



Межрегиональные
исследования
в общественных науках

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

«ИНО-Центр
(Информация. Наука.
Образование)»

Институт имени
Кеннана Центра
Вудро Вильсона
(США)

Корпорация Карнеги
в Нью-Йорке (США)

Фонд Джона Д.
и Кэтрин Т. МакАртуров
(США)



Данное издание осуществлено в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой совместно Министерством образования и науки РФ, «ИНО-Центром (Информация. Наука. Образование)» и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.

Российский государственный университет им. Иммануила Канта
Балтийский межрегиональный институт общественных наук
«Россия и Европа: прошлое, настоящее, будущее»

Регион сотрудничества
Выпуск 2(51)

Российские университеты
в общеевропейском
научно-образовательном
пространстве

Калининград
Издательство РГУ им. И. Канта
2007

УДК 338.24:911.3(470.26)
ББК 330.49(2Р31-4К)
Р 325

Редакционная коллегия:

А. П. Клемешев, ректор РГУ им. И. Канта (председатель)
В. Г. Барановский, заместитель директора Института мировой экономики
и международных отношений (ИМЭМО) РАН (Москва)
В. С. Корнеев, административный директор БалтМИОНа РГУ им. И. Канта
С. В. Кортун, профессор Академии военных наук РФ (Москва)
А. Ю. Мельвил, профессор МГИМО (У) МИД РФ
Г. М. Федоров, проректор по научной работе РГУ им. И. Канта
А. Е. Шаститко, профессор МГУ им. И. Ломоносова (Москва)

Печатается по решению Совета научных кураторов
программы «Межрегиональные исследования в общественных науках»

Регион сотрудничества. Вып. 2(51).

Р 325 Российские университеты в общеевропейском научно-образовательном пространстве / Под ред. А.П. Клемешева.
— Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. — 179 с.
ISBN 978-5-88874-824-4

В данном выпуске анализируются факторы и особенности вхождения российской образовательной системы в общеевропейское образовательное пространство, оценивается роль и определяются перспективы развития университетов как ведущих центров науки образования. Издание адресовано специалистам в сфере управления образованием, политологам, социологам, сотрудникам федеральных и региональных органов власти, представителям общественных организаций — широкому кругу экспертов, исследующих специфику развития образовательной системы в России и зарубежных странах.

Книга распространяется бесплатно.

УДК 338.24:911.3(470.26)
ББК 330.49(2Р31-4К)

ISBN 978-5-88874-824-4

© АНО «ИНО-Центр (Информация.
Наука. Образование)», 2007
© Коллектив авторов, 2007

Содержание

От редакции	5
<i>Клемешев А. П.</i> «Международное измерение» исследований проблем образования в Российском государственном университете имени Иммануила Канта.....	7
<i>Вербицкая Л. А.</i> Интернационализация высшего образования и Болонский процесс: опыт Санкт-Петербургского университета	17
<i>Мельвиль А. Ю.</i> К вопросу об условиях вхождения российских университетов в Болонский процесс	24
<i>Дамиан Р.</i> Вклад Совета Европы в Болонский процесс.....	29
<i>Райдер Дж.</i> Конкуренция и сотрудничество: международный образ современного университета	38
<i>Косески А.</i> Негосударственное высшее образование в Польше в свете глобализации.....	53
<i>Вуоррио Э.</i> Развитие и интернационализация постуниверситетского образования и последующей научной деятельности в Финляндии	61
<i>Кордонский С. Г.</i> Заметки о социальных функциях высшего образования.....	76
<i>Мусел Кароль.</i> Прошлое и будущее университета	82
<i>Вальтош Ст.</i> О средневековых истоках Болонского процесса	86

Contents

<i>Klemeshev A. P.</i> International dimension of higher education: research carried out at I. Kant State University of Russia.....	99
<i>Verbitskaja L. A.</i> Internalization of higher education and the Bologna process: St.-Petersburg university experience	108
<i>A. Melville</i> Russian universities joining the Bologna process: conditions.....	115
<i>Damian R.</i> The Contribution of the Council of Europe to the Bologna Process	119
<i>Ryder J.</i> Competition and Cooperation: The International Character of the Contemporary University.....	128
<i>Vuorio E.</i> Recent attempts to strengthen and internationalize Ph. D. training and subsequent research career in Finland.....	142
<i>Kordonskij S.</i> Some notes on social functions of higher education.....	155
<i>Musiol K.</i> What has the university been and will be like?.....	160
<i>Waltoś S.</i> On medieval sources of the Bologna Process.....	163

От редакции

Выпуск 2 (51) серии «Регион сотрудничества» подготовлен Балтийским межрегиональным институтом общественных наук при Российском государственном университете имени Иммануила Канта

В серии «Регион сотрудничества» продолжается публикация статей по проблемам взаимодействия Российской Федерации и стран зарубежной Европы, прежде всего Европейского союза, и особенно стран Балтийского региона. Особое внимание уделяется роли Калининградской области как пилотного региона сотрудничества. К обсуждению проблем общеевропейского сотрудничества приглашаются другие межрегиональные институты общественных наук, а также все российские и зарубежные эксперты, занимающиеся данной проблематикой.

В данном выпуске авторами анализируются факторы и особенности вхождения российской образовательной системы в общеевропейское образовательное пространство, оценивается роль и определяются перспективы развития университетов как ведущих центров науки образования.

This issue 2 (51) of the series “ Region of Cooperation” was prepared by the Baltic Centre for Advanced Studies and Education of Immanuel Kant State University of Russia.

The series “Region of cooperation” is a series of publications devoted to cooperation between Russia and Europe, the European Union and the Baltic Sea region countries. Special attention is paid to the role of the Kaliningrad region as a pilot region of cooperation. Experts from other MIONs as well as many Russian and foreign experts, interested in the problem have been invited to take part in the discussion.

The authors analyze specific factors and peculiarities of Russia’s joining a single European Higher Education Area. Special attention is given to the analysis of the role of universities in modern society and the prospects of their development as leading centers of education and science.

А. П. Клемешев
«Международное измерение»
исследований проблем образования
в Российском государственном университете
имени Иммануила Канта

Появление «международного измерения» в исследованиях системы образования, которые проводятся РГУ им. И. Канта, обусловлено активизацией участия России в Болонском процессе после ее вхождения в 2003 году в число стран, подписавших Болонскую декларацию, с одной стороны, и особым геополитическим положением Калининградской области — с другой. Появление «международного измерения» влечет за собой изменение привычных подходов к образованию, совершенствование его содержания с учетом международных и европейских требований. Речь идет о принципиально новой организации учебного процесса, затрагивающей традиционные для российских вузов управленческие структуры. Требуется не обеспечивать руководство факультетом с устойчивым кадровым потенциалом, а организовать руководство образовательным проектом. Это фактически означает переход от структурно-функциональной, линейной, традиционной для высшей школы модели управления к проектной, нелинейной.

Исследования «международного измерения» образования в РГУ им. И. Канта начались еще до официального присоединения

России к Болонской декларации. Университет активно участвовал в развернутой Министерством образования России работе по изучению болонских принципов сближения систем высшего образования. По инициативе Санкт-Петербургского государственного университета была создана соответствующая рабочая группа, которую возглавили заместитель Министра образования РФ, председатель Комитета по образованию и науке Государственной думы и ректор Санкт-Петербургского государственного университета. В состав группы вошли ректоры (в том числе и ректор РГУ им. И. Канта, тогда еще — КГУ) вузов, осуществляющих широкие международные контакты, видные российские ученые, международные эксперты.

Рабочая группа проанализировала опыт развития многоступенчатого высшего профессионального образования в Российской Федерации с начала 90-х годов, опыт международного сотрудничества российских вузов, развитие систем менеджмента и контроля качества подготовки специалистов, а также традиции постоянного расширения академических свобод вузов при формировании основных образовательных программ на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования первого и второго поколения.

В рамках деятельности Балтийского межрегионального института общественных наук (БалтМИОН), функционирующего в РГУ им. И. Канта, осуществлен проект «Страны Балтийского региона в едином европейском образовательном пространстве в контексте глобализации». Проект был посвящен всестороннему анализу и исследованию имеющегося опыта интеграционных процессов в образовании, что играет важную роль в определении дальнейших перспектив и возможностей участия российских вузов в этом процессе, в обозначении путей развития интеграционных процессов, в изменении и корректировке намеченных планов в соответствии с полученными результатами.

В ходе реализации проекта был проведен сравнительный анализ систем высшего образования ряда стран Балтийского региона. Дана оценка роли, значения и потенциала Калининградской области и университета в сфере общеевропейской образовательной интеграции, а также изучен и обобщен опыт реализации совместных международных образовательных программ в ре-

гионе Балтийского моря («Еврофакультет — Калининградская инициатива», «Балтийский университет», «Международный образовательный университетский центр в Бранено» и др.).

Проект «Еврофакультет» начал осуществляться с 1 сентября 2000 года по инициативе Совета государств Балтийского моря и при поддержке Министерства иностранных дел и Министерства образования РФ. Основная цель проекта — повышение качества обучения на юридическом и экономическом факультетах РГУ им. И. Канта, гармонизация и интеграция российских и европейских образовательных программ и учебных планов в сфере юриспруденции и экономики.

Именно с учетом европейских требований, с опорой на опыт партнерских вузов на юридическом и экономическом факультетах университета в рамках проекта Еврофакультет существенно модернизированы содержание и отчасти структура подготовки специалистов, внедряются новые, нетрадиционные для российской системы высшего образования методики и технологии. Значительный вклад в повышение качества подготовки будущих специалистов внесло и увеличение объема самостоятельной работы студентов, подкрепленной созданными в рамках проекта Еврофакультет учебно-методическими комплексами, сборниками ситуационных и проблемных заданий, кейсами для работы в малых группах и т. д.

Немаловажную роль играет и расширение возможностей повышения квалификации и стажировок преподавателей в партнерских вузах, а также подготовка молодых преподавателей из числа аспирантов, способных работать в новых, постоянно изменяющихся условиях, на основе новейших образовательных технологий с применением новых методов обучения.

В целом достижения университета в рамках проекта «Еврофакультет» могут быть сгруппированы следующим образом:

1. В содержании подготовки специалистов:

— разработаны новые курсы, которых ранее не было в учебных планах университета — международное публичное право, международное гуманитарное право, правовые основы ВТО, международное частное право, европейское право, защита прав человека в Европейском суде по правам человека, международный маркетинг; интеграционный маркетинг, международная торговля

(ВТО и ЕС), инвестиционный менеджмент, финансовый менеджмент, мультимедийные технологии в маркетинге, управление внешнеэкономической деятельностью и другие;

— на основе изучения опыта преподавания юриспруденции в вузах Германии и Норвегии и экономики — в вузах Дании и Швеции апробированы и внедрены новые методики преподавания общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализаций, нетрадиционные для российской высшей школы — практикумы по конституционному и частному праву; тренинги по управленческим решениям, управлению ВЭД; он-лайн-лекции; интернет-курсы по правам человека совместно с университетом г. Турку (Финляндия); деловые игры по экономике фирмы, основам экономики (EPUS, PUMA); а также методики проблемно-ориентированного обучения в малых группах при методической поддержке специалистов Норвегии и проектного обучения при поддержке специалистов из Дании;

— в два раза увеличен объем курсов по выбору;

— дисциплины цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин стали более профессионально ориентированными: помимо общих курсов философии, социологии, русского языка и культуры речи и других в учебные планы включены философия права, социология права, язык деловых документов и т. д.;

— разработаны и активно используются в учебном процессе учебно-методические комплексы, включающие в себя, помимо традиционных составляющих, кейсы для работы в мини-группах, ситуационные и проблемные задачи, тесты;

— увеличен объем самостоятельной работы студентов (аудиторная нагрузка снижена в среднем до 20—24 часов в неделю в зависимости от курса обучения) за счет внедрения новых образовательных технологий и достаточного учебно-методического сопровождения образовательного процесса;

— проведены международные летние школы по европейскому праву для студентов из России (Москва, Ижевск, Санкт-Петербург, Калининград и др.), Латвии, Германии с участием профессоров из Финляндии, Норвегии, Швеции, Германии, России;

— повышен уровень владения иностранными языками;

— подготовлены группы студентов, способных к обучению в иноязычной среде, к восприятию и продуцированию устных и

письменных текстов на английском, немецком, польском, шведском, французском языках;

— объем изучения иностранных языков в учебных планах составляет около 700 часов;

— в рамках проекта Еврофакультет предусмотрены дополнительные занятия по английскому и немецкому языкам для студентов и преподавателей вне учебного плана и расписания на бесплатной основе.

2. В организации учебного процесса:

— отчасти изменена структура профессиональной подготовки, требующая иного планирования и реализации образовательного процесса: преобладающим в подготовке юристов (как и в европейских вузах) стал блок гражданского и частного права (в отечественной традиции уголовное (криминальное) право и гражданское право практически равнозначны по объему), в подготовке экономистов — блок базовых экономических дисциплин, единый для трех специальностей — «Менеджмент организации», «Маркетинг», «Финансы и кредит»;

— изменена традиционная для российской высшей школы последовательность изучения некоторых дисциплин (например, гражданское право начинает изучаться уже с первого курса);

— регулярно организуются лекции «гостевых профессоров» на английском, немецком, шведском, польском языках, что потребовало изменения традиционной формы расписания занятий;

— на юридическом факультете частично внедряется система зачетных единиц (ECTS) — по циклу дисциплин специализаций, по дисциплинам национально-регионального (вузовского) компонента и курсов по выбору во всех циклах стандарта;

— создана кафедра международного и европейского права;

— организован центр правовых технологий на юридическом факультете.

3. В сфере подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава:

— внедрение всех новых учебных дисциплин и новых образовательных технологий сопровождалось переподготовкой и повышением квалификации преподавателей факультетов, а также подготовкой молодых специалистов из числа выпускников и аспирантов;

— свыше 20 преподавателей и 20 аспирантов прошли стажировки в партнерских университетах;

— ряд выпускников университета последних лет получили в партнерских вузах степени магистров права, многие из них в настоящее время работают в университете, читают новые курсы и активно используют на занятиях новые методики, по которым сами обучались за рубежом, и способны вести занятия на двух языках;

— проведено шесть методических семинаров для преподавателей и организаторов учебного процесса; четыре международные конференции, посвященные актуальным проблемам реализации проекта Еврофакультет в Калининграде, в том числе международная конференция «Сотрудничество государств Балтийского моря в сфере образования» с участием представителей Министерства образования России.

4. В области материально-технического оснащения факультетов:

— проведена модернизация технического оснащения на сумму свыше 3,5 млн рублей;

— библиотечный фонд пополнен на сумму 1,2 млн рублей, в том числе научной и учебной литературой на иностранных языках, зарубежными периодическими изданиями;

— на юридическом факультете организован читальный зал с открытым доступом, а также зал иностранной юридической литературы;

— создан и оснащен техникой полиграфический центр юридического факультета; идет работа по созданию ресурсного центра на экономическом факультете.

Второй крупный международный проект, в который вовлечен Российский государственный университет им. И. Канта, — реализация интегрированных образовательных программ в сфере филологии с выдачей обучающимся двух дипломов о высшем образовании — Вармино-Мазурского университета и Российского государственного университета им. И. Канта, на перспективу — и с выдачей Европейского приложения к диплому (Diploma supplement). Проект предполагает также повышение академической мобильности студентов и преподавателей, разработку и апробацию дистанционных технологий обучения; совершенствование контактов с образовательными и научными учреждениями стран Балтийского моря; проведение совместных исследований, конферен-

ций, семинаров в области общественно-экономических и социально-гуманитарных наук, развития интеграционных процессов в Европе.

В настоящее время студенты обучаются по интегрированным учебным планам, одновременно осваивая две образовательные программы — российскую (бакалаврскую) и польскую (магистерскую). Таким образом отрабатывается одна из возможных «международных» схем организации многоступенчатой подготовки специалистов (российский бакалавр или специалист — польский магистр), в том числе и с выдачей «двойного диплома», а также модель интеграции и гармонизации российских и польских образовательных программ и учебных планов, что приобретает особую значимость в условиях «вхождения» России и Польши в Болонский процесс.

Одной из задач реализации проекта «Страны Балтийского региона в едином европейском образовательном пространстве в контексте глобализации», как уже упоминалось, было определение необходимых институциональных изменений в российской системе высшего образования, а также возможностей интенсификации интеграционных процессов в образовании, исходя из особой роли Калининградской области в развитии международного сотрудничества.

Новые параметры функционирования систем образования задаются в условиях быстрых социально-экономических изменений в обществе, одновременно ставя перед ним новые задачи. Нововведений и преобразований в таких условиях просто не избежать. Однако анализ опыта ряда стран показывает, что практическая реализация реформ в абсолютном большинстве государств встречает на своем пути два препятствия — недостаток ресурсов (прежде всего кадровых и финансовых) и отсутствие механизмов, способных запустить реформы в действие. Дополнительные финансовые возможности и адекватные механизмы реализации реформ появляются только в результате масштабных социально-экономических преобразований, без которых серьезная трансформация сферы образования обречена оставаться благими намерениями. Такие масштабные преобразования в России реализуются в недостаточном темпе, хотя понятно, что они должны идти, напротив, опережающими темпами. Поэтому и судьба реформ в

сфере образования находится в непосредственной зависимости от вышеназванных обстоятельств — реформы могут приостановиться, замедлиться или, наоборот, получить ускорение, не всегда обоснованное.

Если иметь в виду интенсификацию интеграционных процессов в образовании, то, помимо создания адекватных социально-экономических условий, на федеральном уровне необходимо предпринять следующие шаги:

- создать нормативно-правовую базу преобразований, в частности в отношении штатной политики в условиях изменений, прав и обязанностей всех участников образовательного процесса и пр.;

- определить статус специалиста, аспиранта, докторанта в условиях перехода на двухступенчатую подготовку;

- сформировать единый в масштабах страны механизм оценки качества на основе международного опыта;

- принять стандарты третьего поколения с иной концепцией федерального (обязательного) компонента, более логичные по структуре (например, состоящие вместо четырех-пяти блоков из двух — обязательные дисциплины и курсы по выбору), создающие условия для большей вариативности, обучения в течение жизни и пр.;

- изменить подход к формированию содержания основных образовательных программ, сделав его менее зависимым от учебно-методических объединений;

- разработать концепцию, форму, содержание, правила заполнения Diploma supplement.

Уникальное геополитическое положение Калининградской области, когда до ближайшего российского города намного дальше, чем до зарубежных соседей, обязывает университет соответствовать европейским требованиям. То есть обеспечивать такое качество образования, которое признавалось бы европейским образовательным сообществом, строить образовательную деятельность с учетом мировых тенденций и выпускать специалистов, конкурентоспособных как на российском, так и европейском рынке труда. При этом ни в коей мере не следует пренебрегать национальными традициями в сфере высшего образования.

Сохраняя лучшие традиции отечественной высшей школы, адаптируясь к новым условиям в сфере высшего образования,

РГУ им. И. Канта может не только занять свое место на европейском рынке образовательных услуг, укрепляя свой авторитет и приобретая дополнительный опыт, но и, по мнению экспертов известного Зальцбургского семинара, стать «первопроходцем в интеграции российских университетов в европейское высшее образовательное пространство».

Основные перспективы развития образовательной деятельности университета в свете интеграционных процессов на ближайшую перспективу могут быть определены следующим образом:

1. Гарантия качества образования, внедрение системы менеджмента качества, построенной с учетом требований, предъявляемых к подобным системам в европейских вузах, в частности механизмов контроля качества при участии студентов, преподавателей, внешних экспертов, включая работодателей

2. Новый импульс должна получить идея развития человеческих ресурсов как одного из важнейших условий обеспечения качества образования. Прежде всего речь идет о повышении квалификации и расширении академической мобильности преподавателей через международные стажировки с последующим выходом на защиту диссертаций, а также о поддержке преподавателей, завершающих работу над диссертацией.

Второй аспект развития человеческих ресурсов — это академическая мобильность студентов, что, как показывает опыт юридического факультета, является весьма значимым фактором улучшения социально-психологической атмосферы преобразований и условием успешности и устойчивости проводимых реформ. С одной стороны, студенты, побывавшие на обучении за рубежом, оказываются более мотивированными и более восприимчивыми к новшествам, с другой — факультеты получают новую генерацию преподавателей, которые сами разрабатывают и читают новые курсы, активно используют на занятиях новые методики, по которым сами обучались за рубежом, и способны вести занятия на двух языках.

3. Еще один момент в плане перспектив связан с переходом на многоступенчатую структуру подготовки специалистов. Для российских вузов при всей осознанной необходимости это пока в большей степени эксперимент, нежели реальность. Опыт реализации программ подготовки бакалавров наряду с подготовкой

специалистов в университете накапливается, бакалаврские программы составляют 15 % от общего числа реализуемых в университете, что позволяет думать о магистратуре, о сопряжении разноуровневых программ, об оптимизации учебного процесса.

4. Планируется работа по более широкому внедрению в масштабах университета системы зачетных единиц, а также по выдаче приложения к диплому общеевропейского образца (Diploma supplement).

Международные образовательные проекты имеют большое значение в реальном, не декларируемом, интеграционном процессе, когда все строится на доверии преподавателя к преподавателю, вуза к вузу. Проекты выполняют не только роль «двигателя» Болонского процесса, но и значимую функцию в повышении качества образования, поскольку традиционная национальная система гарантии качества обогащается дополнительными критериями, изменяются подходы к проблеме с учетом международного опыта, возникает более прозрачная объективная картина, сопоставимая, сравнимая с зарубежными аналогами.

Представляется целесообразным продолжить работу в данном направлении, сконцентрировавшись на важном для университета направлении — обеспечении качества подготовки, внедрении системы контроля качества в соответствии с европейскими требованиями.

Л. А. Вербицкая

Интернационализация высшего образования
и Болонский процесс:
опыт Санкт-Петербургского университета

Под интернационализацией высшего образования принято подразумевать процесс расширения сферы деятельности университетов за пределы своей национальной образовательной системы, развитие международных образовательных и научных связей, приведение деятельности вуза в соответствие международным нормам, что содействует формированию благоприятных условий для обеспечения высокого качества образования, для развития университетской науки.

Говоря о современном этапе интернационализации высшего образования, следует обратить внимание на то, что как явление в системе высшей школы она не является чем-то абсолютно новым. Есть достаточно оснований считать российскую высшую школу в период ее становления в XVIII веке в полной мере интернационализированной. Например, на начальном этапе развития первого в России, Санкт-Петербургского, университета преподавательские кадры были «импортированы» из Европы, главным образом Германии (из приглашенных в Петербург еще Петром I для работы в университете иностранных профессоров в 1725—1726 гг. прибыли 14, при этом и среди 38 принятых на обучение человек преобладали «немецкие» студенты). Среди первых студентов и про-

фессоров учрежденного императрицей Елизаветой Московского университета также было немало иностранцев. Причиной интернационализации российского высшего образования в эпоху его становления было отсутствие в стране собственных академических ресурсов. На современном же этапе развития высшего образования интернационализация движима потребностями мирового сообщества, порождаемыми происходящим процессом глобализации мировой экономики. Мировое образовательное пространство, до недавних пор представлявшее собой просто совокупность отдельных национальных систем образования, на наших глазах превращается в целостную систему мирового образования.

В условиях глобализации университеты уже не могут абстрагироваться от интернационализации как мировой тенденции развития, определяющей конкурентоспособность национальных университетов. Усиливающаяся интернационализация деятельности вузов стала важнейшим моментом современного развития высшей школы. Процесс интернационализации образования влечет за собой структурные изменения как на правительственном/министерском уровне, так и на уровне конкретных образовательных учреждений.

Интернационализация высшего образования ставит высшие учебные заведения перед необходимостью выбора альтернативных стратегий дальнейшего развития.

Активное пребывание вуза на мировой арене предполагает прямую конкуренцию и/или сотрудничество с мировыми университетскими центрами. Соответственно, пребывание университета в международном академическом пространстве связано с принятием руководством ряда стратегических решений в области образовательной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности.

В образовательной деятельности занятие определенной позиции на мировом рынке образовательных услуг необходимым образом связано с ориентацией на международные стандарты обучения (структура и стандарты дипломного образования, система оценки знаний, взаимное признание дипломов и т. п.). Использование вузом конкретных образовательных стандартов самым непосредственным образом определяет его возможности интеграции в мировое образовательное пространство.

В сфере научных исследований перед университетом встает вопрос об участии в международном разделении труда. В организационно-управленческой сфере интернационализация ставит перед руководством университетов задачу обеспечения мобильности преподавателей, исследователей и студентов, а также соответствия международным системам оценки деятельности вуза, включающим объемы и результаты НИОКР, контроль за качеством обучения, аккредитацию образовательных программ и т. д.

Самый яркий пример интеграции в академической сфере — Болонский процесс, в который Россия включилась в 2003 году. Как известно, Болонский процесс подразумевает создание общеевропейской зоны высшего образования и научных исследований, с целью сохранения европейского культурного богатства и языкового разнообразия и стимулирования инновационного потенциала, а также социального и экономического развития посредством расширенного сотрудничества между европейскими вузами.

Основная внутренняя побудительная причина, вызвавшая к жизни Болонский процесс, а именно построение общества, основанного на знаниях, предполагает переход к массовому высшему образованию, что сопряжено с необходимостью коренных реформ в системе образования, поэтому естественно стремление координировать эти реформы в общеевропейском контексте. Основная внешняя побудительная причина: образование становится серьезной отраслью бизнеса; в настоящее время страны Европы сталкиваются с североамериканским вызовом в этой области, когда США и Канада перераспределяют в свою пользу значительные контингенты студентов, и ответить на этот вызов может только Европа как целое.

В рамках Болонского процесса определяют 10 основных задач, среди которых создание многоступенчатой системы высшего образования, обеспечение качества образования, поощрение мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава, введение кредитной системы оценки курсов и программ, обеспечение взаимного признания квалификаций и соответствующих документов о высшем образовании, создание системы непрерывного образования и др. Основные результаты, согласно Болонской декларации, должны быть достигнуты к 2010 году.

Еще до вступления в Болонский процесс Российской Федерацией был предпринят ряд важных шагов в этом направлении.

В ряде вузов образовательные программы переведены на двухуровневую схему (бакалавр-магистр). При этом зачастую сохраняется и традиционная схема 5-летнего обучения с присвоением диплома специалиста. Система степеней в принципе сопоставима с европейской.

