерская программа факультета социологии СПбГУ «Европейские общества» («Studies in European Societies»)) позволяет совместить следование российским Госстандартам и адаптацию к универсальным чертам (кредиты, модули и т.д.), приблизить программу к европейскому аналогу, облегчить признание выпускников для продолжения обучения за рубежом, экспортить свои образцы подготовки, внедриться в общественные институты Европы (посредством выпуска специально подготовленных кадров). Создание международного бакалавриата, хотя и не имеет массового характера, позволяет отвечать на запрос со стороны европейского партнера на отечественную модель подготовки.

Наиболее удобной формой пока что выступают дополнительные программы, подготовка курсов и спецкурсов, поскольку они позволяют, избегая организационных барьеров, экспериментировать с междисциплинарностью, дифференциированной аудиторией, сочетать российскую и зарубежные модели подготовки и формы обучения. Дистанционная форма позволяет создавать для этого технические и методические условия, включаться в создание кроссграницевых научно-образовательных систем.

В целом масштабы и скорость деятельности вузов и внутривузовских структур различны, поскольку различен их финансовый, организационный, человеческий потенциал. Ограничители развития этой деятельности носят более общий характер. Сопоставимость российских и европейских аналогов программ затруднена различиями в их содержании, форме оценки, учебной нагрузке. Значимо и различие моделей подготовки. Для российских реалий важны и такие препятствия, как «жесткость» традиционной процедуры утверждения образовательных программ, острая нехватка финансирования, неразработанность законов и инертность управления. Обнаружены такие последствия, как столкновение формального и нефор-

мального в учебно-методическом обеспечении программы, нерешенность вопроса о взаимном признании, ограничение академических обменов.

Это вызвало необходимость изучить отдельные технологии расширения сопоставимости и открытости, используемые в экспериментальном режиме. Существенными проблемами, требующими активной проработки, стали привлечение иностранных преподавателей к обучению, обновление методических ресурсов на иностранном языке и другое. Обозначены перспективы развития для отечественного вуза: обеспечение стажировки, введение англоязычной подготовки, работа по обеспечению сопоставимости содержания курсов, членство в международных организациях, иные.

Наконец, выделены те аспекты проблем, которым желательно уделять большие внимания: развитие законодательных и методических условий для ведения международных программ, поддержка добровольных инициатив вузов и преподавателей по использованию универсальных черт подготовки, поощрение профессионального общения российских преподавателей с иностранными коллегами. Сделан вывод, что, поскольку неизбежны институциональные ограничения, отечественному вузу следует избирательно участвовать в интеграции через ориентацию на лучший образец, то есть выбирать те способы, которые не нарушают принятых форм ведения учебного процесса.

В заключении подводятся итоги исследования, формулируются основные выводы и перспективы.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Взаимодействие образования и рынка труда // Смирнова Е.Э. Введение в социологию образования: учебное пособие. Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2006. — 192 с. С. 160-175 (1,0 п.л.).
2. Единый государственный экзамен: институциональный аспект // Российское общество и власть: проблемы взаимодействия. Тезисы научно-теоретической конференции / Факультет социологии СПбГУ. Санкт-Петербург, 12 ноября 2004 года. Санкт-Петербург: Астерион, 2004. — 306 с. С. 50-53 (0,2 п.л.).
3. Международный семинар «Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Болонской конференции (29 и 30 октября 2003 г.) // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. № 2 (26). Том VII. С. 201-206 (0,5 п.л.).
4. Обеспечение качества высшего образования как вектор болонских реформ // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. Том IX. № 4 (37). С. 130-141 (0,87 п.л.).

5. Оценка качества образования: общеевропейский и национальные подходы // Качество. Инновации. Образование. 2007. № 3 (25). Май-июнь. С. 21-28 (0,85 п.л.).
6. Тенденции международного сотрудничества в высшем образовании: теория и практика // Международные организации в России и проблемы культурной интеграции. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 16-17 июня 2006 г. Том 1. Санкт-Петербург, 2007. — 255 с. С. 33-42 (0,5 п.л.).

Подписано в печать 14.08.2007. Формат 60x84¹/₁₆. Объем 1,0 п.л.
Тираж 100 экз. Печать ризография. Бумага офсетная. Заказ № 169

Отпечатано в ООО «Политехника-сервис»
191011 Санкт-Петербург, ул. Инженерная, 6.