Не осталась без внимания в России и система оценки образовательных программ в стандартных зачетных единицах (кредитах). Министерство образования несколько лет назад разработало и направило в вузы «Методику расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего образования в зачетных единицах». В настоящее время в ряде российских вузов проводится эксперимент по внедрению системы зачетных единиц. На данную систему в российских вузах переведено 980 образовательных программ.

Те российские вузы и факультеты, которые работали с зарубежными партнерами в рамках проектов TEMPUS-TACIS, хорошо представляют себе требования Европейского приложения к диплому и теоретически вполне готовы к тому, чтобы вести работу по оформлению соответствующего документа. Ряд российских вузов (например, Челябинский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет и др.) уже освоили процедуру оформления Европейского приложения к диплому и выдают его своим выпускникам. В 2005 году Европейское приложение к диплому о высшем образовании получили 24 тыс. выпускников российских вузов.

Стоит упомянуть и об инициативах, связанных с возможностями получения двух дипломов. Опыт согласования образовательных программ с зарубежными партнерами с целью присуждения по завершении образования двойного диплома есть у нескольких российских вузов, в частности у СПбГУ (Бард колледж) и СПбГТУ (университет Миккеле, Финляндия). Более сложной представляется идея о присуждении совместной степени, т. е. одного документа от двух вузов-партнеров. С проблемами законодательного плана в подобной ситуации сталкиваются, насколько нам известно, и европейские университеты.

В России есть также определенные наработки в плане транснационального образования и дистанционных программ (например, Омские вузы осуществляют программы, ориентированные

на Казахстан); есть большой интерес и определенный опыт открытия филиалов и представительств за рубежом и экспорта образовательных программ (СПбГУ — Германия, психология; Италия/Бразилия, психология; СПбГТУ — Чехия; Томский политехнический университет — Чехия).

Одним из главных инициаторов присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу в сентябре 2003 года выступил Санкт-Петербургский государственный университет. В настоящее время университет сохраняет свою роль центра разработки реформ в рамках Болонского процесса.

Санкт-Петербургский государственный университет является признанным лидером в России по развитию международных академических связей. Он крупнейший университет Северо-Западного федерального округа по численности обучающихся иностранных студентов. Университет и его отдельные факультеты заключили соглашения о сотрудничестве с 267 университетами из 46 государств мира. Основные партнеры университета — вузы Германии, Финляндии, Китая, Франции, Кореи, США, Польши. Ежегодно СПбГУ принимает более 200 преподавателей из-за рубежа. Они вносят существенный вклад в совершенствование учебного процесса, а также научной работы, выводя ее на высокий мировой уровень. Десятки ведущих преподавателей СПбГУ выезжают для проведения научных исследований и преподавательской работы в университеты пяти континентов планеты.

Активно развивается международное научное сотрудничество в различных областях знаний. Так, например, создана совместная Российско-Германская лаборатория синхротронного излучения на базе Института физики нашего университета и Свободного университета Берлина. Ученые СПбГУ имеют возможность, используя телекоммуникационную связь, управлять пучком синхротронного излучения установки Бесси-2 в Берлине с рабочего места в Петергофе. Получены уникальные результаты, проливающие свет на фундаментальные свойства материи. Ведутся широкие прикладные исследования. Например, синхротронное излучение используется для создания новых материалов с заданными свойствами.

В качестве примера активного развития гуманитарной науки в сфере международного сотрудничества можно привести дея-

тельность филологического факультета СПбГУ, направленную на укрепление знаний и распространение современного русского языка и русской культуры в России и за рубежом.

Чрезвычайно интересен опыт факультета социологии и Научно-исследовательского института комплексных социальных исследований СПбГУ в развитии теории и практики социологической науки. Показателен опыт международного сотрудничества этого факультета с ведущими университетами Германии при создании Российско-Германского центра изучения Европы и Германии.

В этом году на физическом факультете СПбГУ была открыта российско-германская магистерская программа по прикладной и вычислительной физике. Предвестником проекта можно считать проходящие уже пять лет в начале апреля школы для продвинутых студентов в области естественных наук, организуемые совместно СПбГУ и Мюнхенским техническим университетом. Основная задача проекта — сделать Болонский процесс реальностью, придать мобильность преподавательским и студенческим ресурсам. Ведь именно обмен идеями, методиками и формами преподавания, студентами и лекторами делает возможным создание настоящего общего образовательного пространства. Студенты, поступившие на эту программу (14 человек, среди них двое немцев), будут проходить практику в российских и немецких фирмах и научных центрах. Программа курсов совместной российско-германской магистратуры согласована с немецкими партнерами, и немецким студентам на родине будут засчитаны все курсы, которые они прослушали в СПбГУ. Российским же студентам, соответственно, будут зачтены все курсы, которые они пройдут в Германии. Это очень важно, поскольку до сих пор нашим студентам, проходившим стажировки в зарубежных университетах, приходилось по приезду дополнительно сдавать все предметы, которые их однокурсники проходили по программе во время их стажировки.

Другой пример реальной интеграции в международное образовательное пространство — бизнес-программы факультета менеджмента СПбГУ, которые целиком сертифицированы по международным стандартам.

Есть у нас и опыт двойного руководства научными работами аспирантов, с последующей защитой в двух странах (Германия, Франция) и присуждением двух степеней.

Надо отметить, что присоединение России к Болонскому процессу ставит перед российскими вузами ряд серьезных задач, от успешного решения которых зависит положение российской высшей школы в европейском образовательном пространстве.

Огромное значение имеет финансовое обеспечение. В России, в отличие от других стран, участвующих в Болонском процессе, не существует национальных программ поддержки мобильности. Государство также не выделяет целевые средства университетам на международное развитие и индивидуальную мобильность студентов и преподавателей. Совершенно недостаточно финансирование работы, связанной с развитием учебных планов и разработкой новых учебных курсов и программ, и маркетинговой деятельности вузов, а ведь это абсолютно необходимо для того, чтобы наши университеты действительно могли стать равноправными участниками Болонского процесса.

Проблема академического признания результатов обучения для своего разрешения также требует немалого времени, большого напряжения сил и определенных финансовых вложений.

Совершенно очевидно, что в контексте создания общеевропейского образовательного пространства язык общения приобретает решающее значение. Сегодняшние российские студенты это хорошо осознают, и значительная часть их серьезно подходят к изучению иностранных языков, в частности английского. Однако что касается образовательных программ на английском языке, которые российские вузы могут предложить иностранным студентам, то их число катастрофически мало, а это означает, что мы не можем говорить о серьезном увеличении количества иностранных студентов в наших вузах. Это тем более обидно, что по ряду направлений российские вузы могли бы предложить европейским студентам такую подготовку, которую они не могут получить на родине.

Не последним в ряду препятствий к занятию достойного места на европейской арене является состояние инфраструктуры российских вузов, а также квалификация персонала, работающего с прибывающими в рамках обменов студентами и преподавателями.

И наконец, крайне важно создать систему оценки качества обучения, которая была бы объективной и эффективной и действовала бы на постоянной основе.

А. Ю. Мельвиль
К вопросу об условиях
вхождения российских университетов
в Болонский процесс

Проблематика Болонского процесса стала у нас в России в последнее время одной из самых популярных и модных тем, которой посвящаются десятки, а то и сотни конференций, семинаров, круглых столов, монографий, сборников и статей. Интерес российского образовательного сообщества к Болонской системе совершенно понятен. Прежде всего, это магистральная линия развития высшего образования в современной Европе, предполагающая формирование единого образовательного пространства, построенного на ряде обязательных принципов. Среди них: многоуровневая система высшего образования; введение системы академических кредитов; обеспечение мобильности студентов и преподавателей; выдача единого европейского приложения к диплому; контроль над качеством высшего образования и др. Самоизоляция от процессов, развивающихся в едином европейском образовательном пространстве, ведет сегодня к отрицательным последствиям для любого университета, пусть даже очень сильного.

Это, кстати, довольно быстро осознали и многие процветающие европейские университеты, первоначально достаточно скептически относившиеся к Болонскому процессу и не стремив-

шиеся в нем участвовать, ссылаясь на собственную самодостаточность. «Самодостаточность» может какое-то время служить в качестве ресурса, но он быстро исчерпывается в условиях глобализации. Еще более губительна самоизоляция для небольших региональных вузов. Поэтому выход один: постепенно встраиваться в общеевропейское образовательное пространство, определяя собственную специфику.

Добровольно присоединяясь к Болонской декларации (1999 г.), страны-участницы берут на себя определенные обязательства, в том числе — с 2005 г. начать выдавать европейские приложения к диплому бакалавра и магистра единого образца и до 2010 г. осуществить полную реформу национальных образовательных систем в соответствии с принципами Болонского процесса.

Подписав Болонскую декларацию в сентябре 2003 г., Россия тем самым в значительной мере предопределила «болонское» направление и контуры образовательной реформы, которая пробуксовывает у нас уже долгие годы. Вместе с тем в отношении к Болонской системе в российском образовательном сообществе сегодня бытуют многие мифы, иллюзии и завышенные ожидания, предрассудки и страхи. «Болонским оптимистам» трудно найти общий язык с «болонскими пессимистами». Но не менее важно и то тревожное обстоятельство, что подавляющее большинство российских вузов, особенно региональных, вообще не только не приступили к сколько-нибудь активным шагам по внедрению болонских требований в образовательную практику, но даже еще не включились в обсуждение этой новой проблематики.

Та же часть образовательного сообщества в России, которая участвует в обсуждении болонской проблематики, достаточно глубоко расколота на два полярных лагеря. Несколько огрубляя, можно сказать, что для одних — вхождение России в Болонский процесс будет означать тотальный развал отлично зарекомендовавшей себя на протяжении многих десятилетий системы высшего образования в нашей стране, для других — это санкция для столь же тотальной реорганизации и самого радикального реформирования этой системы под «болонскими» лозунгами.

Обе позиции — крайности. Болонская система в действительности вполне гибкий инструмент, включающий некоторый эле-

мент обязательных требований и при этом значительное количество рекомендательных и факультативных параметров (таких, например, как введение единых европейских оценок, образование в течение всей жизни, нелинейные образовательные траектории, переход к модульной системе, внедрение дистанционного обучения и др.). Между тем опасения значительной части нашей педагогической общественности в отношении Болонской системы во многом связаны с тем, что она якобы будет жестко навязана «сверху», в приказном порядке, а вузам придется заняться, если угодно, содержательной, методологической и организационной «вивисекцией», разрубая тонкую и складывавшуюся десятилетиями образовательную ткань «по-живому», что, естественно, приведет к значительным потерям.

На самом деле это не так. В предлагаемой вашему вниманию работе предпринимается попытка продемонстрировать, что вполне возможен — и, по нашему мнению, целесообразен — «мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс, который без изменения действующего законодательства обеспечит для них значительную свободу маневра, вариативность, этапность и различные конкретные модели реформирования. Такой гибкий подход, как мы полагаем, даст ряд содержательных, методологических, организационных, структурных, финансовых и иных преимуществ конкретным российским вузам. В соответствующем духе выдержаны и все те общие и более конкретные рекомендации, которые содержатся в нашей работе.

Одним из наиболее распространенных заблуждений является представление о том, что Россия может входить в Болонский процесс только «в приказном порядке», отказываясь от собственной позиции, играя второстепенную роль и жестко подчиняясь навязываемым извне нормам и правилам. Это тоже заблуждение. Россия может и должна стать равноправным соавтором масштабного образовательного проекта, начавшегося в Европе, который, по всей видимости, так или иначе затронет весь мир. (Например, в США уже начали обсуждать, как ответить на вызов в образовательной политике, брошенный европейцами.)

Говоря о роли России в глобальной образовательной сфере, следует отметить и то, что она в силу ряда обстоятельств может

выполнять роль своеобразного «посредника» в области образования, выстраивая адаптивные механизмы между различными странами и континентами. Это позволяет ей сделать, во-первых, ее географическое положение. Метафора российского моста между Европой, Азией, Америкой, о которой довольно часто говорится в области экономики и которая в этой сфере плохо применима в силу неразвитости транспортной инфраструктуры в России, может «сработать» в сфере образования.

Россия, став участницей Болонского процесса, должна распространить его нормы на всю свою территорию. Однако, понятно, что европейская часть России (особенно Северо-Запад) будет активнее вовлекаться в Болонский процесс, чем, например, Дальний Восток. Дальневосточные университеты будут, вероятно, больше стремиться к партнерским отношениям с университетами США, а также вузами других стран региона.

На первый взгляд, может показаться, что огромная географическая протяженность таит в себе опасность потери для России единого образовательного пространства со всеми возможными политическими последствиями. Однако и это не так. Напротив, разнообразие регионов, их «специализация» при соответствующей образовательной политике может стать важным российским преимуществом, поскольку рано или поздно возникнет необходимость создания своеобразного «адаптера» между европейской и американской системами образования, а также другими образовательными системами. Не менее важную посредническую функцию Россия могла выполнить и в плане интеграции образовательного пространства СНГ. Наконец, Россия и сама способна внести весомый вклад в Болонский процесс, имея собственный опыт построения единого образовательного пространства при очень значительных национальных, культурных, языковых и иных различиях.

В соответствии с предлагаемой в нашей работе философией «мягкого пути» перед российскими университетами открываются различные опции по выбору конкретных мер, этапов и моделей вхождения в Болонский процесс. Очевидно, что не все вузы и далеко не сразу смогут даже при собственном большом желании полномасштабно включиться в Болонский процесс. Одни универ-

ситеты, наиболее сильные, престижные и амбициозные, могут уже сейчас становиться полноценными участниками Болонского процесса, включаться в равноправные партнерские отношения с европейскими университетами, формировать профессиональную образовательную сеть. Другие будут к этому стремиться, развивая собственный потенциал. Третьи (а их в России все еще большинство) пока что и вовсе «аутсайдеры» Болонской системы. Но и они с учетом предлагаемых нами рекомендаций уже сейчас могли бы начать подбирать для себя наиболее приемлемые модели поэтапной интеграции в единое европейское образовательное пространство.

Раду Мирсия Дамиан
Вклад Совета Европы в Болонский процесс

Введение

Политическое соглашение, подписанное министрами образования из 48 европейских стран, известное как Болонский процесс, во многих странах находится уже на стадии реализации.

Однако, несмотря на то, что основная задача министерств, которую кратко можно определить как «создание единого общеевропейского образовательного пространства»? одобряется во многих странах и многими университетами, в некоторых случаях по этому вопросу по-прежнему сохраняется недопонимание и остается ряд нерешенных вопросов.

Координационный комитет по высшему образованию и науки Совета Европы возложил на себя обязательства организовывать и активно участвовать в важных мероприятиях, которые предполагают объединение высокопоставленных чиновников в лице министров образования стран-участниц и представителей университетов, в основном из научных кругов. Стратегические и практические вопросы так называемых «революционных» перемен в области системы традиционного высшего образования должны рассматриваться во время этих мероприятий.

Представим структуру и расскажем о деятельности координационного комитета по высшему образованию и науки.

Координационный комитет по высшему образованию и науки

Структура

Координационный комитет по высшему образованию и науки (ККВОН) Совета Европы состоит из двух равнозначных представительств: с одной стороны — представители правительств, а с другой — государственные академические сообщества. Каждое из представительств наделено правом голоса, что дает возможность голосовать за представленную страну и участвовать в ежегодных пленарных заседаниях. В бюро комитета входит восемь членов, структурно он делится на две части. В настоящее время председателем является профессор Люк Вебер (Швейцария). Информацию о комитете, бюро и их деятельности можно найти на сайте Совета Европы (www.coe.int).

В соответствии с полномочиями ККВОН должен стать местом для проведения дискуссий в области высшего образования, поскольку он объединяет представителей вышеупомянутых двух «сторон», каждая из которых играет важную роль в области высшего образования. Именно здесь идеи и стратегии, выдвигаемые представителями правительства, такие как доступность высшего образования, финансирование, ответственность государства перед обществом, признание квалификаций, рассматриваются в соответствии с такими важными для академического сообщества вопросами, как автономность университетов, научная свобода, поддержка студентов, мобильность и многие другие.

Некоторые страны (Канада, Япония, Мексика, Соединенные Штаты Америки) могут направлять в комитет своих представителей, но без права голоса. Участие в работе ККВОН других организаций, следующих тем же ценностям, что и Совет Европы, является катализатором, поскольку предлагает разные идеи и стратегии, что помогает комитету при выборе проектов и выдвижении предложений (образование, культура и наследие, молодежь и спорт). Согласно порядку, установленному на сайте Совета Европы, наблюдатели могут прибывать из: Израиля, ЮНЕСКО, Организации экономического сотрудничества и развития,

Совета министров Северных стран, ОБСЕ, Европейской ассоциации свободной торговли, Ассоциации европейских университетов, Европейского научного фонда, Европейского культурного фонда, Международной Ассоциации университетов, Конфедерации национальных союзов Европы, Арабской организации науки, образования, науки при лиге арабских стран (АЛЕКСО), Европейской ассоциации высших учебных заведений, Европейской федерации католических университетов.

Деятельность ККВОН поддерживается Генеральным секретариатом, Генеральным директоратом IV, Управлением школьного, внешкольного и высшего образования, кроме того, следует особо подчеркнуть значимость вклада, который внес доктор Сжур Берган, директор Департамента высшего образования и исследований Совета Европы, а также отметить квалифицированность и профессионализм его сотрудников.

Сфера деятельности

В соответствии с кругом полномочий, установленных Комитетом министров, ККВОН решает следующие вопросы: политика и механизмы признания квалификаций (включая выполнение Советом Европы/ЮНЕСКО соглашений о признании квалификаций); единое общеевропейское образовательное пространство; управление в области высшего образования; ответственность государства перед общественностью в области высшего образования и науки; развитие сотрудничества. Совет Европы полагает, что программа Департамента высшего образования и исследований должна соответствовать интересам всех ответственных лиц Совета Европы, прежде всего Комитета министров, а также способствовать достижению политических целей организации: демократия, права человека и правовые нормы, уделяя при этом особое внимание «социальному аспекту в области образования». Важным достижением является принятие Комитетом министров 7 декабря 2005 г. на 950-й встрече заместителей министров Рекомендации Рек (2005) 13 по управлению и организации университетского наследия.

С другой стороны, уже установлено, что деятельность ККВОН представляет интерес для высших должностных лиц,

включая представителей министерства и академического сообщества. Принимая во внимание данные сведения, можно сделать вывод, почему область общеевропейского высшего образования — Болонский процесс — так важна для деятельности ККВОН. Это связано с тем, что Болонский процесс способствует тому, что обязательства министров образования, о которых говорилось в Праге (2001), Берлине (2003) и Бергене (2005), будут выполнены к 2010 году.

Проекты, деятельность и некоторые результаты

Общеевропейское образовательное пространство это больше, чем просто структура в области высшего образования. Однако, как показывает практика, в ряде случаев даже преподаватели вузов думают именно так. С одной стороны, это связано с недостаточным количеством информации на местном (университетском) уровне: говорят, что «преподаватели вузов занимаются преподаванием и научно-исследовательской деятельностью, но при этом не обращают внимания на политику в области образования». С другой стороны, в студенческой среде информация либо неверно истолковывается и неверно понимается, либо является неполной.

Проекты Совета Европы ККВОН ориентированы и на содержание, и структуру образования, так же как и на несколько других аспектов единого общеевропейского образовательного пространства (ЕООП). Одновременно они предоставляют Совету Европы возможность продвигать такие традиционные ценности, как связь с общественностью, демократия и верховенство закона во всей Европе. Социальный аспект образования стал отправной точкой в дебатах по вопросам управления в области высшего образования, ответственности государства перед обществом за развитие высшего образования и науки. Дебаты по данной теме в настоящее время организуются в формате «Форума ККВОН». Однако из-за временных рамок и ограничений, связанных с месторасположением (главный офис Совета Европы в Страсбурге является очень оживленным местом!), число участников ограничено. Чтобы преодолеть данное неудобство, Советом Европы с 2004 года был начат выпуск журнала «Высшее образование». В них освещается ход дискуссии, посвященной высшему образованию. Эти публикации не являются официальными

мнениями относительно политики в области высшего образования, а лишь частным мнением авторов, которыми могут заинтересоваться высшие должностные лица. Краткое содержание некоторых номеров дается в приложении (источник: Интернет, сайт Совета Европы) с целью, чтобы привлечь внимание читателей к сайту Совета Европы для получения информации.

Вклад Совета Европы в ЕООП особенно важен в вопросе признания квалификаций с помощью поддержки ЭНИК (совместно с ЮНЕСКО и СЕПЕС), а также государствам-членам при внедрении на государственном уровне Лиссабонской конвенции о признании квалификаций. Упомянутые примеры относятся к давно ведущейся работе Совета о признании квалификаций, включая проверку квалификаций и развитие структуры системы их признания. Представители Совета Европы активно участвуют в работе совета по реализации Болонского процесса, как и в официальных Болонских семинарах (в качестве выступающих или докладчиков).

В 2004 и 2005 годах Совет Европы выполнил два крупных проекта по вопросам Болонского процесса, а именно управление в области высшего образования и государственная ответственность перед обществом за сферу высшего образования и науки.

Выводы

Интернационализация высшего образования становится все более и более реальной действительностью современных сообществ. В Европе Болонский процесс может рассматриваться в качестве политического обязательства для министерств образования, которые представляют правительства и национальные системы образования в процессе интернационализации. К начальным целям процесса, согласно Болонской декларации, в 1999 году министры добавили несколько новых аспектов во время конференций, состоявшихся в Праге, Берлине и Берне. Один из наиболее существенных — введение докторских исследований в качестве 3-го цикла образования, признавая, таким образом, роль университетских научных исследований в обучении высококвалифицированных специалистов в области науки, технологии, экономики,

социологии и в других областях экономической и социальной жизни Европы. Отличительная черта Европы — баланс, который был достигнут между разнообразием и единством. Данный факт не является целью, причиной стремления Болонского процесса достигнуть «стандартизированных» европейских систем в области высшего образования. Болонский процесс пытается выработать условия, которые упростят перемещение студентов или сотрудников из одной системы образования или страны в другую. Повышение мобильности студентов и преподавателей университетов приведет к росту возможностей трудоустройства по всей Европе. Совет Европы через ККВОН принимает активное участие в данном процессе.

Приложение

Список публикаций в периодическом журнале Совета Европы по вопросам высшего образования (от: www.soe.int)

Управление в области высшего образования: демократическое развитие, научные амбиции, рыночные силы (журнал Совета Европы по вопросам высшего образования. Вып. № 5). 92-871-5957-2.

Юрген Кохлер, Джозеф Хубер и Сюр Берган (редакторы)

В пятом выпуске периодического издания Совета Европы по вопросам высшего образования опубликованы результаты конференции по управлению в области высшего образования. Кроме того, в нем представлены итоги проекта, инициированного координационным комитетом Совета Европы по вопросам высшего образования и науки, для прояснения проблемы, которая составляет основу большей части дискуссий по вопросам реформ в области высшего образования, но на международном уровне детально не изученной.

Раскрываются вопросы управления в области высшего образования, определяются проблемы в этой области и устанавливается связь между ними и основными вопросами, обсуждаемыми в обществе в целом и в рамках Болонского процесса в частности. Также приводятся обоснованные аргументы для обсуждения, а не бесспорные заключения. Кроме того, это обсуждение должно

приобретать огромное значение и становиться все более релевантным по мере того, как процесс преобразования единого общеевропейского образовательного пространства усиливается.

Признание квалификаций в рамках Болонского процесса: развитие политики и квалифицированной деятельности (журнал Совета Европы по вопросам высшего образования. Вып. № 4). 92-871-6007-4.

Сжур Берган и Андреис Рохваргерс (редакторы)

Целью Болонского процесса является создание единого общеевропейского образовательного пространства к 2010 году. Таким образом, упрощение процесса справедливого признания квалификаций студентов и дипломированных специалистов — одна из самых важных мер, которая будет способствовать реализации единого общеевропейского образовательного пространства.

В дополнение к всестороннему обзору последних событий в области признания квалификаций в журнале опубликованы статьи, посвященные таким вопросам, как последствия, которые возникнут в связи с появлением системы признания квалификаций, признание квалификаций и контроль качества, результаты обучения, приемлемость системы кредитов, признание квалификаций и рынок труда, образование без государственных границ и вопросы признания квалификаций вне общеевропейского образовательного пространства.

Стандарты признания квалификаций: Лиссабонская конвенция Признание квалификаций и дополнительные тексты (журнал Совета Европы по вопросам высшего образования. Вып. № 3). 92-871-5903-3.

Сжур Берган и Андреис Рохваргерс (редакторы)

В третьем номере журнала Совета Европы по вопросам высшего образования приводятся все юридические стандарты относительно признания квалификаций, которые разработаны Советом Европы и ЮНЕСКО в рамках Лиссабонской конвенции.

Цель журнала — сделать доступными современные европейские юридические стандарты для тех, кто работает с системой оценивания, принимает решения о признании квалификаций, заинтересован в вопросах о признании квалификаций, включая высшие должностные лица.

Государственная ответственность перед общественностью за высшее образование и науку (журнал Совета Европы по вопросам высшего образования. Вып. № 2. 2005). 92-871-5679-4.

Люка Вебэр и Сжур Берган (редакторы)

Государственная ответственность перед общественностью за высшее образование и науку — краеугольный камень европейского университетского наследия. Кроме того, наши сообщества быстро изменяются, и стремление придерживаться старых методов сохранения ценностей не будет содействовать сохранению тех самых ценностей, для которых они и были изначально разработаны. Возрастет необходимость увеличения внимания государства и государственных финансовых фондов. В то время как государственное финансирование в области высшего образования и науки до сих пор остается важным аспектом, понятие государственной ответственности перед общественностью необходимо понимать в более широком смысле, принимая во внимание различные степени и уровни государственной ответственности, как и доступные механизмы, позволяющие государству соответствовать данной ответственности. Делается попытка выяснить, что означает понятие государственной ответственности в условиях существования сложных сообществ, которые вступили в XXI век. Данное исследование проводится при помощи изучения как политики в области высшего образования в целом, так и отдельных аспектов, таких, как высшее образование в демократической культуре, доступность результатов научных исследований, финансирование, равные возможности, подход к новым тенденциям в высшем образовании.

Университет как республика — управление высшим образованием, участие студентов и университета (журнал Совета Европы по вопросам высшего образования. Вып. № 1. 2004. 92-871-5515-1.

Сжур Берган, Аника Персон, Франк Плантан, Анжела Гарабджиу.

Управление высшим образованием — ключевой компонент политики в области высшего образования в Европе, где на сегодняшний день традиционные формы академического управления

испытывают трудности. В книге рассматриваются различные роли университета в выработке гражданской позиции: от участия студентов в управлении высшим образованием до самих учреждений высшего образования, выступающих в качестве важной части в демократическом обществе. Также говорится о воздействии преподавания в университетах и практической деятельности, которая в них ведется, на развитие и поддержание демократической культуры в более крупном сообществе. Подчеркивается значимость образования и его вклад в выполнение политических задач Совета Европы: демократия, права человека и верховенство закона. Управление и участие относятся к основным ценностям и приоритетам Совета Европы.

Проблемы признания квалификаций в рамках Болонского процесса (2003). 92-871-5150-4.

Сжур Берган

Болонский процесс, который стремится установить единое общеевропейское образовательное пространство к 2010 году, является самым важным реформистским процессом в области высшего образования в Европе с 1968 года. Содействие упрощению перемещения студентов и обладателей дипломов о высшем образовании по всей Европе — одна из ключевых целей этого процесса, а содействие процессу признания квалификаций — одно из предварительных условий достижения данной цели. Проводится критический анализ процесса признания квалификаций в Европе. Также подчеркивается значение мер, способствующих воплощению единого общеевропейского образовательного пространства в реальность. Авторами статьи являются общепризнанные специалисты и высшие должностные чины в области высшего образования из различных стран мира.

Джон Райдер
Конкуренция и сотрудничество:
международный образ
современного университета

Введение

То что в современном мире университеты функционируют в высокоинтегрированном пространстве — общеизвестный факт. Если говорить о научно-исследовательской работе университетов, то на исследования в области естественных и гуманитарных наук государственные границы не оказывают особого влияния.

Начиная с середины XVII века, когда сначала в Европе, а позже и во всем мире начали образовываться национальные государства, высшее образование стало принимать все более национальный характер. Поэтому с течением времени перемещение студентов в Европе сократилось, зачисление в университеты носило скорее национальный, нежели интернациональный, характер, финансировались университеты из внутренних источников (государственных или церковных), а их миссия приняла национальный, или даже локальный, характер. Такая функция университета, как обучение, которая, несмотря на различные тенденции, является наиболее важной, стала все больше принимать местный, региональный и национальный характер, особенно в отношении

целей образования студентов и их будущего. Кроме научных исследований, международное направление работы университетов к началу XX века было сведено к обучению за границей и программам по обмену студентами, но даже эти направления воспринимались как незначительный и даже излишний этап в обучении. Подобное отношение до сих пор распространено во многих университетах США, и администрация рассматривает такие программы, как возможный источник дохода для своих университетов.

К концу XX века ситуация изменилась настолько, что сегодня невозможно считать университет достаточно сильным, если для него первостепенны местные или даже национальные задачи и миссия. Современный преуспевающий университет — это международная организация, вне зависимости от того, осознается этот факт или нет. Происшедшее развитие — это результат действия нескольких исторических факторов. Одним из наиболее значительных стало окончание холодной войны и то, что мир больше не делится на два лагеря. Вторым фактором, который, без сомнения, имеет отношение к первому, стал весь комплекс явлений, объединенных общим термином «глобализация». Передвижение капиталов и развитие рынка труда во всем мире стало более свободным, и было бы странно, если бы эти изменения не затронули высшее образование. Третий фактор, опять-таки имеющий отношение к первым двум, — это широкое использование одного языка в международной политике, экономике и образовании. Тот факт, что английский стал языком международного общения, делает возможной международную трансформацию высшего образования, подобно тому, как этому же способствовала в средневековой Европе латынь, а еще раньше в исламском мире — арабский язык. Сегодня, однако, отличие состоит в том, что высшее образование больше не предназначено только для элитарных кругов общества.

По мере увеличения числа абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения, пропорционально возрастает и то влияние, которое оказывает доступность языка мирового общения.

Международную основу современного высшего образования наиболее полно можно проиллюстрировать на примере Болонского процесса в Европе. На фоне существующего недовольства со стороны многих ректоров и профессоров университеты на тер-

ритории от побережья Атлантики до Тихого океана участвуют в процессе объединения учебных программ и систем присвоения ученых степеней для создания более или менее «бесшовной» сети высшего образования и исследовательской работы. Такого потрясающего примера интернационализации высшего образования не найти нигде в мире, и то, что европейские политики и лидеры образования смогли разглядеть потребность в подобной интеграции и были настолько дальновидны, чтобы воплотить ее в жизнь, только делает им честь. Все остальные университеты до настоящего времени либо наблюдали за этим процессом со спокойным интересом, либо полностью его игнорировали, либо самонадеянно отмахивались от него. И только сейчас руководству университетов за пределами Европы становится понятно, что Болонский процесс — это пример того, как народы и университеты должны реагировать на неизбежный процесс международной интеграции.

Взаимодействие университетов в международном сообществе

Наиболее очевидным и значительным процесс глобализации оказался для промышленности и торговли. Поэтому руководителей в других сферах, включающих и высшее образование, привлекает возможность рассматривать процесс международной интеграции в своих областях с позиций промышленности и торговли. В международном сообществе уже существуют понятийные и организационные категории бизнеса, и руководители в сфере образования быстро научились оценивать ситуацию в собственных вузах в терминах бизнеса. Таким образом, легче осознавать, что от условий более или менее согласованной национальной системы высшего образования они перешли к международной «несистеме», в условиях которой университеты вынуждены конкурировать за долю рынка подобно крупным компаниям или корпорациям. Но такой понятийный переход оказался легким и по другой причине. Кроме сферы бизнеса, в области международной политики также существует готовая модель международного взаимодействия.

Несмотря на споры некоторых ученых и практиков, доминирующей моделью международных отношений является так называемая «модель реализма» — национальные государства существуют в беззаконной среде, в которой каждое государство должно бороться с другим для продвижения собственных интересов. Как и в сфере международного бизнеса, в области отношений между национальными государствами доминирующим принципом является конкуренция. Не удивительно, что и в области высшего образования будет инстинктивно заимствоваться подобное осознание собственной ситуации.

Несмотря на кажущиеся аналогии со сферами бизнеса и политики, со стороны руководства вузов было бы ошибкой воспринимать международную интеграцию с позиций конкуренции, а также обращаться к миру политики или бизнеса за понятийными и пояснительными моделями. Сфера международного бизнеса не является аналогичной моделью, поскольку высшее образование — это не бизнес. Миссия университета отличается от миссии корпорации, а значит, цели и деятельность университета основываются на других ценностях и принципах. Сфера политики также не является подходящей моделью для высшего образования, поскольку принцип конкуренции в международных отношениях неуместен сам по себе, даже для национальных государств. Конкуренция между национальными государствами — это нерациональный способ решения национальных и международных проблем современного мира, а также неподходящая модель для вузов, столкнувшихся с современными вызовами международной интеграции.

Модель бизнеса

Возможность использовать модель бизнеса или аналогию с ним для оценки собственной ситуации является привлекательной для руководителей вузов, во-первых, потому, что университет должен привлекать студентов для того, чтобы выжить, подобно тому, как в бизнесе привлекают клиентов; во-вторых, потому что во многих странах плата за обучение в вузе является обычной. И

даже в тех странах, где плата за обучение еще не введена, существует определенное давление за ее введение, поскольку политическим лидерам все сложнее предоставлять необходимое финансирование. Еще одна причина заключается в том, что вуз, как любая сложная организация, должен серьезно заниматься своим бюджетом и менеджментом своих средств, для того, чтобы оставаться на плаву. Кроме того, студенты тех стран, в которых принято платить за высшее образование, и их родители уже начинают чувствовать себя покупателями. Если вузам приходится конкурировать между собой за студентов, как и происходит в большинстве университетов США, то им необходимо обеспечивать потребности будущих и нынешних студентов в жилье, питании и других услугах на должном уровне.

Однако, несмотря на вполне понятное стремление руководителей вузов воспринимать эти организации как корпорации в конкурентной среде, есть несколько оснований не считать данную модель подходящей для сферы высшего образования. Во-первых, настоящие и будущие студенты — это составная часть того населения, к которому напрямую относится вуз, и они не могут быть покупателями, несмотря на склонность самих студентов предъявлять к университету потребительские требования. Студенты не покупают продукт или услуги, они скорее получают доступ к различным возможностям, а ответственность за получение пользы от этих возможностей лежит на них самих. Это и является причиной коренного отличия тех отношений, в которых студенты находятся по отношению к вузу, от тех отношений, в которых клиенты относятся к бизнесу или корпорации.

Различие станет еще более очевидным, если взять для примера учебный план. Если воспринимать студентов как покупателей, то учебная программа, предлагаемая в университете, была бы продуктом, который вуз продает студентам. Нужно более подробно взглянуть на отношения между бизнесом, продуктом или услугами и покупателями. Бизнес существует для того, чтобы предоставить клиенту то, что он желает. Если потребительский спрос на определенный продукт или услугу падает, то предприятие не обязано поддерживать предложение. И даже больше, если предприятие продолжает предлагать товар или услуги, не востребованные покупателем, оно вскоре будет вынуждено закрыться.

Когда спрос на товары или услуги падает, а у предприятия есть желание существовать дальше, оно должно существенно изменить свой товар или услуги либо заменить их все, чтобы удерживать клиентов. Если покупатели универмага больше не заинтересованы в покупке плетеных ковриков, то магазин убирает их с полок, заменяя тем, что интересует покупателей.

С учебной программой вуза дело обстоит совсем иначе. Если становится понятно, что интерес студентов университета к изучению французского языка, философии, литературы, истории или химии заметно снизился, а такое часто происходит в вузах США, может ли университет просто убрать эти предметы из программы, как поступает универмаг с плетеными ковриками? По аналогии с бизнесом это именно то, что университет и должен сделать, и многие руководители вузов в США или где-либо в мире, пытаясь использовать свои ограниченные ресурсы наиболее эффективным способом, стоят перед искушением так поступить. В действительности, некоторые руководители отважились на подобный шаг, и их одобряют политические лидеры политики и бизнесмены за их дальновидные руководящие решения. Проблема заключается в том, что если универмаг не наносит ущерб своему имиджу, убирая с прилавков плетеные коврики, то университет серьезно вредит своему статусу и целостности, исключая из учебной программы такие предметы, как иностранные языки, химия, философия, история или литература. Один только этот момент демонстрирует, что учебная программа это не товар, который можно предложить или продать. При дальнейших рассуждениях можно понять почему.

Имидж и целостность университета — это результат того, насколько он реализует академические ценности, в этом и кроется причина того, почему вуз наносит урон своей целостности, изменяя учебную программу подобным образом. Бизнес не связан с такими ценностями, хотя существуют ценности и помимо чистой прибыли, относящиеся к бизнесу тоже, — честность, чистота и эффективность финансовых операций, но это те ценности, которые имеют отношение к должному функционированию любой общественной организации, включая и университеты. Отличительная черта любого вуза — академические ценности. Справедливо отметить, что университет — это единственная обществен-

ная организация, имеющая отношение к сочетанию деловых, социальных и академических ценностей, в этом его уникальность.

Университет — это прежде всего академическая организация, а сильный университет должен всегда стремиться к признанию в академических кругах, и этого невозможно достичь, исключая из учебной программы такие предметы, которые в академических кругах признаны центральными для познания себя и окружающего мира и получения высшего образования. Университет, конечно, может существовать без французского языка, химии или философии, в зависимости от интереса студентов к этим предметам, но хороший университет существовать без них не может. Кроме того, что касается учебной программы, то здесь у университета есть обязательства перед своими студентами, которых нет у предприятия перед своими клиентами. Универмаг, торговавший плетеными ковриками, не обязан помогать своим покупателям в понимании того, что им по-прежнему нужны эти коврики и в осознании ценности обладания ими. Конечно, можно попытаться убедить своих клиентов, что и делает маркетинг, но обязательств заниматься этим у магазина нет. А университет как раз обязуется помогать в этом своим студентам, и именно в этом и состоит отличие предоставления образовательных услуг. Как академическая организация университет берет на себя обязательства не только предлагать студентам различные курсы, которые им интересны, но и образовывать студентов. Это означает, что эти предметы слишком общие и глубокие для того, чтобы использовать их знание в настоящий момент, но, по крайней мере, они помогают студентам развиваться интеллектуально, для того чтобы уметь оценить вклад этих предметов в познание себя и окружающего мира и разбираться в методиках изучения данных дисциплин. Образованный человек не должен и не может быть специалистом во всех смежных областях знаний, но ему необходимо иметь о них более чем поверхностное представление. Другими словами, университет обязан предоставить студенту возможности развиваться интеллектуально. У бизнеса таких обязательств нет, поэтому отношение к студентам вуза как к покупателям серьезно подрывает академическую основу и качество самого университета.

Есть и другая причина, по которой университет обязан предоставлять широкую и глубокую учебную программу сверх того, чтобы просто предлагать студентам большой выбор курсов в

рамках их специальности. Образовательная функция вуза предполагает, что в университете создается богатая интеллектуальная среда для студентов, преподавателей и ученых. Неотъемлемой составляющей сильной академической среды являются ученые — химики, историки, философы и профессора французской филологии. Они и их коллеги на других факультетах создают благоприятную почву для интеллектуального развития студентов. Без них и ученые, и студенты утратят возможность подпитывать свои знания, процесс обучения перестает соответствовать академическим ценностям, а университет в целом не будет отвечать своим академическим обязательствам. В образовательные задачи вуза входит и создание сильной академической среды, вуз обязан найти возможности для сохранения своего учебного плана, расширять его, если это возможно, несмотря на меняющиеся предпочтения студентов и общества в целом. В этом отношении обязательства университета по отношению к студентам опять-таки существенно отличаются от обязательств бизнеса перед клиентами.

Мы уже упоминали вторую причину, по которой неправильно было бы оценивать университет с позиций бизнеса, а именно тот факт, что в вузе должно быть серьезное отношение к академическим ценностям. Современный университет в любой стране существует как взаимосвязь, по крайней мере, трех отличающихся друг от друга систем ценностей: академических, деловых и политических. Другие общественные организации, так же как и вузы, обладают системой деловых и политических ценностей, таких, как, например, финансовая оперативность и чистота финансовых операций. Любой организации сложно исполнять свою миссию на должном уровне, не реализуя эти принципы. Под этими и другими схожими принципами я понимаю систему деловых ценностей. Среди них есть и другие принципы, например, необходимость получать прибыль, но этот принцип не поддерживается в большинстве общественных организаций, таких как вузы или неправительственные организации.

В случае с политическими ценностями ситуация складывается подобным образом. Коммерческие и государственные вузы в любой стране — это важные общественные организации, в этом смысле они не могут существовать в политическом вакууме. Несмотря на необходимость существования академической свободы

внутри вуза, согласно которой университет не может и не должен подчиняться доминирующему политическому движению, его руководство, однако, должно найти способ более или менее равного сосуществования с политическими силами. Поводом к этому является то, что финансирование вузов, даже коммерческих, зачастую вопрос политический, поскольку оно происходит благодаря правительству. Кроме того, вуз не сможет выполнять свои обязательства перед обществом, находясь в постоянной конфронтации с существующими политическими силами. Вузы в какой-то мере являются и политическими организациями тоже, и в некоторой степени они реализуют политические принципы.

Учитывая все вышесказанное, важно понимать, что вуз — это не только бизнес или политическая организация. От других организаций университет отличает присутствие академических ценностей — только в его задачи входит углубление знаний и образование молодежи.

В большинстве случаев академические, деловые и политические ценности объединены в рамках современного университета. Но иногда возникают противоречия при их реализации: руководству университета по экономическим причинам приходится отказываться от академически важных дисциплин, либо желание осуществить научное исследование расходится с преобладающими моральными, политическими и социальными ценностями. В подобных обстоятельствах руководству вуза было бы выгодно обратиться к принципам и понятиям бизнеса или государства и позволить деловым или политическим ценностям доминировать над академическим, что привело бы к разрушению академической целостности университета. Это самый важный довод против применения модели или аналогии с бизнесом или политикой для оценки ситуации в современном университете.

Модель международных отношений

Бизнес — это готовая, хотя и не совсем подходящая модель для сравнения с современным университетом, которая позволяет

представить университет как конкурентоспособное предприятие, участвующее в борьбе за долю рынка, а именно конкурирующее за привлечение студентов в мировом масштабе. Однако еще проще сравнивать университет с национальным государством, которое соперничает с другим на международной арене, реализуя собственные интересы и за счет других государств, если необходимо.

Такая аналогия не очевидна и не естественна, однако она возникает при необходимости анализа того, как вуз должен проявлять себя в международной среде, но возможность такого сравнения зависит от того, что понимать под международной средой. В данном случае можно воспользоваться самой простой метафорой: международное окружение — это джунгли: пространство вне закона, где каждый должен защищаться от множества врагов. Эта метафора впервые появилась вместе с возникновением понятия «национальное государство» в Европе в XVII веке. После окончания Тридцатилетней войны в результате подписания Вестфальского мирного договора в 1648 году и создания современного национального государства, Томас Гоббс описал положение за пределами этого государства как безжалостная «война всех против всех». Это определение вошло в обиход и по сегодняшний день является основой реализма в теории и практике международных отношений и других основных течений в исследовании международной политики.

Если, по определению, международная арена это беззаконное, безжалостное место за пределами цивилизации, то тогда это и место конкуренции. Когда политические лидеры и руководители в сфере образования характеризуют положение современного вуза в международной среде, пользуясь такой яркой метафорой, становится понятно, что в их представлении университет функционирует в жестком конкурентном окружении. Такое понимание положения современного университета, хотя и кажется естественным, является неверным.

Проблема в том, что таким образом мы путаем исторически обусловленное понятие — беззаконное и конкурентное международное окружение, с естественным состоянием этой среды, в природе которой нет ничего, что можно было бы охарактеризовать словами Гоббса. Следует задуматься, не будет ли более правильно воспользоваться другим подходом к оценке международного окружения, даже если его необходимо заново создавать.

В течение пяти веков в ведении международной политики страны руководствовались теорией Гоббса, что приводило к их опустошению и разрушению. Не ранее чем в начале XX века многие руководители государств начали осознавать, что международное окружение должно быть цивилизованным, для чего необходимо создать новые условия взаимодействия национальных государств. Попыткой создания новой среды являются такие организации, как ООН, Международный суд и многие другие международные общественные организации. Самым современным и созидательным примером сегодня является Европейский союз. Осознание неприемлемости модели Гоббса и попытки найти альтернативу являются подтверждением того, что его подход является условным.

Но природа вещей не обязывает нас воспринимать международное окружение как фундаментально конкурентное пространство, в котором все должны сражаться друг с другом.

Создание более функциональной международной среды это долгосрочный проект. Одним из факторов, сдерживающим его воплощение, являются устаревшие понятия, которыми мы оперируем для определения международного окружения. Возьмем, к примеру, понятие национального суверенитета. Его существование всегда помогало многим государствам ограждать себя от вмешательства во внутренние дела со стороны других стран. Суверенитет определяет границы юридических полномочий правительства, указывая законные рамки для его действий как внутри страны, так и за ее пределами.

Однако недостатком существования национального суверенитета является то, что он зачастую становится оправданием для неучастия страны в международных соглашениях и решении сложных международных проблем. Администрация Буша в США и ее сторонники критикуют ООН и другие международные организации за то, что их существование несовместимо с понятиями национального суверенитета и национальными интересами государств. В этом смысле суверенитет является слабым звеном в современных международных отношениях. Самые сложные проблемы, с которыми сталкиваются страны сегодня (экономические, экологические, вопросы безопасности, иммиграции, медицины, климата и т. д.), являются международными по своей природе.

Если не прилагать большие усилия для достижения соглашения между странами по этим вопросам, то ситуация будет только

ухудшаться. И если влиятельные государства, такие как США, или более слабые, как КНДР, ссылаются на национальный суверенитет как причину отказа вступать в соглашения или быть добросовестным членом международных организаций, тогда суверенитет — это препятствие для разумного поведения государств.

Учитывая международную природу современных экономических, социальных и экологических проблем, странам выгодно взаимодействие на основе общих интересов. Эти интересы не всегда очевидны, но это означает, что при ведении своей внешней политики страны должны учитывать и, если необходимо, создавать совместные интересы. В современном мире государствам крайне опасно очерчивать сферу своих собственных интересов и охранять их так, как они поступали в прошлом. Современное международное окружение требует от государств совместной работы по определению, развитию и защите общих интересов всегда, когда это возможно. Если международное сообщество и было когда-то беззаконными джунглями, то сейчас никто не может себе позволить оставить его таким.

В силу разных причин аналогии с бизнесом или международными отношениями неуместны при определении положения современного вуза. Обе эти модели могут служить лишь метафорическим образом для определения характера конкурентной борьбы между университетами, и было бы разумнее избрать другой подход к этому определению. Вуз — это не бизнес, поэтому университет не может следовать такой модели. Сравнение с национальным государством подходит больше, и согласно ему университет в своей политике должен преследовать общие с другими вузами внутри страны и за ее пределами интересы.

Международное сотрудничество между университетами

Поиск знания, обучение и научные исследования — есть общественный процесс. Ни один студент не может получать должного образования без взаимодействия с другими студентами, и ни

один университет не может проводить исследования или давать качественное образование не будучи интегрированным в систему высшего образования в своей стране и во всем мире. Достаточно представить, что произойдет с наукой или с какой-либо конкретной академической дисциплиной, если ее изучение будет ограничено рамками только одного университета — она ослабеет и умрет из-за недостатка интеллектуального стимула, из-за отсутствия совместной работы ученых всего мира.

Сильный вуз должен сотрудничать с другими вузами, в целом все университеты сегодня функционируют в международной среде, и нет причин воспринимать это окружение как конкурентное, все эти факты означают только одно — университет должен активно заниматься своими международными программами. Под «международными программами» я понимаю всю международную академическую деятельность, включая совместные исследования, совместные или двусторонние дипломные проекты, и, конечно, программы по обмену студентами и по обучению за границей.

Европейские вузы занимают передовые позиции в процессе интеграции в международную сеть вузов, поскольку они участвуют в Болонском процессе. И несмотря на многие трудности, связанные с необходимостью координировать свои учебные планы в соответствии с требованиями этого процесса, европейские вузы смогут найти решение, при котором их особые и традиционные достоинства сохраняться, но для студентов и ученых появится доступ к международной структуре, что укрепит науку и образование, ради которых университет и существует. Гармонизация учебных планов и возможности для свободной мобильности студентов, которые предполагает Болонский процесс, делает все участвующие в нем университеты более сильными. Такое сотрудничество должно быть примером для всего мира.

Однако в основе Болонского процесса тоже лежит конкуренция. Мотивацией для его начала отчасти послужило желание помочь европейскому высшему образованию соперничать с американским в исследованиях и наборе студентов.

Потребовалось какое-то время, но это привело в движение и американские вузы, и адекватная реакция на этот процесс некоторых университетов является интересным примером. Одни вузы, чего и следовало ожидать, отнеслись к этому процессу довольно

высокомерно и даже отказались признавать трехлетний бакалавриат Болонской системы легитимным. Государственный университет Нью-Йорка, в котором я работаю, отреагировал иначе. Например, все образовательные учреждения этого университета, в которых есть аспирантура и диссертационный совет, согласились признавать такие дипломы бакалавра, как достаточные для поступления в магистратуру или докторантуру этого университета. Такое признание — результат своей политики и собственного опыта.

Пример согласия Университета Нью-Йорка признавать европейский бакалавриат очень поучителен. Несмотря на то что Болонский процесс призван сделать европейские вузы более конкурентоспособными, чем американские, в этом университете полагают, что и те и другие только выиграют от необходимости развития тесного сотрудничества между европейскими и американскими вузами. Университет Нью-Йорка не только конструктивно сотрудничает с европейскими университетами в рамках Болонского процесса, но и развивает более широкие пути сотрудничества, такие как совместные дипломные проекты студентов европейских вузов и этого университета, новые формы обучения за границей, программ по обмену студентами, возможности проведения последидипломных исследований, совместные факультетские исследования и публикации.

В результате появления новых образовательных технологий и объединенной сети университетов, открываются большие возможности развития инновационных форм международного сотрудничества. Например, в вышеупомянутом университете в результате создания Центра совместного международного он-лайн обучения (COIL) был запущен новый проект по расширению возможностей он-лайн обучения. Этот центр работает на базе факультета Нью-Йоркского университета и профессоров из других стран для разработки он-лайн курсов для студентов всего мира, преподавание которых ведется международной группой профессоров. Преподавание, ведущееся в режиме он-лайн, дает большие возможности как студентам, так и преподавателям не только получать новые знания, но и расширять свои представления о мире.

В целом международная сеть вузов развивает проекты, которые приносят международные направления в национальную об-

разовательную деятельность, например, Партнерство университетов в образовании и гражданстве (UPEC), начатый в 2004 году Союзом университетов за демократию (AUDEM) в сотрудничестве с Американской ассоциацией государственных колледжей и университетов, газетой «Нью-Йорк таймс» и Советом Европы. В рамках этого проекта создано индивидуальное партнерство между университетами США и Центральной и Восточной Европы, в результате которого студенты и преподаватели из партнерских вузов совместно работают над вопросами демократии и гражданства. Союз университетов AUDEM недавно разработал подобный проект по образованию в социальной сфере. Такие проекты можно считать примерами расширения рамок международного направления в работе всех вузов.

Несмотря на состязательный характер среды, в которой функционируют наши университеты, изначально общественный характер современного вуза предполагает, что какую бы работу вузы не осуществляли совместно в международном масштабе, она принесет неизмеримо больше пользы нашим студентам и ученым, чем любая деятельность университета в одиночку. В этом отношении международное сотрудничество — это ключевой фактор укрепления академического статуса всех университетов сегодня и в будущем.

Адам Косески

Негосударственное высшее образование в Польше в свете глобализации

Системно-политические и общественно-экономические преобразования, произошедшие после 1989 года, дали возможность быстрой организации в Польше (и в некоторой степени не столь быстрого в других государствах), так называемого «реального социализма», частного сектора образовательных услуг. Этот сектор, управляемый законами рынка (спроса и предложения), все еще неоднозначен по качеству, но тем не менее конкурирует с государственными школами высшего образования. Государство заняло амбивалентную позицию по отношению к высшему частному образованию: дало разрешение на его функционирование — на основе устава от 1990 года и последнего от 2005 года, но относится к нему все еще настороженно. Почти все политические течения в Польше и их представители в секторе национального образования высказываются о превосходстве частной собственности над государственной, проявляют единомыслие в вопросе обеспечения превосходства государственного образования, не подтвержденного во многих случаях мнения о его качественном превосходстве. Извлечение денег из образования и дипломы сомнительного качества — это явление, приносящее огромный вред. Следует решительно избавляться от эдукационных субъектов с низким уровнем образования и обучения, нацеленных ис-

ключительно на прибыль всякой ценой, не соблюдающих правил, и только формально именующихся высшими школами.

Государственные и негосударственные школы являются сегментами общенационального рынка высшего образования, где обучается почти 2 млн студентов (в том числе свыше 550 тыс. студентов частных школ). Высшие негосударственные школы подготовили более 200 тыс. специалистов, получивших дипломы магистра, инженера, бакалавра. Вузы в состоянии взять на себя обучение около 160 тыс. человек, в том числе около 35 тыс. на дневную форму обучения. Они создали значимую в рамках государства инфраструктуру: сдали в эксплуатацию почти 600 тыс. м² дидактической площади, располагают современным оборудованием и научными пособиями, в их распоряжении около 15 тыс. компьютеров с доступом в Интернет, сдали в эксплуатацию студенческие общежития, площадь которых 7 тыс. м², открыли библиотеки, фонд которых 1,5 млн книг, подготовили электронную базу данных. Некоторые школы, например Высшая гуманитарная школа в Пултуске, построили на собственные средства современную библиотеку площадью в 2200 м² и собрала фонд книг превышающий 130 тыс. томов. Школьные издательства выпустили около 1400 научных изданий тиражом свыше 1,1 млн экземпляров, многие школы публикуют собственные научные журналы, принимают активное участие в реализации государственных и международных научных проектов, а их научные сотрудники участвовали в более чем 600 конференциях, в том числе в 170 на международном уровне.

Эти выборочные и неполные данные убеждают в том, что негосударственные школы являются очень важной сферой в системе высшего образования. Они помогли перевести обучение из сферы общественного потребления, финансируемого государством, в сферу эдукационных услуг, финансируемых полностью самим потребителем. Создание негосударственных учебных заведений неправомерно приравнивать к приватизации других отраслей народного хозяйства, так как не нарушена и не ограничена система государственного образования и ни один академический педагог не остался безработным. Напомним, что безработица в нашей стране достигла почти 20 %. На фоне этой ситуации вырос спрос на дидактические кадры, даже не столь креативные, в том

числе и на административно-вспомогательный персонал. В то же время возникли новые и разрослись старые государственные бюрократические штатные структуры управления наукой и высшим образованием.

Главной, как полагаю, проблемой приватизации высшего образования является проблема академических педагогов. Их подготовка как в прошлом, так и в настоящее время монополизирована государством. Приватизация высшего образования создала ситуацию, когда значительная часть академических педагогов работает как минимум в двух местах: в государственной и негосударственной школах. Число научных сотрудников в Польше остается неизменным с 1990 года, т. е. около 11,5 тыс. человек (сотрудников, определяющих характер высшей школы). Итак, одни и те же преподаватели заняты в двух (или даже больше) школах. Они с трудом выполняют дидактические задачи, им приходится заботиться о собственном научном росте, публиковать результаты исследований, получать научные звания.

Это только часть проблем польского (хотя не только) высшего образования. Подводя итог вышесказанному, хочу подчеркнуть, что макроструктура данной сферы высшего образования действует по сегодняшний день. Она находится на стадии дезинтеграции, но беспокойство не проявляет благодаря своим почитателям и сторонникам. Система частного высшего образования находится на начальном этапе своего развития. Некоторые негосударственные школы имеют высокий уровень научного развития и располагают надлежащей инфраструктурой (техническая, библиотечная и аудиторная база).

Во многих случаях система управления всем высшим образованием — государственным и негосударственным — существенно не была преобразована и контролируется, как правило, политиками в ущерб рациональным и эффективным решениям.

Во все большем объеме открываются государственные и частные школы. Их дифференциация заключается в выявлении успешных школ и тех, которые имеют низкие качественные показатели, и это не зависит от формы собственности, статуса основателя или же спонсора. Все высшие школы должны реализовывать право использования общественных средств, поэтому возникает проблема одинаковой трактовки как государственных, так и не-

государственных школ. Бюджетные дотации должны поступать и негосударственным школам согласно правилу: деньги идут вслед за студентом.

Необходимо внедрение принципов взаимопомощи государственных и негосударственных школ в реализации образовательных задач. Негосударственное высшее образование может брать пример с государственных школ в той же степени, как и государственное с негосударственных. Частные школы имеют хорошие возможности в подборе кадров, в управлении для них характерна гибкость и быстрота решений и исполнения, финансовая независимость. Но вместе с тем, они должны способствовать распространению у себя положительных академических обычаев, создавать по мере возможности целевые структуры с публичными школами, прежде всего в сфере подготовки академических педагогов. Нет полной уверенности в том, что это сотрудничество уравнивает оба типа школ.

Большую экономию сил и средств дало бы создание — после преодоления бюрократических преград — совместными силами государственных и негосударственных школ, дидактических объектов, библиотек, спортивных и оздоровительных центров, социальных объектов. Сегодня невозможно осуществлять такое сотрудничество как из-за старых, так и новых правовых и финансовых законов, а также «вчерашнего» менталитета правящих лиц.

Настало время, когда польское высшее образование (государственное и негосударственное) должно навести порядок в действующих структурах. Для этого необходимо внедрить всеобщую систему аккредитации, чтобы магистерские и бакалаврские дипломы — как в государственных, так и в негосударственных школах — были гарантией овладения необходимыми знаниями в объеме, предписанном программой обучения.

Высшее образование после освобождения от идеологических оков не должно оказаться в ловушке законов рынка. Полагаю, что в польских условиях нельзя ограничиваться реализацией только академической модели образования.

Мировой банк и Европейский инвестиционный банк в подготовленном в июле 2004 года «Отчете о высшем образовании в Польше» предлагают использовать имеющиеся достижения и как основу для создания системы высшего образования на мировом уровне.

В отчете определены и уточнены задачи для реализации этой цели:

- четкое и справедливое финансирование развивающейся всеобщей системы высшего образования;
- повышение качества эдукационных услуг;
- улучшение связей для тесного и успешного сотрудничества высшего образования с народным хозяйством и рынком труда.

Учитывая демографический прогноз для Польши, отчет Мирового банка и Европейского инвестиционного банка предусматривает снижение дохода от платы за получение образования во всех государственных и частных школах. Для негосударственных школ в отчете прогнозируются разные сценарии появления серьезных проблем. По одному из них высшие школы с невысоким уровнем выстоят, так как их содержание обходится относительно дешевле, а негосударственные школы высокого уровня будут вынуждены прекратить свою деятельность из-за высокой стоимости их содержания.

Общедоступность высшего образования не может реализоваться за счет снижения качества образования. Получение диплома должно свидетельствовать об уровне соответствующих теоретических знаний и практических умений. Образование приобретает с каждым годом заметную рыночную стоимость и является серьезным общественным капиталовложением. Если школы дают продукт высокого качества, то не имеет значения ни род, ни форма их собственности. Они должны классифицироваться по их разнообразию и качеству предлагаемых услуг. Негосударственная высшая школа, дающая образование на соответствующем уровне, является таким же национальным, общественным или же региональным благом, как и государственные высшие школы.

Высшее образование, особенно в государствах Европейского союза, приспособляется, согласно Сорбоннской декларации от 25 мая 1998 года и Болонской декларации от 19 июня 1999 года, к изменяющимся реалиям и общественным потребностям и к уровню научных знаний. Международные нормы (европейские и американские) предусматривают три цикла образования: три года обучения по I степени (бакалавр), на этой ступени студентов готовят к профессиональной деятельности; учеба по II степени (двухлетняя дополнительная учеба на магистерском уровне) и

учеба в аспирантуре — III степень. Таким образом происходит интернационализация образования и ее глобализация в европейском масштабе.

Средством, способствующим свободному перемещению студентов между школами и сохранению качества обучения, является так называемая Система кредитных баллов (ECTS). Она выступает гарантом в процессе сотрудничества европейских государств, направленного на обеспечение качества образования, показателем которого являются знание и умение (но не продолжительность обучения), присвоение сертификатов качества, действительность дипломов.

Польша не располагает на сегодняшний день необходимыми средствами на реформирование, обновление и развитие образовательной системы. На образование выделяется только лишь 0,8 % валового национального продукта. Но политики понимают, что среди приоритетных задач развития ведущее место должно занимать образование. Процессы глобализации ведут к росту спроса на высокий и качественный уровень образования, отвечающий требованиям народного хозяйства. Ускорение перемен в современном мире касается всех основных сфер функционирования общества, их перехода от промышленного уровня на стадию, основанную на знании («общество знаний»). Однако надо иметь в виду, что, как писал Р. Тагор (1861—1941), естественным средством для знаний является место, где оно создается. Главная задача школы — это становление знаний.

Процесс перехода от экономики труда и промышленности в экономику, основанную на знаниях, современной технологии и информатике, развитой главным образом в США, Японии и некоторых странах Евросоюза. Однако европейские образовательные системы не готовят специалистов необходимого уровня для решения задач будущего дня. Необеспеченные в финансовом отношении школы и высшие школы обучают недостаточное количество студентов, не вооружают их в необходимой мере знаниями и умениями. США и Япония опередили Европу по выделению средств на образование: например, в Америке в 2005 году на развитие университетов было запланировано средств 2,6 % валового национального продукта, а Германия, Италия, Франция выделили по 1,1 %. В мировом рейтинге в числе 50 лучших высших школ

оказалось только 9 европейских университетов, причем большинство из Великобритании.

Насущной проблемой остается улучшение качества обучения. Центр европейских реформ в Лондоне утверждает, что «просветительская нищета» парализовала высшее образование в Европе, а большинство университетов принадлежит к II разряду. Также ситуацию ухудшает «утечка мозгов» и эмиграция академических талантов. Это угрожает социальным кризисом, нарушением межчеловеческих связей, ослаблением авторитета кадров на глобальном рынке. Отсутствие эффективных реформ просветительской системы, сохранение слабых в содержательном плане школ снижает шансы молодежи получить качественное образование, позволяющее трудоустроиться. Протесты французских студентов выявили необходимость радикальных изменений в образовательной системе. В период мировой глобализации капиталовложение в образование, увеличение числа выпускников высших школ ведет к снижению безработицы и экономическому росту. Нельзя жить и развиваться имея школы, дающие знания на элементарном уровне, так как это происходило в промышленном обществе.

По отношению к Польше необходимо ставить вопрос о соответствии высших школ новым требованиям, которые появились в связи со вступлением Польши в Евросоюз. Объясняется это тем, что высшее образование, а точнее говоря, вся эдукация находится за пределами общей политики союзного уровня. Это определяют статьи 126 и 127 Закона об Евросоюзе. Согласно им организация системы образования и содержание программ обучения остаются в ведении правительств и национальных парламентов.

Самым важным результатом участия Польши в Евросоюзе в сфере высшего образования — это очень часто упускается из виду — является появление новых возможностей в выборе молодыми людьми мест обучения. Они используют квоты, выделяемые отдельными государствами и вузами для студентов из других стран Союза, в том числе из Польши. Понятно, что Польша должна открыть дорогу студентам других государств Союза по принципу взаимности, но можно предположить, что из Польши уедет больше способных студентов в лучшие школы за границу.

Видимо, это будет касаться научно-дидактических кадров, и прежде всего докторов. Возможности трудоустройства польских

академических педагогов в государствах Евросоюза будут согласовываться с положениями «Свободное перемещение лиц», в области же высшего образования эти ограничения не будут иметь особого значения. Любая хорошая заграничная высшая школа охотно возьмет на работу способного ученого или преподавателя. Можно сказать с полной уверенностью, что много молодых академических ученых, обладающих хорошей репутацией, захотят работать в школах и институтах в странах Евросоюза, так как там созданы все условия для работы, исследований, налажен быт и, наконец, они могут рассчитывать на хороший заработок.

Наилучшим показателем уровня эдукации является возможность одинакового доступа к лучшим школам и педагогам, несмотря на происхождение, материальную обеспеченность ученика или студента. Пример Финляндии, которая по рейтингу OECD имеет самую совершенную систему образования в мире, показывает, что Европа могла бы воспользоваться финским опытом. Настало время, чтобы уже сегодня начать стратегический обмен мнениями об образовании и эдукации будущего, определить причины кризиса и слабых сторон, принять по ним решения. Европа — континент с большими гуманитарными традициями, имеющая огромный и интеллектуальный потенциал.

Ээро Вуоррио

Развитие и интернационализация
постуниверситетского образования
и последующей научной деятельности
в Финляндии

Вступление

Финское правительство, так же как и правительства стран ЕС и ОЭСРЕ, обеспокоены тем, как обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов для того, чтобы в будущем соответствовать потребностям сообщества, основанного на знании. Примечательно то, что все правительства признали ключевым элементом повышения собственной конкурентоспособности и уровня жизни населения политику увеличения инвестиций в сферу научно-исследовательской деятельности.

На уровне министерств страны пришли к решению увеличить расходы на научно-исследовательскую деятельность до 3 % от валового внутреннего продукта к 2010 году. Резолюция по этому вопросу была принята на саммитах в Барселоне и Лиссабоне. Несмотря на принятое решение, известно, что только несколько стран предприняли определенные меры для достижения данной цели.

В докладе пойдет речь о положительном влиянии государственного финансирования в Финляндии на качество научно-исследовательской деятельности в целом начиная с 1990 годов.

Особое внимание уделяется подготовке специалистов с научной степенью и их последующей научной деятельности. Интернационализация является важным элементом для создания панъевропейского рынка труда для деятелей науки. Необходимо уделить особое внимание его привлекательности, если мы хотим достичь поставленной цели. Несмотря на то, какое решение будет принято правительствами, высококвалифицированные молодые специалисты с высокой мотивацией, составляют интеллектуальное ядро укрепления сектора научно-исследовательской деятельности. Иногда, при стремительном увеличении инвестиций, не учитывался человеческий фактор. Предстоит сделать еще очень многое для повышения привлекательности и предсказуемости развития карьеры в области научно-исследовательской деятельности в Финляндии, Европе и во всем мире.

Последние изменения в области финансирования научно-исследовательской деятельности в Финляндии

В начале 1990 годов в Финляндии произошел серьезный экономический спад. Это привело к тому, что бюджет университетов сократился фактически на 10 %. Одной из стратегий выживания, принятой финским правительством, было повышение затрат на научно-исследовательскую деятельность с тем, чтобы способствовать ускоренному восстановлению страны от последствий, вызванных экономическим спадом. Однако дополнительные деньги на ведение научно-исследовательской деятельности передавались университетам не напрямую, а с помощью конкурса, результаты которого подводились четырьмя советами по науке (совет по вопросам здравоохранения, научный совет биологических наук и экологии, естественных наук и инженерии, культуры и общества), работающими в составе Академии наук Финляндии. В подведении итогов принимало участие и агентство по финансированию в области технологий и инноваций Финляндии. То, что распределение средств государственного финансирования

научно-исследовательской деятельности проводилось на конкурсной основе, а также на основе экспертной оценки, повысило эффективность научной деятельности университетов (Академия наук Финляндии: научная деятельность в Финляндии в 2003).

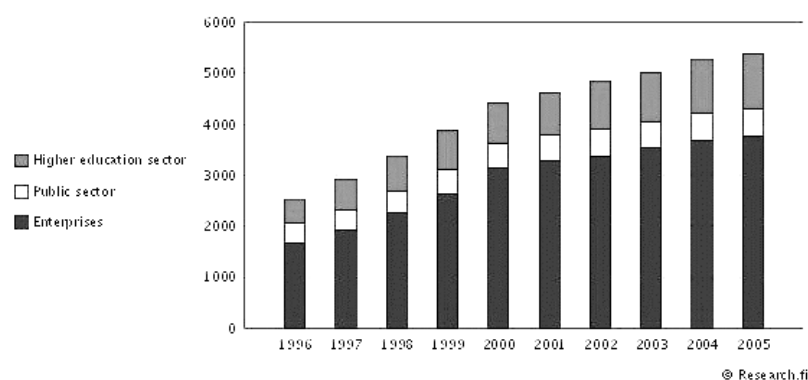


Рис. Расходы на научно-исследовательскую деятельность в Финляндии по секторам (млн евро). Источник: www.research.fi

1. Профессиональная научно-исследовательская деятельность

Система аспирантского образования

Одним из элементов увеличенных инвестиций в области научно-исследовательской деятельности в Финляндии является принятие решительных мер по развитию системы обучения научных кадров. В начале 1990 годов было выявлено несколько проблем в области аспирантского обучения в университетах Финляндии. Период времени, предоставляемый для написания диссертации, был слишком длинным и, как следствие, средний возраст присвоения ученой степени в Финляндии намного выше международных стандартов. Система обучения аспирантов была признана неэффективной и фрагментарной. Стало понятным, что для того,

чтобы увеличить привлекательность и конкурентоспособность профессиональной карьеры в области научно-исследовательской деятельности для выпускников университетов и таким образом сохранить количество высококвалифицированных научных деятелей, были необходимы перемены. В 1994 году Министерство образования основало первую программу подготовки аспирантов в дополнение к традиционной системе обучения аспирантов в университетах.

Программа была направлена на решение следующих задач:

- снижение среднего возраста аспирантов;
- сокращение срока обучения аспирантов;
- обеспечение более эффективного руководства;
- систематизация обучения;
- интернационализация аспирантского образования;
- развитие сотрудничества между университетами, исследовательскими институтами;
- проведение инновационных исследований и создание научной среды;
- развитие профессиональной карьеры в области научно-исследовательской деятельности и введение новых штатных должностей для докторантов;
- продвижение и поддержка женщин в науке.

Студентам, зачисленным в аспирантуру, присваивали статус практикантов, что подразумевало выплату зарплаты на протяжении 4 лет. В течение данного периода было необходимо написать диссертацию. Первые 67 аспирантских программ начали работу в начале 1995 года. В рамках этих программ для аспирантов было предоставлено 722 финансируемых места. Дополнительное финансирование для выплаты зарплат практикантам осуществлялось университетами при помощи научно-исследовательских грантов и контрактов с Академией наук Финляндии и финским департаментом финансирования в области технологий и инноваций. Кроме того, частные организации и европейские финансовые институты оказывали поддержку аспирантам, выплачивая им персональные стипендии. Поощрялось привлечение иностранных аспирантов к участию в аспирантских программах с целью интернационализации постуниверситетского образования. Постепенно это привело к увеличению числа иностранных сту-

дентов, хотя их процент в программах подготовки аспирантов был все еще относительно низок — в среднем 7 % (Министерство образования: Университеты, 2006).

Система программ подготовки аспирантов постепенно расширялась, и к 2006 году их количество удвоилось. Совет по науке Академии наук Финляндии играет ключевую роль в выборе программы для финансирования, основываясь на оценке качества научной деятельности. В начале 2006 года система насчитывала 124 программы. В настоящее время около 4 тыс. аспирантов работают над диссертациями, находясь в очной аспирантуре. Примерно треть из них финансируется за счет министерства, остальным финансовую поддержку оказывают сами университеты, научно-исследовательские институты, Академия наук Финляндии, агентство по финансированию в области технологий и инноваций Финляндии и финансовые организации.

Цель правительства — ежегодно готовить 1600 специалистов с ученой степенью — к 2008 году будет достигнута; в 2005 году 1422 аспиранта получили научные степени. В результате количество специалистов с ученой степенью с 1991 года увеличилось втрое (табл.).

Обучение в аспирантуре в университетах Финляндии

Направление	1991	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Степень магистра	8410	9819	11515	11581	12075	12411	12588	12920
Лицензиат	604	793	748	695	654	606	558	533
Кандидат наук	524	765	1156	1206	1224	1257	1399	1422

Источник: Данные Министерства образования.

Академия наук Финляндии также оказывает поддержку программам подготовки аспирантов, финансируя курсы и семинары, оплачивая расходы на развитие процесса интернационализации. Любое из научных направлений может получить финансирование (124 специальности охватывают большой спектр дисциплин (www-osoite.fi), см., например, список действующих специальностей в аспирантуре университета Турку на 2006 год).

*Список программ по подготовке аспирантов,
в которых университет Турку
выступает в качестве координатора или партнера*

Большинство из данных аспирантских программ были учреждены и поддерживаются Министерством образования. Другим поддержку оказывает университет Турку и другие фонды без прямого участия министерства.

Биология

[http://www. utu. fi/ml/biologia/biovuoto. htm](http://www.utu.fi/ml/biologia/biovuoto.htm)

Разработка новых лекарственных препаратов

[http://ddgs. utu. fi/index. html](http://ddgs.utu.fi/index.html)

География

[http://www. sci. utu. fi/maantiede/tutkijakoulu/](http://www.sci.utu.fi/maantiede/tutkijakoulu/)

Биоорганическая и медицинская химия

[http://users. utu. fi/mikora/GSBOMC/](http://users.utu.fi/mikora/GSBOMC/)

Психология

[http://www. soc. utu. fi/psykologia/psykonet/tutkijakoulu/](http://www.soc.utu.fi/psykologia/psykonet/tutkijakoulu/)

Система законодательства в условиях постоянно меняющегося современного общества

[www. law. utu. fi/index_tutkimus](http://www.law.utu.fi/index_tutkimus)

Клинические науки

[http://www. Asianet. fi](http://www.Asianet.fi)

Современные исследования стран Азии

[http://www. Asianet. fi](http://www.Asianet.fi)

Диагностика в искусственных условиях

[http://www. sci. utu. fi/biokemia/biotekn_tk. html](http://www.sci.utu.fi/biokemia/biotekn_tk.html)

Испытания материалов

[http://www. abo. fi/gsmr](http://www.abo.fi/gsmr)

Общественные институты: причины и следствия

[http://www. soc. utu. fi/sospol/sica/](http://www.soc.utu.fi/sospol/sica/)

Центр программирования Турку

[http://www. tucs. fi/education/graduate/](http://www.tucs.fi/education/graduate/)

Образование в области математики, физики и химии

<http://www.edu.helsinki.fi/malu/tutkijakoulu/>

Институты и общественный сектор

<http://www.soc.utu.fi/iasm>

Междисциплинарная докторская программа по проблемам окружающей среды

<http://etu.utu.fi/koulutus/tutkijakoulu/index.html>

Археология

<http://www.hum.utu.fi/arkeologia/tutkijakoulu/>

Педагогические науки

<http://www.edu.utu.fi/kasva/>

Информационная и структурная биология

<http://www.abo.fi/isb>

Сестринское дело

<http://www.med.utu.fi/hoitotiede/en/>

Фониатрия

<http://www.med.utu.fi/dent/tutkimus/pegasos/index>

Межкультурное взаимодействие и интеграция в Балтийском регионе

<http://www.utu.fi/hum/historia/kh/gschool/>

Биомедицинские науки

<http://www.utu.fi/tubs>

Проблемы в области опорно-двигательного аппарата

<http://tules.utu.fi>

Возможно, данный список неполный, но он дает четкую информацию относительно тех специальностей, которые представлены в университете. В рамках большинства перечисленных аспирантских программ осуществляется сотрудничество по организации образовательных курсов как на местном, так и государственном уровнях.

Так как аспирантские программы функционируют уже более десяти лет, становится очевидным, что практически все поставленные цели уже достигнуты. Обучение аспирантов стало более систематичным благодаря хорошо организованным курсам, семинарам, конференциям, сотрудничеству на местном и нацио-

нальном уровнях, а также аналитической работе над диссертациями, которая ведется диссертационными советами. Благодаря данным изменениям повышение эффективности достигалось не за счет качества образования в аспирантуре, а за счет того, что уже к 2000 году средний возраст тех, кто получил научную степень, снизился до 32 лет по сравнению с 37 годами при обычной системе аспирантского образования.

Большинство программ по подготовке аспирантов работают совместно, т. е. их управление осуществляется несколькими университетами, в которых более опытные и начинающие исследователи работают в группах вместе с аспирантами. Такие преобразования помогают осуществлять инновационные исследования и создать творческую среду для аспирантов.

Как показывает статистика, несмотря на возросшее количество специалистов с научной степенью, их трудоустройство не вызывает проблем. Число нетрудоустроенных молодых специалистов с ученой степенью также ниже среднего уровня по стране. Однако процент безработицы среди ученых варьирует в зависимости от специальности (Министерство образования: университеты 2006).

Процесс интернационализация аспирантского образования

В вопросах интернационализации программы подготовки аспирантов не проявили себя настолько эффективно, как ожидалось. Хотя многим из обучающихся предоставляются стажировки различной длительности в зарубежные лаборатории, и они участвуют в разных международных конференциях, среди молодого поколения специалистов наблюдается снижение интереса к долгосрочным стажировкам и продолжению образования за границей. Поскольку международные программы в области научно-исследовательской деятельности считаются важным аспектом профессиональной научной деятельности, то, возможно, это свидетельствует о повсеместном снижении привлекательности научной карьеры среди молодого поколения.

Количество иностранных студентов в аспирантурах составляет 20 % от общего числа обучающихся, что также ниже запланированного Министерством образования. И хотя в большинстве аспирантур преподавание ведется на английском, финские универ-

ситеты не добились особого успеха в привлечении иностранных студентов для написания диссертаций. Одним из факторов, влияющих на данную ситуацию, является то, что обучение на степень бакалавра и магистра в большинстве университетов ведется на финском языке, из-за чего очень сложно привлекать иностранцев для обучения в Финляндии. Из общего числа студентов финских университетов (137 тыс.) иностранцы составляют только 2,6 % (3,5 тыс.); из 20,6 тыс. финских аспирантов иностранные насчитывают 1,5 тыс. (7 %). В этом отношении аспирантские программы очень отличаются: в то время как в некоторых магистратурах вообще нет иностранных студентов, в других почти половина — иностранцы. Процент финских студентов, которые учатся за границей, также низкий — 3,5 % (Министерство образования: Университеты 2005).

Европейская реформа (Болонский процесс) увеличит потенциал финских университетов в международном сотрудничестве на уровне университетского образования. Было учреждено 56 новых магистерских программ, где языком преподавания является английский. Данные программы должны укрепить базу для привлечения аспирантов. К настоящему моменту несколько университетов подписали соглашения с международными организациями и университетами по вопросам совместного присуждения ученых степеней.

2. Карьера в области научно-исследовательской деятельности

Поддержка профессиональной научно-исследовательской деятельности

Учреждение программ по подготовке аспирантов в 1995 году и другие меры по укреплению аспирантского образования незамедлительно привели к росту числа молодых специалистов с научной степенью. Вскоре стало очевидно, что следующая стадия в области профессиональной научно-исследовательской деятельности требует особого внимания. Фактически в финских универси-

татах не были предусмотрены штатные должности для докторантов, поэтому они были вынуждены устраиваться на различные преподавательские должности, если хотели продолжить работу в университете. В связи с этим количество иностранных докторантов в Финляндии было очень незначительным.

Одним из наиболее важных решений, принятых в области научно-исследовательской деятельности в конце 90-х годов стало учреждение докторантур, что, наряду с другими мерами, было направлено на поддержание научно-исследовательской профессиональной деятельности после окончания аспирантуры. В 1997—1999 годах Академии наук Финляндии было выделено около 30 млн евро для учреждения докторантур по всем научным направлениям. В Академии появились дополнительные фонды для докторантур вследствие упрощения системы профессиональной научно-исследовательской деятельности. Эти перемены, так же как и финансирование, осуществляемое из международных источников, положительно сказались на увеличении числа иностранных докторантов, работающих в Финляндии. В то время как количество иностранных ученых, приезжающих работать в Финляндию, возрастает, число молодых специалистов с ученой степенью в Финляндии, выезжающих за границу для проведения докторских исследований, сокращалось в течение последних нескольких лет, несмотря на то, что количество специалистов с ученой степенью возросло практически вдвое. Никто не может дать четкое объяснение данной ситуации.

Открытие докторантур ставило своей целью предоставить возможность ученым, только что окончившим аспирантуру, получить квалификацию, которая необходима для профессиональной научно-исследовательской деятельности. Задача заключалась в том, чтобы повысить профессиональную компетенцию и научную независимость молодых ученых. К настоящему моменту финансирование докторских исследований ведется уже 3 года. Финансирование покрывает зарплату со всеми социальными и пенсионными гарантиями и некоторые затраты на ведение научной деятельности. В настоящее время ежегодно создается около 200 штатных должностей для недавно защитившихся специалистов. На данные должности принимаются как финские, так и зарубежные ученые. Отбор осуществляется на основании оценки научной деятельности и исследовательских планов, которая дается коллегами.

3. Карьера в области профессиональной научно-исследовательской деятельности

Профессиональная научно-исследовательская деятельность и интернационализация

Для того чтобы упрочить последние стадии профессиональной научно-исследовательской деятельности, ученый совет Академии наук увеличил количество должностей для ее членов (независимые ученые) и профессоров Академии. Но несмотря на это увеличение, число штатных должностей для ученых остается маленьким, только 10 % желающих могут получить эти должности. Таким образом, большая часть молодых кандидатов наук и независимых ученых трудоустраивается в университетах, в научных исследовательских институтах или в частном секторе.

Пятилетнее пребывание на должности члена Академии наук также предполагает финансирование научных исследований. Таким образом, эти должности очень привлекательны для молодых ученых, по сравнению с работой в промышленном секторе.

Исследовательская карьера в университетах

Финские университеты не особо эффективно адаптировали систему своей собственной профессиональной деятельности к тому, чтобы поддерживать профессиональную научно-исследовательскую деятельность. Практически все должности предполагают ведение как преподавательской, так и научной деятельности и связаны с определенными кафедрами и дисциплинами. Во многих случаях иностранные молодые ученые не имеют возможности вести преподавательскую работу, так как языком обучения в университетах является финский.

Профессиональная университетская карьера в университетах в значительной степени лишена гибкости. Большинство должностей можно занимать в течение 5 лет. На данную должность

можно переизбраться, хотя системы продления полномочий не существует за исключением нескольких экспериментальных случаев. Становится очевидным, что необходимо дополнительное финансирование для изменения данной ситуации.

Перспективы

В октябре 2004 года Министерство образования Финляндии, признав, что в системе профессиональной научно-исследовательской деятельности, существуют проблемы, создало комитет по разработке предложений по следующим направлениям:

1) развитие профессиональной научно-исследовательской деятельности, изучение стратегических мер, необходимых для обеспечения более широких и разносторонних исследований как в общественном, так и в частном секторах, определение вклада, который различные финансовые структуры могут внести в финансирование и развитие этой системы;

2) повышение привлекательности профессиональной научно-исследовательской деятельности, продвижение и поддержка научной карьеры женщин, а также обеспечение равноправия при осуществлении профессиональной научно-исследовательской деятельности; учет процесса интернационализации на различных стадиях научной карьеры.

Комитет изучил современную ситуацию в Финляндии и за рубежом, заслушал мнение ряда экспертов. Был выявлен ряд проблем: короткие сроки пребывания на должности, трудности в области междисциплинарной мобильности, сложности при сочетании внешнего научного финансирования и развития карьеры, карьерный рост женщин-исследователей, низкая степень международной мобильности, незначительное число иностранных ученых в Финляндии и невыгодные экономические условия для исследователей, получающих стипендии (например, нехватка социальных льгот). Многие из этих факторов снижают привлекательность научной карьеры. Без продления срока полномочий профессиональная научно-исследовательская деятельность после защиты диссертации кажется особенно проблематичной, поскольку развитие профессиональной научной карьеры трудно предсказать из-за непрозрачности принятия решений.

Комитет предложил создание системы развития профессиональной научной карьеры, состоящую из четырех этапов. Эта система охватывает научную карьеру в университетах и общественных научно-исследовательских институтах и в других секторах при необходимости. Она основывается на параллельном увеличении финансирования со стороны Академии наук, агентства по финансированию в области технологий и инноваций и, насколько возможно, со стороны частных организаций, и также она основывается на реформах в области научных должностей в университетах и исследовательских институтах. Прогресс в области профессиональной научно-исследовательской деятельности основывается на внешней помощи, предоставляемой в соответствии с едиными критериями.

Дополнительное финансирование особенно необходимо в связи с расширением программ подготовки докторантов в Академии наук Финляндии, увеличением количества членов Академии наук и учреждении в университетах новых должностей для исследователей.

Рабочая группа обнаружила несколько тревожных тенденций в области развития научной карьеры. Одной из них является снижение заинтересованности молодых ученых в продолжении образования за границей. Комитет предложил ряд мер по развитию процесса интернационализации и устранения сложностей для научной карьеры женщин.

Как сделать карьеру в области
научно-исследовательской деятельности
более привлекательной для выпускников университетов
в Европе?

В то время как правительства обеспокоены вопросом эффективной деятельности исследователей, молодые специалисты с ученой степенью — вопросом трудоустройства. Статистика показывает, что аспирантура и докторантура являются дорогой к успеху. В Финляндии уровень безработицы среди молодых специалистов

с ученой степенью составляет практически 0 %, к сожалению, некоторые специальности являются исключением. Все в большей степени диссертацию рассматривают как некое «научное водительское удостоверение» — демонстрация способности данного человека соответствовать трудностям, справляться со сложными и противоречивыми вопросами и создать основанную на фактах научную работы по теме с сопутствующими аргументами.

В Европейском союзе и в Европейской комиссии под руководством Янеза Потокника уделяется огромное внимание проблеме снижения привлекательности карьеры в области научно-исследовательской деятельности в Европе. В марте 2005 Комиссия издала хартию деятелей науки и кодекс, регламентирующий привлечение деятелей науки (Европейская комиссия, 2005). Эти документы адресованы исследователям, работодателям и спонсорам как в общественном, так и в частном секторах, кроме того, они являются ключевым элементом политики ЕС в вопросах повышения привлекательности карьеры в области научных исследований. Комиссия расценивает данный факт как исключительно важный фактор укрепления сферы научно-исследовательской деятельности в ЕС. В настоящее время именно различные условия труда и социальные гарантии являются препятствием для мобильности ученых и создают условия для дробления научно-исследовательской деятельности в Европе.

Целью хартии и кодекса является наделение отдельного ученого правами и обязанностями, которые будут легитимными в пределах всего Европейского союза. Они должны противостоять процессу дробления европейской научно-исследовательской деятельности на местном, региональном и национальном уровнях и создадут в Европе условия, при которых можно будет в полной мере воспользоваться своим научным потенциалом.

Европейская хартия определяет роль исследователей, ответственность, которую они несут, и регламентирует присуждение научных степеней, трудоустройство деятелей науки и финансирующие организации. Она направлена на то, чтобы обеспечить взаимосвязь между этими элементами, которая окажет положительное влияние на успешную научную деятельность будущего поколения, передачу знаний и развитие карьеры исследователей.

Целью кодекса является улучшение ситуации с трудоустройством, обеспечение справедливости и прозрачности при отборе

кадров. Он также подчеркивает то, что качество не должно оцениваться количеством публикаций, а должно определяться более широким спектром критериев, таких как преподавание, научное руководство, передача знаний, управление и мероприятия по информированию общественности.

Комиссия подчеркивает, что принципы хартии и кодекса необходимо внедрять на добровольных началах. Как упоминалось выше, данный процесс уже был начат в Финляндии, но еще предстоит пройти долгий путь, чтобы сделать карьеру в области научной деятельности более привлекательной для молодых специалистов с ученой степенью.

Комиссия Европейского союза — это не единственная организация, которая обеспокоена будущим профессиональной научно-исследовательской деятельности. В ОЭСРЕ также издали ряд документов по вопросам научно-исследовательской деятельности. Вероятно, в будущем на мировом рынке труда возрастет потребность в лучших докторам наук и молодых независимых исследователях. Поскольку ученый — это самая интернациональная специальность, для правительства всех европейских стран основной задачей должно стать повышение привлекательности карьеры в области научно-исследовательской деятельности, если они хотят сохранить конкурентоспособность в мировой борьбе за лучших деятелей науки.

С. Г. Кордонский

Заметки о социальных функциях системы
высшего образования

Спрос на услуги системы высшего образования все время растет, и в ближайшее время количество мест в вузах сравняется с числом потенциальных абитуриентов. Одновременно — при известном дефиците квалифицированных кадров — около половины выпускников вузов работает не по специальности. Система высшего образования стремительно развивается, втягивая в себя огромное количество людей, однако результаты ее функционирования далеко не очевидны.

В настоящее время считается общепринятым, что система высшего образования предназначена для подготовки специалистов высшей квалификации для народного хозяйства. Согласно этим представлениям:

- студенты поступают в вузы для получения специальности;
- преподаватели учат студентов, читая им лекции и проводя семинары;
- студенты учатся, сдают экзамены, в том числе и государственные, защищают дипломы.

В результате обучения студенты становятся специалистами высшей квалификации:

- народному хозяйству нужны специалисты с высшим образованием;

— работодатели заинтересованы в получении от вузов специалистов;

— обучение в вузах в основном финансируется государством, но не возбраняется ни государственным и негосударственным вузам брать плату за обучение.

Существующая система подготовки «специалистов высшей квалификации», судя по критике, которой ее подвергают, не устраивает — по разным причинам — ни власть, ни общественность, ни преподавателей, ни студентов, ни работодателей. Федеральные власти, ориентируясь на неудовлетворенность людей, перманентно ведут реформирование высшего образования, результаты которого в свою очередь не приводят к искомому результату. Административно-реформаторские новации не мешают сложившемуся механизму функционированию системы высшего образования, спрос на услуги которой все время растет.

Возникает гипотеза, что система высшего образования, называясь так, на самом деле выполняет какие-то другие социальные функции. И именно выполнение этих функций является главной, но не отрефлексированной задачей. Косвенно эта гипотеза подтверждается не только тем, что, по мнению и чиновников, и общественности, при реформировании система образования становится хуже по каким-то важным или для власти, или для общественности параметрам, но и тем, что ректоры вузов при выяснении их потребностей утверждают, что ничего менять и не надо, система образования в их вузах вполне соответствует социальным потребностям. По их мнению, увеличение финансирования необходимо для того, чтобы больше платить преподавателям, увеличить стипендии студентам, модернизировать материальную базу, обеспечить квартирами молодых преподавателей. И люди подтверждают мнение ректоров тем, что платят за пребывание своих детей в вузах все больше и больше.

Исследуя показатели работы вузов для того, чтобы сравнить их, построить рейтинги¹, мы обнаружили, что вузы мало отличаются друг от друга именно по тем показателям, которые счита-

¹ Материалы обследования представлены агентством «РейТОР». Обследование проводилось в 2005—2006 годах. Материалы представлены на сайте <http://www.reitor.ru/>

ются — по критериям Министерства — главными для оценки качества их работы. Но очень сильно отличаются по другим, не явным критериям, связанным скорее не с подготовкой специалистов, а с общей социализацией молодых людей и с обеспечением социальной стабильности преподавателей.

Более того, при исследовании стало ясно, что основные названные выше догмы, на которых базируется управление системой высшего образования, нуждаются в пересмотре.

В частности, по результатам исследования получается, что система высшего образования не готовит специалистов. Более того, работодатели не нуждаются в таких специалистах, которые выпускают современные российские вузы. По мнению работодателей, вне зависимости от диплома выпускника вуза все равно надо даже не доучивать, а заново обучать тому, чему в вузах не учат.

Студенты поступают в вузы не для обучения и получения специальности, а для получения диплома о высшем образовании. Кроме того, существенны мотивы уклонения от военной службы и, главное, мотив «занятости полезным делом», весьма важный для родителей студентов. В ходе обучения студенты социализируются в моделируемом в вузе подобию «профессионального социума», в минимальной, как правило, степени осваивают его язык (терминологию) и поведенческие стереотипы. Последнее зависит от того, насколько вуз «близок к жизни». Можно предположить, что большинство вузов не дает даже минимальной социализации в профессиональных субкультурах из-за архаичности преподавательского сообщества.

Преподаватели не учат студентов, не дают им специальных знаний прежде всего потому, что сами ими не обладают. Они не имеют необходимых для работы на современном производстве знаний и умений, не имеют доступа к научной литературе, не могут работать на современных приборах, не включены в современные коммуникационные сети и, следовательно, не могут этому научить студентов.

Студенты учатся, но получают не знания и навыки, необходимые специалистам, а совокупность в значительной степени устаревших сведений, передаваемых им преподавателями. Система

проверки знаний учащихся (экзамены и зачеты) во многом стала коммерческой, поэтому по оценкам нельзя судить о знаниях студентов. Окончивший вуз студент не является специалистом. Существенная часть выпускников намерена продолжать обучение. Причем цели продолжения обучения большая часть студентов не рефлектирует.

Обучение студентов финансируется государством лишь частично. Вузы сами зарабатывают деньги, собирая в явной и не явной форме плату за обучение, а также сдавая в аренду помещения и занимаясь другой коммерческой деятельностью. Практически все студенты платят за обучение в той или иной форме — от взносов на развитие вуза до платы за экзамены и зачеты. Существенная часть преподавателей работает на других работах или занимается непрофильным для статуса преподавателя бизнесом. В целом система высшего образования превратилась в платную, причем отдельные вузы в ней функционируют как коммерческие предприятия, находящиеся в бизнес-отношениях как со студентами и преподавателями, так и с лицензирующими и сертифицирующими государственными организациями.

Работодателям в целом безразлично, каким багажом знаний и умений обладает выпускник вуза и какими навыками владеет. Его интересует в основном личные качества выпускника, его способность к обучению и установлению деловых отношений. Похоже, работодателям нужна именно «социальная подготовка». Собственно специалистом выпускник вуза становится (если он по своим социальным качествам подходит) после длительного обучения на рабочем месте.

В целом можно предположить, что система высшего образования выполняет в основном социализирующие функции. Ее неявной задачей стало воспитание молодых людей, придание им социального статуса выпускника вуза, человека с высшим образованием. Вузы ранжируются в зависимости от того, на какой социальный статус может рассчитывать его выпускник. Статус выпускника столичного университета означает, что его обладатель получил столичное воспитание и может претендовать на получение значимого в социальной иерархии. Статус выпускника провинциального вуза фиксирует его провинциальность. Для по-

вышения такого статуса функционируют столичные институты второго образования (АНХ, АГС, прочие), в которых выпускники провинциальных вузов приобретают статус «получивших столичное воспитание». Система провинциальных филиалов столичных вузов обеспечивает получение в значительной степени ущербного статуса «выпускника провинциального филиала столичного вуза», однако несмотря на это пользуется коммерческим спросом.

Результаты исследования показывают, что практически не существует конкуренции между вузами за студентов. И пренебрежимо мала конкуренция между работодателями за выпускников вузов. Это соответствует сформулированной гипотезе — выпускникам и работодателям в целом безразлично в какой среде происходит социализация молодого человека, поскольку вузы (за редкими исключениями, касающимися даже не вузов, а отдельных факультетов и кафедр) не дают учащимся совокупности применимых в социальной практике знаний. Но они дают культурные стереотипы и навыки, позволяющие выпускнику в ходе работы стать специалистом.

Рейтинг вузов отражает их способность обеспечить в той или иной степени полноценную социализацию в региональных и столичных субкультурах. Студенты (и их родители) платят и готовы платить за пребывание в вузе как социализирующем и воспитывающем учреждении в течение времени, необходимого для того, чтобы выпускник приобрел социальный статус или его атрибуты. Армия выступает для мужчин альтернативным — и очень нежелательным — институтом социализации. Для женщин вузы очень часто выступают площадкой для поиска мужа.

Разделить вузы (даже отдельные кафедры и факультеты вузов) на собственно обучающие и социализирующие можно по критерию эмиграции. Выпускники обучающих вузов гораздо чаще, чем выпускники социализирующих вузов, получают место работы за рубежом (или в представительствах иностранных фирм в стране). Так, например, большая часть выпускников МФТИ (а также мехмата и некоторых других факультетов МГУ) сразу после окончания обучения эмигрирует.

* * *

Реформирование системы высшего образования необходимо вести исходя из закреплённой за ней обществом задач. Надо существенно снизить количество специальностей (в идеале до 5—10). К примеру, специальности общественно-политические (в том числе право), естественнаучные (в том числе медицина), технические (в том числе сельскохозяйственные), экономические. Уменьшить число выпускающих кафедр. Институализировать бакалавриат как институт всеобщей профессиональной социализации, тем самым переходя от всеобщего среднего образования к всеобщему начальному высшему образованию, потребность в котором в обществе есть. Инвестировать в вузы, где сохранилась подготовка специалистов, развивая в них НИР и интегрируя их с научными центрами.

Кароль Мюсиол

Прошлое и будущее университета

В XIV в. университеты, как правило, считались основой любой цивилизованной страны. Они учреждались для того, чтобы выполнять ряд важных задач, определяемых их основателями. Что касается Краковского университета, в 1400 году в учредительном документе значилось:

- укрепление влияния и усиление власти государства;
- борьба с заблуждениями и пороками общества;
- распространение учености.

Система университета

Хотя университет и являлся королевским учреждением, король не наделялся никакими особыми привилегиями. Он был куратором, а не владельцем университета. В те времена университет обладал относительно широкой независимостью. Ученые могли самостоятельно выбирать темы и формы деятельности как в процессе обучения, так и в проведении исследований.

Университет вносил вклад в формирование социальной элиты, давая возможность разрушать классовые и материальные барьеры. Учение было важным фактором, способствующим пе-

реходу в высшие классы общества сыновей буржуа и мелкопоместных дворян, содействуя их продвижению как в церковной, так и в мирской иерархии. Университет играл очень важную роль в жизни города. Его профессора представляли город в парламентах, на областных советах и королевских выборах, а также в судебных органах. Университет оказывал большое влияние на развитие не только региональной культуры, но и культуры соседних стран.

Каков университет сегодня?

Главной задачей университета всегда было определение новых направлений развития человеческой мысли в атмосфере толерантности и свободы в исследованиях и обучении, с уважением достоинства человека и для его блага. Вот почему сегодня университет несет обязанность защищать основные человеческие ценности от угроз современного мира: требовать уважения к независимости высших учебных заведений, бороться с ненавистью в жизни общества, порицать ужесточение общественных порядков и разоблачать псевдонаучные и образовательные обманы.

Обучение, опирающееся на непрерывно текущую научную деятельность, — это такая же важная задача университета, как и исследовательская работа. Вот почему создание по возможности наилучших условий обучения и забота о высоком уровне лекций и занятий должны оставаться общей целью для всех сотрудников университета.

Международное сотрудничество как в сфере образования, так и в исследовательской работе всегда являлось очень важным фактором в деятельности и развитии университета. В рамках Европейского союза мы обязаны создать условия, позволяющие студентам всего мира обучаться в университете и проводить исследования в сотрудничестве с научными центрами разных стран. Можно сказать, что университеты Европы возвращаются к своим средневековым корням:

- Мы возвращаемся к свободе в выборе места и предмета обучения студентами и сотрудниками университета.

- Мы вводим степень бакалавра, предшествующую степени магистра.
- Мы общаемся на одном языке — английский язык становится латынью нашего времени.
- Ученые свободны в выборе тем и форм своей деятельности как при обучении, так и в научных исследованиях.

Каким же станет университет?

В течение двух лет наша страна является членом Европейского союза, что ставит перед нами новые задачи. Мы хотим принять участие в создании европейского образовательного и исследовательского пространства в рамках Болонского процесса. Совместно с другими странами, мы хотим построить экономику, основывающуюся на знаниях. Система образования меняется очень быстро.

1. Широко распространенным станет трехступенчатое образование: курс обучения на бакалавра; на магистра; на доктора.

2. Появится непрерывное образование, которое станет четвертым этапом образования — будет разработан курс последиplomного обучения.

3. Мобильность студентов будет играть важную роль в образовательном процессе — число студентов, стремящихся обучаться за границей, существенно возрастет.

4. Хорошее знание иностранных языков станет необходимым в качестве предпосылки к обучению в рамках европейского образовательного пространства.

Методы обучения также изменятся. Хотя классические методы преподавания будут сохранены, они существенно обогатятся благодаря современным техническим средствам. Скоро появится дистанционное обучение (через Интернет), которое станет поддержкой, но не заменой классических методов обучения. Использование Интернета в образовательном процессе обретет популярность, что, однако, не только дает широкий доступ к ин-

формации, но также несет такие угрозы, как распространение плагиата и торговля магистерскими и докторскими диссертациями.

Многие университеты Европы пережили многочисленные смены политических систем, войны, падения государств и другие беды, которыми изобилует история. Можно спросить, как же вышло, что университеты все же выжили и даже процветали. Ответ прост. Величие университета заключается в его великих профессорах, выдающихся студентах и уважении к принципам университета. Со временем университетские здания, методы обучения, лаборатории и библиотеки станут красивее, лучше и богаче, но пусть сама идея и миссия университета, так прекрасно представленные в далеком прошлом, навсегда останутся неизменными. Я надеюсь, что так и будет.

Станислав Валтош

О средневековых истоках Болонского процесса

1. В Палаццо Поджи, на улице Замбони, 33, в одном из нескольких музеев, расположенных в Болонском университете, всего несколько лет назад на очень почетном месте был выставлен оригинал знаменитой Великой хартии университетов (*Magna Charta Universitatum*) 1988 года. Конечно, она была написана на латыни, понятной сегодня немногим. Сейчас она хранится в кабинете ректора университета. Гостям ректора очень везет. Помимо возможности встретиться с ректором старейшего университета Европы, они также могут увидеть знаменитый оригинал документа, ставшего основой устойчивого движения, которое сегодня называют Болонским процессом. При посещении музеев университета нам приходится довольствоваться всего лишь копией этого документа, одной из сотен, разлетевшихся по всему миру.

Этот документ был подписан на Пьяцца Маджоре в сердце старой Болоньи ректорами более 400 университетов со всего мира¹. Это произошло 18 сентября 1988 года во время всемирного съезда ректоров университетов, приуроченного к 900-й годовщине Болонско-

¹ Главы университетов города Ухань в Китайской Народной Республике и Марибор в Словении добавили свои подписи несколько позже, 28 сентября и 24 сентября соответственно. Они не смогли присутствовать на церемонии 18 сентября 1988 года.

го университета, старейшего университета² в мире, за исключением арабских университетов в Каире, Фесе и Кордове³.

Уже в преамбуле Великой хартии университетов говорится: *futura humani generis sors, hoc mille annorum orbe iam vergente, ex iis praeferim incementis artium, litterarum, doctrinam pendet quae ibi fiunt, ubi universitas in cognoscendo et inquirendo versatur*. Иными словами, что в приближающемся конце этого тысячелетия будущее человечества зависит главным образом от культурного, научного и технического развития, и что оно, таким образом, строится в центрах культуры, знаний и научных исследований, которыми являются истинные университеты.

Подчеркнув моральное и интеллектуальное значение независимости университетов (обучение и исследовательская деятельность в университетах должны быть неразделимы) и тот факт, что университет выступает хранителем европейской гуманистической традиции, авторы предложили четыре «*instrumenta*», то есть средства, способствующие достижению следующих обозначенных целей: 1) создание соответствующих инструментов для достижения необходимой свободы для всех членов университетского сообщества; 2) принцип, гласящий, что исследовательская деятельность неотделима от преподавательской и что это необходимо учитывать в процессе подбора преподавателей; 3) уважение свобод студентов; а также четвертый инструмент, чье значение является ключевым для всех недавних нововведений в университетах Европы. Именно в этом пункте выражена суть будущих перемен.

Его стоит процитировать дословно: 4. «Университеты — особенно в Европе — рассматривают взаимообмен информацией и

² Bologna una universit per l'Europa; Immagini e parole del IX Centenario, Bologn, 1989, *passim*.

³ Считалось, что в 1088 году император Теодосий издал приказ, позволяющий обучать римскому праву в Болонье. Эта дата является официальной датой основания Болонского университета. Сегодня точно известно, что этот документ был поддельным. Причиной такого обмана, как указывает Г. Кауфман, стал тот факт, что император Юстиниан позволял толковать свой кодекс только в трех городах. Болонья не являлась одним из них. Следовательно, в поддельном документе опускалась эта часть декрета Юстиниана, и узаконивалось обучение римскому праву в Болонье (*Kaufman G. Geschichte der deutschen Universitäten, Stuttgart, 1888. Bd 1*).

документами и частые совместные проекты, направленные на продвижение учения, как необходимые для устойчивого развития знаний. Следовательно, как и в самом начале своей истории, они поощряют мобильность преподавателей и студентов; более того, они считают общепринятую политику равенства статуса, званий, экзаменов (без предвзятого отношения к государственным дипломам) и присуждения стипендий необходимой для выполнения своей миссии в современных условиях».

Особое значение имеют слова «как и в самом начале своей истории». Великая хартия университетов, таким образом, обращается к прошлому европейских университетов. Авторы Хартии были осведомлены о наследии университетов и ясно осознавали, что обращение к нему будет способствовать принятию идей, выраженных в ней.

Также не следует забывать о том, что Великая хартия университетов была принята тогда, когда Европу разделял барьер, протянувшийся вдоль Эльбы. Однако в 1986 году в Советском Союзе началась перестройка. Политический климат начал меняться, жесткая идеология стала исчезать. Расширяющееся окно в Западную Европу и в остальной мир позволило странам Советского блока легче принять идею сотрудничества с европейскими университетами. Больше не было сопротивления обращению к совместному, общему прошлому, к историческому наследию современных университетов. Через год Восточную Европу будут сотрясать революции 1989 года. Процесс европейской интеграции набирал все большую скорость такими темпами, которые годом ранее невозможно было вообразить.

Великая хартия университетов не являлась правительственным документом. Она была подписана главами университетов и высших образовательных заведений, стремившимися выполнить предназначение университетов. Следовательно, этот документ не может считаться инструментом так называемого мягкого международного права. С другой стороны, он, несомненно, провозгласил программу, которую не могло игнорировать ни одно европейское государство. Это универсальная программа, направленная на объединение всех стран в стремлении повысить уровень образования и культуры в обществе. Не пришлось долго ждать, прежде чем были предприняты соответствующие шаги на этот

раз на международном уровне. Работа была начата Европейским союзом и Европейским советом.

Следующими вехами стали так называемая Сорбонская декларация от 25 мая 1998 года, принятая через 10 лет после Великой хартии университетов, в которой особо подчеркивалась необходимость создания европейского пространства высшего образования, и занимающая особое место Болонская декларация от 19 июня 1999 года — совместная декларация европейских министров образования⁴. Именно тогда возникло понятие Болонского процесса, то есть процесса, берущего начало в Болонье и направленного на создание европейского пространства высшего образования «как ключевого средства, способствующего мобильности и трудоустройству граждан и развитию континента в целом». Это гарантирует превращение Европы в Европу просвещенную. В это время также появилось понятие так называемой Лиссабонской стратегии, ратифицированной весной 2000 года в Лиссабоне Европейским советом, иначе говоря, ряда мер, направленных на достижение полноценной конкуренции между европейским высшим образованием и его аналогами в области образования и учения в США. В эти стратегии включены в основном те меры, которые были предложены впервые еще в 1988 году, затем — в 1998 и впоследствии развиты в более поздних документах.

2. Теперь позвольте вновь обратиться к истории университетов. Здесь мы сталкиваемся с редким примером поиска вдохновения в прошлом для того, чтобы построить будущее. Является ли подобное обращение к так называемому Золотому веку не только способом убедить консерваторов не препятствовать реформам? Является ли это не только тактическим ходом с целью преодолеть сопротивление коренным переменам и предполагаемому развитию в направлении, которое может показаться неприемлемым противникам интегрированного образования в Европе? И наконец, должна ли аналогия, проводимая между прошлым и настоящим, сфокусированном на будущем, ограничиваться вопро-

⁴ С тех пор европейские министры образования встречаются каждые два года. Они встречались в Праге в 2001 г., в Берлине в 2003 г. и в Бергене в 2005 г. для того, чтобы отследить развитие Болонского процесса и в случае необходимости скорректировать ресурсы, направленные на реализацию Лиссабонской стратегии.

сами, затронутыми в Великой хартии университетов и Болонской декларации, или же ее следует расширить, включив и другие аспекты высшего образования?

Для того чтобы дать разумные и исчерпывающие ответы на все три вопроса, придется написать длинный и подробный исторический трактат. Чтобы удержаться в рамках, обусловленных этим докладом, приходится использовать иной методологический подход. Он допускает лишь символическое исследование проблем. Следует постараться выделить только те факты из истории европейских университетов, которые, взятые в совокупности, позволят нам определить наиболее характерные черты европейских образовательных пространств в прошлом.

Во вступлении необходимо привести одно положение, которое дает возможность более критично взглянуть на средневековые образовательные пространства в Европе.

Университеты раннего Средневековья были далеко не так похожи, как может предположить неспециалист. Появление европейских университетов одновременно ознаменовало появление двух различных моделей: Итальянской, чаще и шире известной как Болонская, и Парижской. Мы обойдем стороной волнения и споры, касающиеся дат основания двух старейших университетов, Болонского и Парижского⁵. Они не имеют отношения к обсуждаемой теме. Несмотря на папский универсализм, появились две классические модели, и только в XIV веке они стали существенно более похожи.

В основе Болонской модели лежит соглашение студентов, привлеченных в Болонью желанием изучать римское право у выдающихся специалистов⁶. Их родители, богатые горожане, нани-

⁵ W. Rugg блестяще изучил этот вопрос, исследуя мифологию и историографию зарождения университетов в Европе (*Geschichte der universitat in Europa*, Bd. 1. Mittelalter, Verlag C.H. Beck Munchen 1993. S. 24—27).

⁶ Развитие торговли и ремесел в Италии в конце X — начале XI века неизбежно привело к трудовым конфликтам. Оказалось, что недавно открытый заново кодекс римского права Юстиниана являл собой великолепный инструмент для улаживания подобных конфликтов. Так зародились юридические школы, самая известная из которых находилась в Болонье и начала свою работу еще до XI века.

мали преподавателей и оплачивали их лекции. Вот как появился университет, играющий ведущую роль в обучении римскому праву. В пределах университета образовались две социальные сферы: *universitas magistrorum*, или сообщество профессоров, и *universitas scholarum*, или сообщество студентов. Глава, управлявший университетом, избирался теми, кто платил, иначе говоря, студентами. Профессора, в те времена называемые магистрами, предоставляли заботу об управлении и выбор учебного плана деканам. Болонская модель была принята во всех университетах Италии, а также на Пиренейском полуострове. Первые четыре университета в Центральной Европе, в Праге (1348 г.), Кракове (1364 г.), Вене (1365 г.) и Пече (1367 г.), также сформировались под сильным влиянием Болонской модели.

Парижская модель окончательно сформировалась в начале XIII века, оставаясь преимущественно под властью профессоров (магистров) и находясь в строгом подчинении у церковных властей. Причина этому кроется в ее истоках. Университет в Париже возник на основе ранее существовавших школ при Соборе Парижской богородицы, где обучалось духовенство и преподаватели. Первоочередной целью этого университета было обучение *artes liberales* («свободным искусствам») и богословию. Церковь осуществляла данные ей полномочия в отношении парижских *universitas magistrorum et scholarum* через влияние генерального викария. Он контролировал лекции и экзамены. Выбор ректоров и деканов предоставлялся магистрам. Это был, прежде всего, университет для профессоров и только затем — университет для студентов.

Только в начале XIV века европейские университеты все же стали, по сути, унифицированными учреждениями в том, что касается организации и учебной программы. В университетах, как правило, была принята структура из четырех факультетов. Эта структура стала иерархической, сродни общественному строю Средних веков. В самом низу располагался факультет искусств (философский), выше по социальной лестнице стояли медицина и право, и, наконец, высшую позицию занимало богословие.

Для того чтобы учиться на одном из трех высших факультетов, требовалось пройти обучение на факультете *artes liberales*. Это обучение, с одной стороны, было своего рода подготовкой к дальнейшему обучению на других факультетах, но, с другой стороны, его было достаточно, чтобы стать учителем.

Современный аналог факультета *artes liberales* — колледж в американских университетах, окончание которого позволяет продолжить изучение медицинских и юридических наук.

Программа Болонского процесса, которая, помимо прочего, установила двухступенчатую систему обучения, а в своей последней версии — трехступенчатую (лиценциат, степень магистра и степень доктора), тем не менее все еще значительно отличается от иерархической системы средневековых университетов, в которых *artes liberales* играли двойную роль. Во-первых, обучение на факультете искусств обеспечивало общее образование и создавало методологическую базу для дальнейшего профессионального обучения. Во-вторых, одного этого обучения было достаточно, чтобы получить образование как таковое, что давало право на профессиональную деятельность в качестве преподавателя или конторского служащего. Студенты, начинающие обучение на факультете искусств, в большинстве случаев не доходили до высших факультетов.

Многоступенчатое обучение, вводимое в рамках Болонского процесса, имеет другие черты. Они зависят от ограничения специализации рамками одного курса обучения, выбираемого в момент определения направления обучения. Они являются лишь дальнейшими ступенями вверх по лестнице в рамках прежней области знаний. Согласно Болонской системе, студенты, начинающие обучение, сразу заявляют о его направлении. В отличие от Средних веков, у студентов нет трех лет на раздумья на факультете *artes liberales*, как нет и времени обдумывать будущий курс обучения, если, конечно, они в принципе будут его обдумывать.

Пришло время сделать первый вывод: многоступенчатое обучение во времена Средневековья и в настоящее время сопоставимо только в очень широком понимании. Прошлое может служить источником вдохновения, но ни в коем случае не должно быть образцом для слепого подражания.

3. Хотя теоретически средневековая Европа повсеместно была христианской, она страдала от бесчисленных конфликтов. Европа была расколота папством и Священной Римской империей, католицизмом и православием, раскольниками и еретиками, войнами и борьбой за власть между государствами и городами, великими и не очень правителями, языками, местными законами и обычаями.

Университеты играли в этом калейдоскопе особую роль. Университет изначально являлся местом интеллектуальных волнений, что, вместе с его поиском различных понятных истин, послужило созданию одного огромного европейского образовательного сообщества. Четыре фактора определили это чувство общности: а) по сути, одинаковые учебные планы во всех университетах; б) латинский язык в качестве средства общения; в) мобильность студентов и преподавателей; г) взаимное признание дипломов и званий.

а) Сначала несколько слов об универсальной природе учебных планов. Общим правилом, из которого допускались исключения, был унифицированный учебный план. Обычно считается, что везде читались одинаковые предметы, использовались одинаковые учебники и применялись одинаковые дидактические методы. Как общее правило, это соответствовало истине в XIV, XV и в начале XVI века. *Artes Liberales* подразделялись на *тривиум*, включающий грамматику, риторику и логику, и на *квадравиум*, который состоял из арифметики, музыки, геометрии и астрономии. Они охватывали весь объем теоретических знаний, все сферы, которые обычно называют философией в ее наиболее существенном, широком понимании.

Artes Liberales были подобны девяти столпам знаний о мире. В каждом университете преподавали латынь по старинному учебнику Донатия, логику Аристотеля, геометрию по «Началам» Евклида, арифметику по «Algorismus» Сакробоско и «De institutione arithmetica» Боэция и теорию музыки по «De institutione musica» того же Боэция, астрономию по «Almagest» Птолемея и по «De Sphaera» Сакробоско. Это лишь некоторые из наиболее характерных примеров стандартных учебников, вращавшихся среди бесчисленных копий манускриптов по всей Европе. Ни в одном из университетов не могло быть и речи об изучении *Artes Liberales* без использования таких учебников. Однако изучение философии вовсе не являлось единой системой. Также использовались и другие учебники, имевшие местную значимость, кроме того, появлялись новые, пестрящие более ранними примечаниями; *animus in-veiedni* говорили о научных диспутах, которые в непрерывном процессе развития научной мысли когда-то считались ересью.

Похожая ситуация сложилась и на двух из высших факультетов — медицины и права. На медицинских факультетах стандартное обучение основывалось на трудах, приписываемых Гип-

пократу, а также на ряде оригинальных работ Галена, вдобавок к сокращенным переводам трудов арабских авторов, прежде всего Авиценны. Студенты факультета права изучали церковное право, или *Corpus iuris canonici*, по наборам трудов, включающих *Decretum* Грациана, *Decretales* Григория IX, не говоря о юридических актах некоторых из других Пап. Гражданское право, с другой стороны, было представлено главным образом *Corpus iuris civile*, то есть великим Кодексом Юстиниана от VI века (*Digesta, Codex, Institutiones, Novelles*) с многочисленными комментариями и оценками, к которым со временем будут добавлены различные законодательные акты Священной Римской империи и другие юридические акты. Однако обучение на факультете богословия было невообразимо без использования знаменитого руководства Петра Ломбарда «*Sententiae*». Это только примеры. При таком кратком описании в общих чертах нет возможности вдаваться в детали.

Однако существует множество отклонений от этой модели. В ранние века Папы защищали исключительное право Парижского университета преподавать богословие. До середины XIV века они не допускали создания факультета богословия ни в каком ином университете, опасаясь, что недостаток контроля и назначение непроверенного научно-преподавательского состава могут привести к возникновению источника ереси.

Теоретически единая, эта университетская модель обучения на четырех факультетах в то же время вступила в противоречие со специализациями некоторых университетов, выделявших отдельные области знания. Университеты в Болонье, Орлеане и Анже были преимущественно юридическими. В Париже и Оксфорде преобладало богословие. Медицина главенствовала в Монпелье, тогда как Краковский университет во второй половине XV века славился математическими и астрономическими науками.

Как видите, в средневековом образовательном пространстве Европы было место разнообразию, и университеты имели право на создание собственного образа.

б) Языком средневекового университета и его сообщества был латинский. Хотя владение латинским языком не входило в требования при зачислении⁷, любой, кто не знал его и хотел ос-

⁷ *Schwingen R. Ch. Die Studenten // Geschichte der Universitat in Europa: W. Ruegg. Bd 1. C. H. Beck, 1993. S. 163—164.*

таться в университете, должен был быстро исправить этот недостаток. Это объяснялось тем, что все лекции, дебаты, экзамены и академические церемонии велись на латинском. Все научные трактаты, учебники, руководства и заключения были написаны на латинском. Все документы университета, научная и даже личная корреспонденция была на латинском. Этот язык был обязателен в повседневной жизни студентов, например в Краковском университете по 12 часов в день, летом с 7 утра до 10 вечера и зимой с 12 дня до полуночи. Если старшего студента трижды ловили на использовании родного языка, он должен был заплатить штраф в один денарий, а младших студентов за подобное нарушение пороли⁸.

Переводы были важны, но труды на арабском, иврите и греческом переводились на латинский. Ведь пока не было перевода данного труда, написанного, скажем, на греческом, этого труда не было в научном обращении. Таким образом, появление работы на латинском языке, особенно после развития печати, гарантировало ее распространение среди широкого круга читателей.

«Латинизация» университетов столкнулась с двумя препятствиями. Первым из них стало образование своего рода «гетто» студентами, говорившими на одном родном языке. В университетах Болоньи, Падуи, Орлеана, Анже, Парижа, Оксфорда, Кембриджа, Праги и некоторых других было принято своего рода разделение по национальному признаку. Так возникли союзы студентов из определенных стран или регионов, во времена раннего Средневековья имевшие широкие права в университетах. Как мог студент не говорить со своим земляком на родном языке, если рядом не было посторонних? В такие моменты слова родного языка проскальзывали вопреки правилам и запретам. Еще одним местом, где использование родного языка было неизбежным, стали дортуары и учебные заведения для студентов из определенных стран, например Collegio di Spagna в Болонье и венгерский и немецкий дортуары в Кракове.

В XVII веке начался резкий спад в применении латыни при обучении, и в XVIII веке наступил период использования национальных языков в сфере высшего образования. Ни французский,

⁸ *Ptasznik J.* Obrazki z życia zakonów krakowskich w XV i XVI wieku, Biblioteka Krakowska nr 15, Kraków 1900. S. 33.

ни немецкий не стали универсальными языками в Европе, хотя вплоть до 1939 года научные труды и публиковались на одном из этих языков, что гарантировало, что в научном мире их будут читать. В странах Советского блока были попытки навязать русский язык в качестве универсального языка общения определенных наций, но русский так и не стал привычным языком общения в сфере образования.

Занял ли английский место средневековой латыни? Для того чтобы это произошло, английскому пришлось бы стать языком, на котором читаются лекции, и общепринятой формой общения во всех высших учебных заведениях. Этого не случится. Английский не в силах вытеснить национальные языки из сферы образования, как не в силах и стать языком, понятным для всех студентов. Даже Интернет останется многонациональной сетью, несмотря на использование команд на английском. Значение английского как языка международного общения номер один продолжит расти, и, конечно, возрастет и объем лекций и занятий на английском языке на Европейском континенте, но не для студентов, обучающихся в родных странах, а только для студентов из других стран.

в) Безусловно, авторы Великой хартии университетов были правы, напоминая нам о мобильности ученых, называемой *peregrinations*, или путешествия, странствия. В средневековой Европе это было почти повсеместное явление⁹. Многие студенты начинали обучение в одном университете и, не закончив его, переходили в другой, и так далее. Студенты из Скандинавии, Венгрии, Священной Римской империи отправлялись в Болонью, Падую, Париж, Монпелье, Орлеан, Прагу, Краков, а к XV веку — в Гейдельберг, Эрфурт, Кельн, Лейпциг. Студенты из Польши направлялись в Болонью, Падую и значительно реже — в Париж. Странствия студентов заканчивались у Пиреней и Ла-Манша. В университетах Пиренейского полуострова и Англии почти не было иностранцев. Студенты стремились туда, где ярко сияли имена великих профессоров, где стоимость диплома и обучения была

⁹ Verger J. *Peregrinatio academica* // *Le Università dell'Europa; Gli uomini e luoghi. Secoli XII—XVIII* / Gian Paolo Brizzi и Jacques Verger, Milano 1993. P. 109 и др.

ниже, и в те университеты, чью славу они желали разделить. Реформация разделила Европу XVI века. Протестанты стали избегать католических университетов, а в католических университетах не было места протестантам. Как следствие, изменились маршруты путешествий, а Тридцатилетняя война серьезно повлияла на мобильность студентов. К XIX веку это явление утратило статистическую значимость.

В последние десятилетия XX века оно возродилось. Это произошло благодаря созданию таких международных программ, как Эразмус, Сократ и других, включающих многочисленные международные и межуниверситетские соглашения, а также благодаря другим инициативам, поддерживаемым различного рода организациями: Европейским советом, Европейским союзом, существующими учебными заведениями, а также различными международными организациями. Так на смену спонтанным странствиям студентов пришли более или менее официально организованные поездки в другие научные учреждения.

г) Внешне научные степени оставались прежними: бакалавр, лицензиат, магистр и доктор. Так как философский факультет (искусств) был также факультетом, готовившим кандидатов на обучение на высших факультетах, он в качестве высшей степени давал степень магистра (после бакалавра и лиценциата), которая, естественно, была ниже докторской степени, дававшейся на остальных трех факультетах. Таким образом, можно было бы предположить, что степень магистра давалась только на низшем факультете, а докторская степень закреплялась исключительно за медицинским, юридическим и богословским факультетами. Более века назад, однако, Г. Кауфман показал, что на ранней ступени развития университетов в определенных учреждениях давалась степень магистра медицинских наук (например, в Болонье) или богословия в Виттенберге и Вене. В Эрфурте, Грейфсвальде и Вене докторская степень давалась также на факультете искусств. Это только некоторые характерные примеры, на самом деле картина была гораздо разнообразней¹⁰. Только по прошествии лет и веков вышло так, что практически в каждой европейской стране

¹⁰ *Kaufmann G. Zur Geschichte der academischen Grade und Disputationen // Centralblatt für Bibliothekswesen, XI Jahrgang, 5 Heft, 1984. S. 204—209.*

степень доктора стала считаться выше, чем степень магистра в большинстве областей науки. Тем не менее все еще оставались важные различия между требованиями, которые надлежало выполнить для получения научных степеней¹¹. Несмотря на это, диплом, полученный в одном университете, признавался другими университетами. Дополнительные формальности, которые необходимо было соблюсти, не препятствовали признанию дипломов, что традиционно и гарантированно регулировалось университетскими законами.

Сегодня ответственность за осуществление этого принципа лежит, в первую очередь, на правительствах. Как и всегда в таких обстоятельствах, большую роль в этом вопросе играет бюрократия, так что у кандидатов на обучение за границей не остается другого выбора, кроме как подчиниться установленным требованиям.

4. Вывод совершенно ясен. Болонский процесс — это, бесспорно, результат обращения к определенным идеям Средневековья, внесшим свой вклад в развитие человечества. Однако он не является и не может быть попыткой точного повторения отдельных решений.

¹¹ *Frijhoff W.* Der Lebensweg der Studenten // *Geschichte der Universität in Europa* / Ed. W. Rugg, Bd. 2, C. H. Beck. 1996. S. 87 и далее.

A. P. Klemeshev

International dimension of higher education:
research carried out at I. Kant State University
of Russia

The appearance of «international dimension» in research done at IK-SUR into the education system is caused by a number of factors. On the one hand, it is a more active participation of Russia in the Bologna process after the signing of the Bologna Declaration in 2003. On the other hand, it is a special geopolitical position of the Kaliningrad region. The appearance of the international dimension in education research entails a change of traditional approaches to education, perfecting its contents in compliance with international and European requirements. It is an essentially new approach to the organization of education process, affecting administrative structures traditional for Russian higher educational institutions. Under modern conditions it is not enough just to provide management of a faculty, having a steady human resources potential, but to ensure a highly effective management of an education project. It actually means a transition from a structurally functional, linear model of education management which is traditional for Russian higher educational institutions to a new, nonlinear one.

Research into the international dimension of education in I. Kant State University of Russia had begun before Russia's official joining the Bologna Declaration. The University actively participated in research on the Bologna principles of bridging different systems of

higher education which had been initiated by the Russian Ministry of Education. On the initiative of St.-Petersburg State University a special working group on the Bologna process was established. The working group was headed by the then deputy Minister of Education of the Russian Federation, the Chairman of the Committee on Education and Science of the State Duma and rector of St.-Petersburg State University. Members of the working group were rectors (including rector of I. Kant State University of Russia, Kaliningrad State University then) of higher educational institutions which had wide international contacts. Prominent Russian scientists and international experts also participated in the meetings of the working group.

The working group analyzed the development of the multistage system of higher education in the Russian Federation for the period since the 1990s, the experience of international cooperation of Russian higher educational institutions, the development of a quality assurance system, as well as constant gaining more and more academic freedom in designing fundamental education programs based on the National Standards of Higher Education of the first and second generation of Education Standards.

Within the framework of the Baltic Centre for Advanced Study and Education (BaltMion) at I. Kant State University of Russia, the international project «The countries of the Baltic Sea region in a single European education space in the context of globalization» has been carried out. The aim of the project was a comprehensive analysis and research into the experience of integration processes in education which play an important role in assessing further prospects and opportunities of participation of Russian higher education institutions in this process, as well as in defining ways of development of the integration processes, and in introducing changes into the original development plans.

During the implementation of the project a comparative analysis of the systems of higher education of the Baltic Sea region countries was carried out. Another aim of the project was to assess the role and potential of the Kaliningrad region and I. Kant University in the European integration of higher education, to sum up the experience of realization of joint international education programs in the Baltic Sea region (for instance, «The Eurofaculty project — the Kaliningrad initiative», «The Baltic University», «The International University Education center in Braniewo», etc.)

The «Eurofaculty» project started on September, 1st, 2000 on the initiative of the Council of the Baltic Sea States (CBSS) and with the support from the Ministry for Foreign Affairs and the Ministry of Education of the Russian Federation. The main objective of the project was improving the quality of training at the Faculties of Law and Economics of I. Kant State University, harmonization and integration of Russian and European education programs and curricula in the sphere of jurisprudence and economics.

The **contents** and partly the **very structure** of training specialists in Law and Economics were essentially modernized in compliance with the European requirements, enjoying support and experience of IKSUR partner universities. New teaching methods and techniques, non-traditional for the Russian system of higher education were introduced. A significant contribution to the improvement of the quality of teaching was made by an increase in the volume of the students' autonomous learning, supported by corresponding course series, collections of situation and problem-solving tasks, study cases for working in small groups, etc.

An important role in raising the quality of teaching is played by opening up new opportunities for improving professional skill of the University staff in partner higher educational institutions, as well as by professional training of young teachers chosen from post-graduate students, who are capable to work in new, constantly changing conditions, using the latest education technologies and teaching methods.

In general, the achievements of the University in the framework of the «Eurofaculty» project can be summed up in the following way:

1. In the contents of professional training:

- new courses which earlier had not been part of the University curricula were elaborated — international public law, international humanitarian law, legal basis of WTO, international private law, European law, the protection of human rights in the European court on human rights, international marketing; integration marketing, international trade (WTO and the EU), investment management, financial management, multimedia technologies in marketing, management of foreign trade and others;

- after analyzing the experience of teaching jurisprudence in IKSUR partner universities of Germany and Norway and economics in the partner universities of Denmark and Sweden, new techniques of teach-

ing fundamental professional disciplines and disciplines of specializations, were introduced. New forms of teaching, nontraditional for Russian higher educational institutions — workshops in constitutional and private law, training sessions in administrative decisions, management of foreign trade, on-line lectures, Internet-course on human rights designed in collaboration with the university of Turku (Finland), role plays in the economy of companies, the fundamentals of economics (EPUS, PUMA); and also methods of problem-based learning in small groups, introduced with expert support from Norway and design training at support of experts from Denmark;

- the share of optional courses in the curricula has doubled;
- disciplines in the Humanities module and social and economic disciplines became more professionally focused; apart from philosophy, sociology, Russian language and speech culture, other disciplines were introduced to the curricula — the philosophy of law, sociology of law, business language, etc;
- new course series were developed and introduced to the education process; apart from traditional components, case-studies are used now to work in small groups; tests, situation and problem-based learning are becoming more effective;
- the volume of the students' autonomous work was increased; on average the number of contact hours went down to 20—24 hours a week, depending on the type of curriculum, due to the introduction of new education technologies and sufficient methodology support of the training process;
- international summer schools on European law were organized for students from Russia (Moscow, Izhevsk, St.-Petersburg, Kaliningrad, etc.), Latvia, Germany; professors from Finland, Norway, Sweden, Germany, Russia took part in the summer schools;
- the students' foreign language skills improved: groups of students capable of studying abroad were prepared; these students can easily comprehend and reproduce oral and written texts in English, German, Polish, Swedish, and French;
- the share of foreign languages in the curricula makes about 700 hours;
- in the framework of the Eurofaculty project additional classes of English and German for both students and teachers were organized free of charge as an extra curricula activity;

2. The organization of the academic process:

- the structure of professional training is partly changed, the prevailing module in the training of lawyers (just as in most European universities) is the module of Civil and Private law; the number of hours in Criminal and Civil Law is the same. The prevailing module in the training of economists is the module of fundamental economic disciplines, common for the three fields for study — «Organization management», «Marketing», «Finance and crediting»;
- a traditional sequence of teaching some disciplines, traditional for Russian higher education was changed (for example, the Civil law is taught already during the first year in the University);
- lectures of guest professors are organized on a regular basis. It demanded changes in the traditional schedule and sequence of studying disciplines. The lectures are given in English, German, Swedish, and Polish;
- at the Faculty of Law the ECTS system is being introduced (for the disciplines of specializations, and the disciplines of the regional module of the curricula as well as for optional courses in all the modules of the National Standard Curricula);
- the Department of International and European Law was set up;
- at the Faculty of Law a Center of Legal Technologies was set up.

3. Training and in-service training of the University staff:

- introduction of new disciplines and new education technologies, accompanied by in-service-training of the staff and the improvement of professional skills of the University professors, as well as training young specialists chosen from graduate and post-graduate students;
- more than 20 University teachers and 20 post-graduate students participated in mobility programs in IKSUR partner universities;
- a number of graduates of the university have received their Master's degree in IKSUR partner universities lately; many of the new masters work at the University. They design and give new courses using the latest techniques they acquired while studying abroad. This new generation of University teachers can lecture in several languages.
- 6 methodology seminars for the University professors and 4 international conferences on various problems of education, including the conference on «The cooperation of the Baltic Sea States in the sphere of education» were organized in the framework of the Eurofaculty project. Representatives of the Russian Ministry of Education took part in many of the conferences.

4. The equipment of the faculties:

- the modernization of the equipment for the sum exceeding 3,5 million roubles;
- the University library stock was increased for the sum exceeding 1,2 million roubles, including the purchasing of scientific and methodology literature in foreign language as well as subscribing to foreign periodicals;
- at the Faculty of Law an open access reading room was set up; there is also a hall of foreign legal literature;
- at the Faculty of Law a publishing center was set up and equipped with the latest publishing equipment; a resource center is being set up at the Faculty of Economics.

Another large-scale international project implemented in I. Kant State University of Russia is realization of integrated education programs in philology. On the completion of the programs students are awarded two diplomas of higher education — those of Warmia and Mazury University (Poland) and I. Kant State University of Russia; it is planned to provide European diploma supplement to the graduates of these programs. The project presupposes an increase in the academic mobility of both students and university staff, the elaboration and testing of new distance learning techniques; further development of contacts with educational and scientific institutes of the countries of the Baltic Sea region; carrying out joint research, organizing international conferences and seminars on socioeconomic sciences and the Humanities, as well as on integration processes in Europe. Now, the students are taught according to the integrated curricula, simultaneously implementing two education programs — the Russian one (Bachelor's) and the Polish one (Master's). Thus, one of possible «international» schemes of training specialists is being tested (the Russian Bachelor's degree or the specialist degree and the Polish Master's degree), including awarding «double diplomas». A model of integration and harmonization of the Russian and Polish education programs and curricula is getting special importance, given Russia and Poland's joining the Bologna process.

As it was already mentioned, one of problems of the realization of the project «The countries of the Baltic Sea region in a single European education space in the context of globalization», is identification of the necessary institutional changes in the Russian system of higher

education, as well as seizing opportunities of intensification of integration processes in education, taking into account a special role of the Kaliningrad region in the development of international cooperation.

New parameters of the functioning of education systems are set under the conditions of rapid social and economic changes in the society, simultaneously setting new tasks. Under such conditions it is difficult not to introduce innovations and changes. However, the analysis of the experience gained by some countries, shows that practical implementation of education reforms in the overwhelming majority of the countries comes across two main obstacles — lack of resources (first of all — human and financial ones) and the absence of mechanisms, capable of starting these reforms. Additional financial opportunities and adequate mechanisms of the implementation of these reforms appear only as a result of large-scale social and economic transformations. Without them any serious transformation of the sphere of education is doomed to remain just a good intention. In Russia such large-scale transformations are carried out at an insufficient rate. Though it is quite clear, that they should have gone at an increasing rate. Therefore, the very destiny of reforms of education directly depends on the above-mentioned circumstances — the reforms may stop, be slowed down or, on the contrary, receive some acceleration which is not always necessary.

Apart from the creation of adequate social and economic conditions and taking into account the intensification of integration processes in education, it is necessary to undertake the following steps at the federal level:

1. to create a legislative basis for these transformations, to elaborate a coherent human resources policy under the conditions of changing the rights and duties of all participants of education process;
2. to define the status of the specialist, post-graduate student, doctoral student given the transition to the two-level system of education;
3. on the basis of international experience to generate a common mechanism of quality assessment which can be applied all over the country;
4. to adopt the third generation of national standards of education having a different conception of the Federal (mandatory) component. This new standard of education should be more logical in their structure (for example, consisting of two modules — mandatory disciplines

and optional courses areas — instead of 4—5 modules in the previous standard); the new standard of education is to create conditions for flexibility of academic process and continuing education.

5. to change the very approach to the contents of education, making it less dependent on the federal methodology councils.

6. to elaborate the concept, form, contents, and procedures of filling in and awarding a diploma supplement.

A unique geopolitical position of the Kaliningrad region (when it is much closer to the neighbouring states than to the nearest Russian city), commits the University to meet the European education requirements. It means to provide such quality of education which would be recognized by the European education community, to organize the academic process taking into account all the global tendencies, and to train specialists, competitive both on the Russian and European labour markets. At the same time national traditions in the sphere of higher education should not be neglected.

Keeping up the best traditions of the national school of higher education, and adapting to new conditions in sphere of higher education, I. Kant State University of Russia is to take its place on the European market of educational services, strengthening its authority and getting more experience. The Salzburg seminar experts, believe that IKSUR has to become «a pioneer of integration of Russian universities into the single European education space».

The basic prospects of the development of I. Kant State University of Russia in the context of integration processes can be formulated in the following way:

1. **quality assurance**, introduction of a system of quality management elaborated in compliance with European standards, providing mechanisms of quality assurance with the participation of students, staff, external experts, including employers;

2. the **development of human resources** should become one of the major conditions of quality assurance in education. First of all, it is a question of improving professional skills and increasing academic mobility of the University staff through study visits to IKSUR partner universities with the subsequent defense of dissertations, and also providing support to the University teachers finishing their work on their dissertation.

The second aspect of the development of human resources, as the experience of the Faculty of Law shows, is **academic mobility of**

students, which is a rather significant factor in improving social and psychological atmosphere of reforms and transformations and a necessary condition for success and sustainability of the implemented reforms. On the one hand, the students who studied abroad appear to be **more motivated and more susceptible to innovations**. On the other hand, the faculties receive new generation of teachers, who can develop and give new courses, actively using new teaching methods and techniques. These teachers can give classes in two languages;

3. another important prospect is connected with the transition of the Russian system of higher education to the two-level system of training specialists. For Russian higher educational institutions this transition is still being an experiment, though the necessity of such transition has become rather obvious. The experience of implementing bachelor degree education programs alongside with specialist degree programs is being broadened. Bachelor's degree programs accounts for 15 % of the total number of programs, implemented at the University. It gives grounds to seriously think about master's degree programs as well as about combining degrees belonging to different levels, thus optimizing the education process;

4. It is planned to work on a more widespread introduction of the system of credits and the European diploma supplement.

The international projects in education are of great importance for a real, and just publicly declared integration process. Real integration should be based on mutual trust between the university colleagues, and between the University staff and the University. International projects in education do not only play the role of an «engine» of the Bologna process, but also perform an important function in improving the quality of education. The traditional national system of quality assurance is supplemented with additional criteria. Given a wealth of international experience, approaches to quality assurance are changing. There is a more transparent and objective picture of the system of quality assurance comparable with international ones.

It is expedient to continue work in this direction, concentrating on the important aim — the introduction of a new system of quality assurance, meeting European requirements.

L. A. Verbitskaja

Internalization of higher education
and the Bologna process:
St.-Petersburg university experience

Internatiolisation of higher education is a process of expanding university activities and going beyond the borders of the national system of education. Internationalization means the development of international education and scientific contacts, as well as ensuring compliance of all university activities with international norms and standards. This, in its turn, creates favorable conditions for maintaining a high quality of education and the development of university science.

Speaking about the present stage of internationalization of higher education, it is necessary to point out that internationalization is not an absolutely new phenomenon. There are enough grounds to consider Russian higher education in the XVIII century fully international. For example, at the initial stage of the development of St.-Petersburg University — the first university in Russia — the teaching staff were «imported» from Europe, mainly from Germany. In 1725—1726 Peter the Great invited European professors to come and work at the University. Soon 14 foreign professors arrived in Saint-Petersburg. The first enrolment was only 38 students; most of them were from Germany. Amongst the first students and professors of Moscow University, founded by Empress Elizabeth, there were many foreigners too. During that epoch the main reason for internationalization of Russian

higher education was lack of its own academic resources. At the contemporary stage of the development of higher education, internationalization is mainly caused by the needs of the world community as well as by economic globalization. The global education space, which until recently was represented by a mere set of separate national education systems, is turning into an integrated system of global higher education.

Given globalization, universities cannot be disengaged any more from internationalization, as it is a global development tendency, defining the competitiveness of the national systems of higher education. A strengthening internationalization of higher education has become a decisive factor in the contemporary development of higher education. The process of internationalization entails structural changes both at the governmental/ministerial level, as well as at the level of separate educational institutions.

Internationalization of higher education necessitates choosing alternative strategies of further development of higher educational institutions.

Active position of a higher educational institution on the world arena presupposes an open competition and/or cooperation with the world-renowned university centers. So if a university is located in the international academic space, then its senior management has to take strategic decisions in the field of education, research, organization, and administrative policy.

In higher education attaining a certain position on the global market of educational services is directly connected with the orientation towards international standards of training (i. e. the structure and standards of degree education, a system of quality assessment, mutual recognition of diplomas, etc.). The use of concrete standards of education by higher educational institutions directly defines their opportunities of integration into the global education space.

In scientific research universities face a task of participating in the international division of labour. In the organizational and administrative sphere internationalization sets before the management teams of universities an objective of sustaining students and staff mobility, ensuring compliance with international systems of assessment of higher educational institutions, including the assessment of research results, exercising control over the quality of training and accreditation of education programs, etc.

The Bologna Declaration is a vivid example of academic integration. Russia joined the Bologna process in 2003. The Bologna process presupposes the creation of a single higher education and science space. The major objective of the Bologna process is to preserve European cultural values and language diversity, to boost innovative potential, as well as social and economic development by means of enhancing cooperation between the European higher educational institutions.

The basic internal factor, which brought the Bologna process to life, namely, the building up of the knowledge-based society, presupposes a transition to mass higher education. This, in its turn, shows the necessity of radical reforms in higher education. Therefore, it is natural to coordinate these reforms in the all-European context. The main external factor is the fact that education becomes a branch of business; now all European countries are challenged by North America. The USA and Canada redistribute to their own advantage a significant number of students. This challenge can only be responded by the European system of higher education as a whole.

The Bologna process sets 10 primary goals, among which are the building up of a multistage system of higher education, ensuring the quality of education, developing student and staff mobility, introducing the system of credits as an assessment form of courses and programs, achieving a mutual recognition of qualifications and corresponding certificates of higher education, creating a system of continuous education, etc. The basic results, according to the Bologna Declaration, should have been reached by 2010.

Before Russia's joining the Bologna process, the Russian Federation had undertaken a number of the important steps:

1. In a number of higher educational institutions, major education programs had been transformed into the two-level scheme (bachelor and master's degree programmes). At the same time, the traditional 5-years training scheme and the corresponding diploma of the specialist still exists. The system of degrees is basically comparable with the European one;

2. The system of credits had been tested. Several years ago the Ministry of Education of the Russian Federation elaborated and circulated among Russian higher education institutions «The credit calculation methodology of the basic higher education programs» Now, a

number of Russian higher education institutions are carrying out an experiment to introduce the system of credits. By the present moment, the credit system has been introduced in 980 education programs.

3. Those Russian higher educational institutions and faculties which have been cooperating with foreign partners within the framework of TEMPUS-TACIS projects, have a very clear idea of all the requirements of the European diploma supplement and are ready to introduce this document in addition to the corresponding degree diploma. A number of Russian higher educational institutions (for example, Chelyabinsk State University, People's Friendship University of Russia, St.-Petersburg State Polytechnic University, etc.) are already issuing diploma supplements. In 2005 the European diploma supplement was given to 24 thousand graduates of Russian higher educational institutions.

4. It is worth mentioning the initiatives aimed at awarding double diplomas. Several Russian universities — St.-Petersburg State University (Bard College) and St.-Petersburg Technical University (Mikkele University, Finland) have gained a wide experience of coordinating education programs with foreign partners. These programs are aimed at awarding double diplomas after the completion of the university course. The idea of awarding a joint degree diploma, i. e. *one joint diploma* from two university -partners seems to be more complex. As far as it is known, even European universities face a legislative problem issuing joint diplomas;

5. Russia has also gained a certain experience in transnational and distant education programs (for example, some higher education institutions in Omsk run several distant programs in Kazakhstan); there is a considerable interest and a certain experience of offering education programs and opening branches and representations of Russian universities abroad (St.-Petersburg State University — Germany, psychology; Italy/Brazil, psychology; St.-Petersburg State Technical University — Czech Republic; Tomsk Polytechnical University — Czech Republic).

St.-Petersburg State University was one of the initiators of Russia's joining the Bologna process in September, 2003. At present, the University plays a central role in the development of reforms within the Bologna process.

St.-Petersburg State University is a recognized leader in the development of international academic contacts. Being the largest uni-

versity in the North-West Federal District of Russia, the University trains the biggest number of foreign students in the North-West District. The university and its separate faculties have concluded agreements of cooperation with 267 universities from 46 states of the world. The main partners of the University are higher educational institutions of Germany, Finland, China, France, Korea, the USA, and Poland. Annually, the University receives more than 200 guest lectures from many countries. They make their substantial contribution to the perfection of the academic process, as well as to research work, raising it to the highest international level. Dozens of professors of St.-Petersburg State University carry out research and lecture in universities of all the five continents.

International cooperation in research carried out in various fields of science is actively developing. A joint Russian-German laboratory studying synchrotron emission was set up on the basis of the Institute of Physics of St-Petersburg University and the Free University of Berlin. The scientists of the University have an opportunity, using telecommunication technologies, to operate from their workplace in Peterhof the emission of synchrotron rays, produced by Bessy-2 generator in Berlin. The obtained unique results shed light on the fundamental properties of the matter. In-depth applied research into the creation of new materials with the pre-set properties using synchrotron emission is being done.

The Faculty of Philology of St-Petersburg University is a good example of an active development of international cooperation in the Humanities. The international activity of the Faculty is aimed at promoting the Russian language and culture both nationally and internationally.

The experience of the Faculty of Sociology and the Institute of Complex Social Research of St.-Petersburg State University in the development of the theory and practice of sociology is extremely interesting. The Faculty of Sociology cooperates with the leading universities of Germany in the setting up of a joint Russian-German center of European and German Studies.

The Faculty of Physics of St.-Petersburg State University has launched a Russian-German Master's program in applied and computing physics this year. The precursor of the Master's program was a course in Natural Sciences for advanced students which has been run

every April for five years. The April course is organized by St.-Petersburg State University and Munich Technical University. The primary goal of the project is to make the Bologna process a reality and promote students and staff mobility. In fact, it is exchange of ideas, methods and forms of teaching, students and staff exchange programs that make it possible to create a single European education space. The students who have enrolled on this program (out of 14 students, 2 are from Germany), will have their internship both in Russian and German firms and research centers. The joint Russian-German Master's program is coordinated together with German partners, and the academic results of the German students on their return to Germany will be recognized by their alma mater universities. The same holds true of the Russian students who have studied in Germany. It is very important, because until now, our students who have taken courses in foreign universities, had to re-take the same exams and tests again on their return to Russia.

Another example of real integration into the international education space is business-programs implemented at the Faculty of Management of St.-Petersburg State University. These programs have been certified according to the existing international certification standards.

St.-Petersburg State University has gained a good experience in a joint supervision of research works of post-graduate students with a subsequent defense of the thesis in two countries (Germany, France) and awarding two degrees.

It is necessary to point out that Russia's joining the Bologna process raises a lot of serious problems. And the position of the Russian system of higher education in a single European education space will depend on their successful solution.

Finance is very important. In Russia, unlike in other countries participating in the Bologna process, there are no national programs supporting mobility financially. The state does not allocate target financial resources to universities for the development of international and individual mobility of students and staff. Financing the elaboration of curricula, the development of new training courses and programs, as well as marketing universities is insufficient. In fact, it is absolutely necessary for our universities to really become equal participants of the Bologna process.

The problem of recognition of academic results is also very time, money and effort-consuming.

It is absolutely clear, that in the context of the creation of the European education space the language of the international dialogue increases its importance. Today Russian students realize it perfectly well, and most of them take studying foreign languages, especially English, very seriously. However, when it comes to education programs given in English, which could be offered to foreign students, their number is negligible. It means that we cannot speak about a massive increase in the quantity of foreign students in our higher educational institutions. It is especially vexing, because in many fields Russian universities and institutes could offer European students such professional training which they cannot receive in their native countries.

The last, but not the least serious obstacle in the path of Russian higher education to a single European education space is the infrastructure of Russian higher educational institutions, and also professional qualification of guest lecturers teaching Russian students.

And, at last, it is the extremely important to create an objective and efficient system of quality of assessment which would operate on a permanent basis.

A. Melville

Russian universities joining the Bologna process: conditions

The Bologna process has become one of the most acute and widely discussed topics. It has been the theme of dozens of conferences and seminars, round table discussions, published monographs and selected works and collections of articles. The reason for such an interest of the Russian system of education in the Bologna process is quite obvious. First of all, it is the main strategy of the development of education in Europe, which implies the formation of a single European higher education area, the area functioning according to some common principles — the two-tier system of higher education, the introduction of the ECTS system, facilitating student and staff mobility, issuing a single European diploma supplement, quality assurance etc. Self-isolation from the processes taking place in modern European education may lead to negative consequences for any university, even for a very strong one.

Best European universities quickly understood it, though they were quite reluctant and skeptical about the Bologna process at the beginning. They claimed to be “self-sufficient”. Such “self-sufficiency” can serve as an inner reserve for some time. But this reserve is not endless given globalization. Self-isolation is even more dangerous for smaller regional universities. That is why there is only one way — to gradually become a part of the single European higher education area while retaining the university’s own identity and specificity.

Voluntarily joining the Bologna Declaration (1999), the countries take upon themselves certain responsibilities including issuing single European Bachelor and Master diploma supplement since 2005 and reforming the national systems of education according to the Bologna principles before 2010.

Having signed the Bologna Declaration in 2005, Russia embarked on a programme of implementing the Bologna education reform. The results have been modest so far. The Russian academic community has lots of myths, illusions, fears and unreasonably high expectations about the Bologna process. “Bologna optimists” cannot understand “Bologna pessimists”. There is another factor to be concerned about — the overwhelming majority of Russian higher educational institutions, especially regional ones, have not even started discussing the Bologna reform, let alone implementing it.

At the same time, the part of the Russian academic community participating in the discussion of the reform splits into two polar opposite groups. To put it plainly, the first group thinks that joining the Bologna reform will lead to a demise of a well-elaborated system of Russian higher education, efficiently functioning during many years. The other group believes the Bologna reform sanctions a total reorganization and radical modernization of the system of Russian higher education according to “the Bologna slogans”.

Both points of view are extremes. In reality the Bologna system is a flexible instrument, incorporating a certain element of mandatory requirements at the same time providing a considerable number of recommendations and optional parameters (for instance, the introduction of single European system of grades, life-long education, non-linear education trajectories, a shift to a module system of education, distant learning etc.) Many academics are concerned about the implementation of the Bologna process because they think the reform “will be persistently imposed by the authorities” and universities will have to take care of the content of the reform, decide on the methodology and organizational structure of it, thus virtually performing “vivisection” of a delicate higher education tissue, cutting it alive. It will undoubtedly lead to considerable losses.

But that is not what the reform is about. This collection of articles shows that there is another, “soft” way of joining the Bologna process. It will allow Russian higher education institutions to participate in the

reform without changing the existing legislation, but still providing a considerable degree of flexibility, freedom of maneuver, variation and gradual implementation of various concrete models of the reform. Such a flexible approach will provide certain content, methodological, organizational, structural and financial benefits to Russian higher education institutions. The aim of this collection of papers is to reveal the content of this flexible approach.

One of the most widely spread misconceptions is that Russia can join the Bologna reform only as a result of “some directives”, giving up the Russian stance on higher education, playing an insignificant role and obeying rules and norms imposed from the outside. This is a fallacy. Russia can and should become an equal “co-author” of the large-scale education project that will probably affect to some extent all parts of the world. For instance, the US has started discussing a possible response to the challenge of the European education reform.

Speaking about the role of Russia in the global education area, it should be mentioned that Russian can perform the role of a certain “mediator” in the sphere of education, elaborating adaptation mechanisms for different countries and continents. The geographical location of Russia allows it to perform this function. The metaphor of a “Russian bridge” between Europe, Asia and America is often used while speaking about economic issues. It does not work because of an insufficiently developed transport infrastructure in Russia, but it may work in education.

Russia, having become a member of the Bologna process, should disseminate its principles and norms on all its territory. It is quite clear, that the European part of Russia (especially North-West) will more actively participate in the reform than, for instance, the Far East. The Far East universities will probably try and establish partnerships with universities in the US and other universities located in proximity.

It might seem that a vast territory of Russia creates a threat to having a single Russian education space, thus entailing all possible political consequences. But it is not so. On the contrary, a diversity of Russian regions, their specialization in implementing the national policy in higher education may become an important advantage, as sooner or later, there will be a need for a certain “adaptor” between European and American systems of education, as well as between other education systems. Russia could also play the role of a mediator in consoli-

dating the CIS education system. Finally, Russia can contribute to the Bologna reform by sharing its experience of building up a single Russian higher education area given a multitude of nations and nationalities inhabiting the country, a diversity of languages and cultures.

In accordance with the proposed philosophy of a “soft” approach to the Bologna reform, Russian universities have a multiplicity of options, concrete measures, stages and models of joining the Bologna reform. However, it is clear, that many Russian universities willing to participate in the reform will not be able to do so at once. Some universities, the strongest and most prestigious and ambitious ones can participate in the Bologna process already now, develop partnerships with European universities and build up education networks. Other universities will strive for it. The overwhelming majority of Russian universities are still “outsiders” in the Bologna Process. But even these universities can gradually join it using the recommendations proposed in this article and choosing models of gradual integration most suitable for them.

Radu Mircea Damian
The Contribution of the Council of Europe
to the Bologna Process

1. Introduction

The political agreement signed by the ministers in charge for higher education of 48 European countries signatories of the European Cultural Convention, known as the «Bologna process», is now in many countries in its full implementation stage.

However, whereas in many countries and in many universities the main goal declared and supported by the ministers, which can be briefly expressed as «building a European Higher Education Area (EHEA)» it is now better understood and accepted, in some cases confusion and a number of unanswered questions still persist.

The Steering Committee for Higher Education and Research (CDESIR) of the Council of Europe has committed itself to organize, host and actively participate to significant events meant to bring together high officials, representing the ministries of education of the member countries and representatives of universities, namely of the academic world, in which strategic and practical problems of this «revolutionary» change in the traditional national higher education systems can be debated.

This presentation aims to make CDESIR structure and activities better known to both those directly involved in the Bologna process,

and their number is very large in the Russian Federation — host of the Svetlogorsk meeting in June 2006, and our partners outside Europe, who are interested in the external dimension of the process, as part of the internationalization of higher education.

2. The Steering Committee for Higher Education and Research

2.1. Organization

The Steering Committee of the Council of Europe is known, in acronyms, as CDESR (coming from the name of the Committee in French — Comité Directeur pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche). Its structure is bipartite, with equal representation of Governments and national academic communities, which enjoy equal voting rights, that is two votes for each country represented and participating at the annual plenaries. The Bureau of the Committee includes eight members, with the same bipartite structure as the CDESR. Presently, the Chair is Prof. Luc WEBER from Switzerland. Further details on the composition of the Committee, Bureau and its activities can be found on the official site of the Council of Europe (www.coe.int). According to its terms of reference, CDESR has also been assigned the task to become a large platform for discussion in European higher education, since it brings together on an equal basis representatives of the abovementioned two «sides» which play the most significant roles in their national higher education systems. It is a place where ideas and concepts coming from Governmental representatives, such as access to higher education, funding, public responsibility, public good, recognition of diplomas or study periods meet with relevant questions raised by the representatives of the academic community, such as university autonomy, academic freedom, student support, mobility and many others. A number of states may send a representative to the meetings of the Committee without the right to vote: Canada, Japan, Mexico, United States of America. The presence at the works of CDESR of other or-

ganizations, sharing common values with the Council of Europe, acts as a catalyst and brings in different views and concepts which help the Committee to proceed with the selection of projects and proposals to the Directorate General IV — Education, Culture and Heritage, Youth and Sport and the Committee of Ministers. Such observers may come from, in the order as per the CoE site: Israel, UNESCO, OECD, OSCE, EFTA, Nordic Council of Ministers, EUA — European University Association, European Science Foundation, European Cultural Foundation, International Association of Universities, National Unions of Students of Europe (ESIB), ALECSO — Arab League for Education, Culture and Science Organisation, EURASHE — European Association of Institutions in Higher Education, FUCE — European Federation of Catholic Universities.

The activities of CDESR are supported by the Secretariat General, Directorate General IV, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education and it is my pleasure to underline the extremely competent contributions of Dr. Sjur BERGAN, Head of Higher Education and Research Division. May I also mention the commitment and professionalism of his staff.

2.2. Fields of activities

In accordance with the Terms of reference established by the Committee of Ministers, the CDESR current work programme is organized around the following axes: Policies and instruments for the recognition of qualifications (including implementation of the Council of Europe/UNESCO Recognition Convention); The European Higher Education Area; Higher education governance; Public responsibility for higher education and research; Targeted Cooperation Activities. For the Council of Europe, the programme of the Higher Education and Research Division aims to meet the concerns of the overall political decision makers of the Council of Europe — foremost, the Committee of Ministers, and contribute to the overall political goals of the organisation: democracy, human rights and the rule of law, focusing on «the social dimension of education». One important achievement is the adoption by the Committee of Ministers, on 7 December 2005 at the 950th meeting of the Ministers' Deputies, of the Recommendation Rec(2005)13 on the governance and management of university heritage.

On the other hand, it has already been indicated the interest and relevance of the activities of CDESR to education policy makers including Ministry officials and the academic community. Having in mind these basic elements, it is now easier to understand why the European Higher Education Area — the „Bologna process» is of most important concern for the CDESR, since it is touching the majority, if not all, the problems which contribute to make the commitments of the Ministers of education in Prague, 2001, Berlin, 2003 and Bergen 2005, representing now the large majority of European countries, a reality by the year 2010.

2.3. Projects, activities and some recent results

The European Higher Education Area is far more than only an issue of structures in higher education. However, the current practice shows that in a number of cases, even academics are still inclined to make such a confusion. This is due, on one hand, to the lack of information at local, university level — it is said that «academics teach and perform research, they don't pay much attention to policy of education». On the other hand, among students information is in many cases insufficient or misinterpreted.

The Council of Europe CDESR projects focus, among other topics, on the contents and structures of education as well as on several other aspects of the European Higher Education Area (EHEA). In the same time, they give the Council of Europe an opportunity to promote its traditional values including the focus on social cohesion, democracy and rule of the law in all of Europe. The social dimension of education has been the starting point in promoting debates on subjects such as higher education governance or the public responsibility for higher education and research. These debates, on a given topic, are currently organized as «CDESR Fora». However, due to inherent organizational time and space restrictions — the CoE Headquarters in Strasbourg, France, is a very busy place! — the number of participants cannot be very large. To address this inconvenience, dissemination of the results is insured by launching in 2004 the publication «Council of Europe Higher Education Series». The books in this series reflect the debates on Higher Education and the contribution of the authors to the

debates. They are not meant to become a set of official positions on higher education policies but to introduce the own views of the contributors as sources of inspiration for the policy makers. In order to invite the readers to explore the site of the Council of Europe for further information and to make them aware of the possibility to access the most recent contributions in higher education policies and evolutions in Europe, a brief summary of the series is given here in the Annex (source: Council of Europe aforementioned INTERNET site).

The contribution of the Council of Europe to the establishment of EHEA by 2010 is especially important in the recognition of qualifications, by supporting the ENIC Network (together with UNESCO — CEPES) and the Member States in the national implementation of the Lisbon recognition Convention. Recent examples mentioned refer to this Council's longstanding work on the recognition of qualifications including quality assurance and the development of qualifications frameworks. The representatives of the Council of Europe actively participate in the work of the Bologna Follow-Up Group as well as in the official Bologna seminars (as speakers or general rapporteurs).

In 2004 and 2005 the Council of Europe conducted two major projects on issues of relevance in the Bologna process, namely Higher Education Governance and Public Responsibility for Higher education and Research. In 2006, the Forum on the Responsibility of Higher Education for Democratic Culture will be organized in Strasbourg, 22—23 June. At the same location, on 19—20 September will take place the Higher Education Forum on Quality Assurance, in recognition of the fact that quality assurance is one of the key elements of the Bologna process.

3. Conclusions

Internationalization of higher education is becoming more and more a reality of modern societies. In Europe, the «Bologna process» can be considered as the political commitment of Ministries of Education, representing their respective Governments and national education sys-

tems, to cope with the problems risen by internationalization. To the initial objectives of the process as per the «Bologna Declaration» in 1999 several new elements have been introduced by the Ministers at the Prague, Berlin and Bergen ministerial conferences. One of the most relevant one is the introduction of doctoral studies as the 3rd cycle, recognizing thus the role of university research in educating highly trained specialists in science, technology, economics, social sciences and other fields of the economic and social life in Europe.. The very valued features of Europe is its balance between diversity and unity. It is neither the scope nor the reason of the Bologna process to try to achieve «standardized» European higher education systems. The Bologna process tries to establish bridges that make it easier for individuals, students or staff, to move from one education system or country to another. The increase of mobility of students and academics will lead to the increase of employability throughout Europe. The Council of Europe, by CDESR, actively participates in the process.

Annex

List of recent publications — Council of Europe higher education series (from: www.coe.int)

Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces (Council of Europe higher education series No.5) 92-871-5957-2.

Jürgen Kohler, Josef Huber and Sjur Bergan (eds)

This fifth volume of the Council of Europe higher education series is the direct result of a conference on higher education governance. It is also the outcome of a project launched by the Council of Europe's Steering Committee for Higher Education and research in response to the need to bring to light an issue which underpins much of the current debate on higher education reform but has not been fully discussed at an international level.

This work sets out to describe governance matters in higher education, highlight current challenges in this field and link them to basic issues debated in society at large and to the Bologna Process in particular. In doing so, it seeks to contribute well-founded arguments to a necessary, ongoing discussion rather than to present firm conclusions. Furthermore, this discussion is bound to gain in importance and relevance as the transformation process of the European Higher Education Area intensifies and issues of sustainable governance of change move up the agenda.

Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice (Council of Europe higher education series No.4) 92-871-6007-4.

Sjur Bergan and Andrejs Rauhvargers (eds)

The Bologna Process aims to create a European Higher Education Area by 2010. Making it easier for students and graduates to obtain fair recognition of their qualifications is one of the most important measures that will help make the European Higher Education area a reality.

In addition to a comprehensive overview of recent developments in the recognition field, the book includes articles on topics like the impact of emerging qualifications frameworks on recognition, recognition and quality assurance, learning outcomes, credit transfer, recognition and the labour market, borderless education and recognition issues outside of the European Higher Education Area.

Standards for recognition: the Lisbon Recognition Convention and its subsidiary texts (Council of Europe higher education series No. 3) 92-871-5903-3.

Sjur Bergan and Andrejs Rauhvargers (eds)

In this third volume of the Council of Europe's *Higher Education Publication Series*, all of the legal standards for the recognition of qualifications, as developed jointly by the Council of Europe and UNESCO in the Lisbon Recognition Convention, are brought together

in a single tome. The purpose of this book is to make the current European legal standards readily available for credential evaluators and others who make recognition decisions and for those interested in recognition issues, including policy makers.

The public responsibility for higher education and research (Council of Europe higher education series No. 2) (2005) 92-871-5679-4.

Luc Weber and Sjur Bergan (eds)

The public responsibility for higher education and research is a cornerstone of the European university heritage. Yet, our societies are changing rapidly, and clinging to old solutions will not further the very values that these solutions were originally designed to protect. The claim on public attention and public funds is growing, but public funds are not, or at least not at the same rate. While public funding of higher education and research is still important, the concept of public responsibility must be understood much more widely. It must also be nuanced by looking more closely at different degrees and levels of public responsibility as well as at the instruments available for exercising such responsibility. The book, which builds on a Council of Europe conference, aims to explore what public responsibility means in the complex societies that have just crossed the threshold to the 21st century by examining both overall higher education policies and specific aspects of it such as higher education for a democratic culture, access to research results, financing, equal opportunities, the approach to regulation and new trends in higher education.

The university as *res publica* — higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship (Council of Europe higher education series No.1)(2004) 92-871-5515-1.

Sjur Bergan, Annika Persson, Frank Plantan, Sergiu Musteață, Angela Garabagiu.

Higher education governance is key component of higher education policies in Europe today, where traditional forms of academic governance are being challenged. The present book brings together

various aspects of the role of the university as a site of democratic citizenship, ranging from student participation in higher education governance to the higher education institution as an actor in democratic society. The articles outline how teaching and practice within the university have an impact on the development and maintenance of democratic culture in the larger society. The book underlines the importance and contribution of education and contribution of education and higher education to the overall political objectives of the Council of Europe: democracy, human rights and the rule of law. Governance and participation are central to the values and priorities of the Council of Europe and will feature prominently in 2005 as the European Year of Citizenship through Education.

Recognition issues in the Bologna Process (2003) 92-871-5150-4.

Sjur Bergan

The Bologna Process, aiming to establish a European higher education Area by 2010, is the most important higher education reform process in Europe since the immediate aftermath of 1968. Making it easier for students and holders of higher education qualifications to move around Europe is one of the key goals of this process, and facilitating the recognition of qualifications is one of the preconditions for this goal to be realised.

This book sets out to take stock of the recognition of qualifications in Europe, and to highlight policies that will help make the European higher education Area a reality. The authors are recognition specialists and higher education policy makers from several countries in Europe and worldwide.

John Ryder
Competition and Cooperation:
The International Character
of the Contemporary University

Introduction

It is now common knowledge that universities throughout the world are working in an increasingly integrated environment. There is a sense in which this was always true, especially with respect to the research dimension of university work. Whether in the natural sciences, humanities or the arts, national boundaries have little relevance for scholarly research.

However, since the mid-17th century and the creation of the modern nation state, first in Europe and then gradually across the globe, higher education came to take on a more decidedly national character. Over time the movement of students in Europe, for example, decreased and enrollment in universities became more national than international; the funding of universities tended to derive from national sources, usually the state or perhaps the national church; and the mission of universities became more national and even local. The teaching function of universities, which despite pretensions to the contrary is the most pervasive and important of universities' roles, came to take a local, regional and national character, especially with regard to the

objectives of the students' education and their futures. Outside of the research undertaken by scholars, the international dimension of universities had by the 20th century been relegated to study abroad and student exchange opportunities. Even these international activities came to be regarded as non-essential aspects of students' education, as something of a frill. Today in many universities in the US they are still so regarded, and for many academic administrators they are seen as little more than a possible source of revenue for the university.

By the latter years of the 20th century this situation changed radically, so much so that today it is no longer possible for a strong university to understand itself as having primarily a local or even national character and mission. The successful contemporary university, whether it knows it or not and whether or not it likes the fact, is an international institution. Several historical factors contributed to this development. One of the more important was the end of the cold war, in so far as the world was no longer understood as divided into two camps. A second factor, no doubt related to the first, is the entire set of phenomena referred to collectively as «globalization.» As capital and employment opportunities move more freely across the globe, it would in fact be odd if higher education did not do the same. A third factor, again related in obvious ways to the first two, is the fact that a single language is now increasingly in use in international politics, economics and education. The emergence of English as a world language allows an international transformation of higher education in a way that the use of Latin enabled in medieval Europe, and Arabic in an earlier age in the Islamic world. The difference is that today higher education is no longer a set of institutions intended only for a society's elite. As the proportion of a population enrolled at one level or another in a higher educational institution increases, the availability of a world language has a proportionally greater impact.

The most profound illustration of the international nature of contemporary higher education is the Bologna process in Europe. Over the objections of many university leaders and professors, universities from the Atlantic coast to the Pacific are in the process of integrating their degree structure and curriculum to create the possibility of a more or less seamless network of university level education and research. There is no more stunning an example of internationalization in higher education anywhere in the world, and it is to the credit of

European political and educational leaders that they saw the need for this integration and that they had the vision to carry it out. Universities elsewhere in the world have until recently either watched the process with only mild interest, ignored it altogether, or arrogantly dismissed it. It is only now becoming clearer to university leaders outside Europe that the Bologna process is an example of how nations and universities might respond to a process of international integration that cannot be ignored.

The Interaction of Universities in an International Environment

The process of globalization has been most obvious and has had the greatest impact in industry and commerce. Consequently, it is tempting to leaders in other fields, including higher education, to think of the process of international integration in their own areas in industrial and commercial terms. The conceptual and organizational categories of business are ready to hand in the international environment, and educational leaders have been quick to understand the situation of their universities in business terms. It is thus easy to see themselves as having moved from a condition in which there was a more or less coherent national system of higher education to an international «non-system» in which universities suddenly find themselves having to compete for market share just as companies and corporations do. This has been a surprisingly easy conceptual shift to make, if not to adjust to, for another reason as well. In addition to the business world, the other model ready to hand of international interaction is in the political realm, in the relations among states. Despite disagreements among scholars and some practitioners, the dominant model of international relations has been what is called «realism», which is the view that nation states inhabit a lawless environment in which each must struggle with the others to advance its own interests. As in the world of international business, the dominant paradigm in the relations among nation states is that of competition. It is not surprising that the world of

higher education would instinctively adopt a similar understanding of its own situation.

Despite the presumed adequacy of the business and political analogies, it is a mistake for the leaders of institutions of higher education to regard the current situation of international integration in competitive terms, and it is a mistake to look to either the business or the political worlds for conceptual and interpretive models. The world of international business is an inadequate model because higher education is not a business. A university has a different mission from a corporation and for that reason must rest its goals and activities on different values and principles. The political world is an inadequate model for higher education because the competitive paradigm in international relations is itself inadequate, even for nation states. Competition among nation states is not a tenable way to address the national and international problems of the contemporary world, and it is not a useful model for universities as they confront the current challenge of international integration.

The Business Model

It is tempting for university leaders to use a business model or analogy to understand their situation. One reason for this is that universities must attract students if they are to survive, somewhat like the way a business must attract customers. Another is that, in many nations at least, it is common for universities to charge a fee to students to enroll in the institution. And even in those nations in which tuition and other fees are unusual, there is growing pressure to begin to charge for tuition and various services, as political leaders are finding it more difficult to provide the necessary funding. Yet another reason is that a university, like any other complex institution, must attend closely to its budget, and manage its resources carefully to avoid falling into debt. And finally, in many countries students themselves, and their parents in those countries in which parents often pay for their children's university education, are coming to think of themselves as customers. If universities must compete for students, as most US universities do, they find themselves having to respond to prospective and existing

students' consumer expectations with respect to housing, food and other services.

Despite the understandable temptation, however, there are reasons that it is inappropriate for universities and other institutions of higher education to think of themselves as businesses or corporations in a competitive environment. The first of them is that current or prospective students, which are the segment of the population with which universities are most directly concerned, are not customers, despite the students' own tendency to make consumerist demands. Unlike a business' customers, students are not buying a product or a service. They are, rather, gaining access to a set of opportunities, and the responsibility for benefiting from those opportunities is theirs. In this crucial respect, students stand in a different relation to a university than customers stand to a business or a corporation.

This crucial point can be seen more clearly if we consider the curriculum. If students were to be understood as customers, then the curriculum that a university offers would be the institution's product, that which it is selling to the students. But we need to look closely at the relation among a business, its product or service, and its customers. A business exists to provide something that customers want. If customers cease to want a particular product or service, then a business is under no obligation to continue to offer it. In fact, if a business continues to offer a product or service that customers do not want it will soon close its doors. If customers cease to want a particular product or service, and if a business wants to continue to exist, then it must alter its product or service sufficiently to keep its customers, or it must replace them altogether. If a department store, for example, finds that customers are no longer interested in buying braided rugs, it will remove braided rugs from its shelves and replace them with something customers do want.

A university's curriculum, however, can not be treated in the same way. If a university discovers, as many in the US do, that there is a decreasing interest among students in studying French, or philosophy, or literature, or history, or chemistry, can a university simply remove these subjects from its curriculum, as the department store can do with braided rugs? By analogy with a business, this is precisely what a university should do, and there are many university leaders in the US and probably elsewhere in the world who, in an effort to use their limited

resources as efficiently as possible, are tempted to do so. In fact some have done this sort of thing, and they are sometimes praised by political and business leaders for their shrewd management decisions. The problem is that though a department store does not damage its character or integrity by removing braided rugs from its shelves, a university does serious damage to its character and integrity if it removes from its curriculum such subjects of study as important foreign languages, or chemistry, or philosophy, or history or literature. This point alone indicates that a curriculum is not simply a product to be offered or sold.

On further consideration we can see why. The reason a university would damage its character and integrity by altering its curriculum in these ways is that its character and integrity are a function of the extent to which it fulfills academic values. This is something with which a business does not have to concern itself. There are of course values other than simply profit with which a business does have to concern itself, for example honesty, fiscal integrity and efficiency, but these are values that bear on the proper functioning of any social institution, including universities. But a concern with academic values is unique to universities and other institutions of higher education. In fact it is fair to say that universities are the only social institutions that must concern themselves with the intersection of business, social and academic values. In this lies their unique nature. Whatever else it may be, a university is above all an academic institution, and a strong university must always seek to achieve academic distinction, something that can not be achieved, or maintained, by removing from the curriculum subjects of study that are generally recognized by academics to be central to our understanding of ourselves and our world, and to the higher education of our students. In the face of lagging student interest, it may be possible for a university to exist without French, or chemistry, or philosophy, but it is not possible for a good university to do so.

Furthermore, with respect to its curriculum a university has a responsibility to its students that a business does not have to its customers. A department store that has been selling braided rugs has no obligation to its customers to help them understand that they continue to need braided rugs and should therefore come to see the value of having them. It may try to convince its customers of this, which is of

course the primary function of marketing, but it has no obligation to do so. A university, however, has precisely such an obligation, and it is this obligation in which education consists. As an academic institution a university has a responsibility not only to offer students the courses of study in which they are interested but also to educate them. What this means precisely is a subject too broad and deep for our present circumstances, but at the very least it means to help students develop intellectually such that they are able to appreciate both the contributions to our understanding of ourselves and our world that the traditional disciplines provide and the methods by which inquiry in those disciplines is undertaken. An educated person does not have to be, and can not be, a specialist in all the relevant fields, but he does need to be familiar with them at more than a superficial level. In other words, a university has a responsibility to students to provide the opportunities for them to develop intellectually. A business has no such responsibility, and therefore to understand students as if they were customers is to undermine seriously the academic character and quality of universities.

There is also another sense in which a university has a responsibility to provide a broad and deep curriculum beyond simply offering for students a wide range of choices in fields of study. The educational function of a university also requires that a university provide a rich intellectual environment for both students and scholars. Chemists, historians, philosophers, philologists, and professors of French language, literature and culture are indispensable to a strong academic environment. They and their colleagues throughout a university's academic departments and faculties provide the nutrients on which the students feed. Without them the academic environment loses nutritional value, and students and scholars alike are relatively undernourished. Such an environment does not meet the high demands of academic value, and thereby a university that allows such a situation to develop fails to meet its academic responsibilities. To provide such an environment is among the requirements of the educational mission of a university, which in turn has an obligation to find ways to sustain its curriculum, and develop it where appropriate, despite the changing tastes of students and social fads. In this respect, again, a university's responsibilities to its students are markedly different from a business' responsibilities to its customers.

We have already alluded to a second, though related, reason that it is a mistake to understand universities by analogy with businesses, and that is the fact that a university must take seriously academic values. The contemporary university, in any country, exists at the intersection of at least three differing sets of values: academic, business, and political. Other important social institutions also must take seriously business and political values, and in that sense a university shares characteristics with other kinds of institutions. They all, for example, must concern themselves with fiscal efficiency and integrity. Without efficiency it is difficult for an institution of any kind to fulfill its mission adequately; and without fiscal integrity any sort of institution loses its ability to sustain its mission. These and related factors are what I mean by business values. There are other business values, for example the need to generate profit, that other sorts of institutions, for example most universities, NGOs, etc., do not have to be concerned with. Nonetheless, business and universities share a number of concerns.

The situation is similar for political values. Private and public universities, anywhere in the world, are important social institutions, and to that extent they do not and can not exist in a political vacuum. Notwithstanding the importance of academic freedom within universities, which is to say that their academic integrity requires that they not be expected or forced to comply with prevailing political winds, universities must find ways to co-exist more or less smoothly with political forces. One reason they must is that funding, even for private universities, frequently is a political matter in so far as it comes from government. Another is that a university will be unable to fulfill its own social responsibilities if it is continually at odds with the surrounding political forces. Universities are at least in part political institutions, and they embody in some ways and to some extent political values.

Having said that, however, it is crucial to understand that universities are not simply businesses or simply political institutions. The reason, which is to say the characteristic that distinguishes them from all other institutions, is that universities must also embody academic values. No other institution has among its defining traits the responsibility to advance knowledge and to educate young people, and in these two activities lies the distinguishing trait of universities.

For the most part and most of the time, the academic, business and political values reside comfortably together within the contemporary university. Sometimes, though, they can conflict. This happens when, for example, it becomes tempting for financial reasons for administrators to abandon academically important disciplines, or when the free pursuit of inquiry conflicts with prevailing social, moral or political values. In such cases it can be tempting for university leaders to have recourse to the language and concepts of business, or of the state, and allow business or political values to dominate the academic. To do so, however, is to violate the academic integrity of universities. This, in the end, is the most critical reason that it is inappropriate for university leaders to adopt business, or political, language, models or analogies to understand the situation of the modern university.

The International Relations Model

The analogy for universities most readily available to university leaders, though an inadequate one, is business, and it is the business analogy that allows educational and political leaders so easily to imagine the contemporary university as if it were in a competitive market struggling for market share, i. e. competing internationally for students. As easy as this analogy is, to conceive of universities struggling with one another internationally is made easier still if one allows oneself to imagine that universities are analogous to nation states, and to consider nation states as competing with one another in an international environment, each pursuing its own interest, if necessary at the expense of the others.

The comparison of universities with nation states is neither an obvious nor a natural one. It comes up, however, once one considers the way universities need to act in an international context, and even then it will depend on how one understands the international environment. The metaphor for the international environment most immediately available to us, for historical and cultural reasons, is a jungle, i.e. a dangerous, lawless place where one has to defend oneself against enemies of all kinds. This metaphor is compelling to us in part because it is the way the environment in which nation states interact was first understood even as nation states came into being in the 17th cen-

tury in Europe. Just as the Treaty of Westphalia was being drawn in 1648, thus ending the Thirty Years War and creating the modern nation state, Thomas Hobbes described the condition outside of the state as a «state of nature,» a ruthless «war of all against all.» That description has stuck, and to this day it underlies realism in international relations theory as well as practice, and it is not far from the surface in other mainstream approaches in international relations and foreign policy.

If the international arena is a lawless, ruthless place, by definition outside the confines of civilization, then it can be nothing but a competitive place. If political and educational leaders want to understand the situation in which universities find themselves in the international environment, and if they have recourse to the most resonant metaphor to understand the international environment, then it is easy to see how they might conceive of the contemporary university as functioning in a competitive, international arena. This conception is easy to understand, but no less misguided for seeming natural.

The problem is that we have mistaken a historically grounded concept, the lawless and competitive international environment, for a natural condition. But there is nothing in the nature of the international environment that requires that we understand it in Hobbesian terms. On the contrary, we might well ask ourselves whether we would be better served by taking a different approach to the international arena, even if it means having to construct it. For nearly five centuries nations have conducted themselves and their foreign policy on the Hobbesian assumption and it has led to a regular ravaging, and in many cases destruction, of one another. Since at least the middle of the 20th century it has become clear to many people, including national leaders, that the Hobbesian international environment had to be civilized, which is to say that a new condition for the interaction of nation states had to be created. The United Nations, the World Court, and the many other international organizations and treaties are precisely an attempt to construct this new environment. The European Union is perhaps the newest and most creative of these attempts. What is significant about the realization that the Hobbesian world is unacceptable, and the many efforts to create an alternative, is the fact that it indicates the contingent nature of the Hobbesian conception. We are not, in fact, compelled by the nature of things to regard the international arena as a

fundamentally competitive place in which we all must wrestle with one another.

The construction of a more functionally valuable international environment is a long term project, and one that moves forward in fits and starts. Among the many factors that hold it back is the fact that the concepts in which we understand the international world have not caught up with the practical necessity to create it anew. Consider, for example, the concept of national sovereignty. This has proven to be a valuable notion in that nations have been able, most of the time, to prevent others from meddling in their affairs by appealing to their own sovereignty. Sovereignty delineates the boundaries of the legal authority of governments, thereby setting the limits of legitimate governmental actions both domestically and internationally.

The disadvantage of national sovereignty, however, is that it provides a justification if governments are for any reason reluctant to enter agreements to address difficult international problems. The Bush administration in the US, and its domestic supporters, criticize the United Nations and other international bodies and agreements on the ground that they are in many ways inconsistent with national sovereignty and interests. To the extent that this happens, sovereignty is a weak point in contemporary international relations. The most serious problems that nations face are international in nature: economic, environmental, security, immigration, medical, climatic, etc. Without a serious effort to reach agreements among nations concerning how to address such problems they will continue to worsen. If powerful nations such as the US, or weaker ones like the Democratic Peoples Republic of Korea, can appeal to national sovereignty as a reason not to enter into agreements, or participate in good faith in international bodies, then sovereignty is an impediment to the rational conduct of nations.

Given the international nature of contemporary economic, social and environmental problems, it is far preferable for nations to interact with one another on the basis of shared interest. It is not always obvious what those shared interests might be, but that simply means that in their conduct of foreign policy nations must begin to pursue, and where necessary create, shared interests with one another. It is far too dangerous in the contemporary world for nations to behave as they have in the past, that is by determining their own interests and acting internationally to secure them. The international environment requires

that whenever possible nations work together to identify, develop and secure common interests. If the international arena were once a lawless jungle, none of us can afford not to civilize it.

Each for its own reasons, the business and international relations arenas are not appropriate models for universities to follow. Since they provide the primary metaphorical motivations for universities to see themselves in competition with one another, we may conclude that it is wise for universities to think in other terms. They are not businesses, so there is no point in behaving like them. Perhaps they are more like nation states, in which case it may well be appropriate for them to behave the way it would be most appropriate for nations to behave, which is to say they may be best served by pursuing common interests with one another, both domestically and internationally.

International Cooperation Among Universities

Education and research, which is to say the pursuit of knowledge in general, are shared, public processes. No individual student can be properly educated independently of interaction with others, and no university can support research or provide a proper education without being deeply integrated in the world of higher education nationally and internationally. That this is true is obvious if we try to imagine what any science or academic discipline would be like if it were isolated at only a single university. It would quickly wither and die for lack of the intellectual stimulation that comes from the collaborative work of scholars across the globe.

This fact, namely that strong universities must collaborate with one another, combined with the fact that 1) universities today function in a deeply international environment, and 2) there are no good reasons to regard universities as being in a predominantly competitive environment, mean that a healthy university must be deeply committed to its international programs. By «international programs» I mean the full range of international academic activities, including collaborative research, joint or dual diploma programs, and of course student exchange and study abroad programs.

European universities, with their participation in the Bologna process, are in the advantageous position of being integrated in a broad international network. Despite the many difficulties of coordinating one's curriculum with the Bologna expectations, European universities will in the long run find ways to preserve their distinctive and traditional strengths while at the same time opening for their students and scholars access to an international structure that can only enhance the scholarship, teaching and learning for which the universities exist. The joint programs that merge curricula, and the student mobility that Bologna encourages, will strengthen all the universities that participate. This is a structural cooperation that should be a model for the rest of the world.

Though it is a model of cooperation, Bologna does also have its competitive side. The motivation for the process from the beginning was in part to help European higher education compete with American universities in research and student recruitment. It has taken some time, but American universities are finally waking up to this fact, and the various responses of American universities have been interesting to watch. Some, with rather predictable arrogance, have responded somewhat dismissively, even refusing to recognize the 3 year Bologna baccalaureate as a legitimate degree. My university, the State University of New York system, has responded differently. For example, all of our Ph. D. granting institutions have either by policy or by practice agreed to recognize the 3 year baccalaureate and accept it as a legitimate credential for admission to our masters and doctoral programs.

The reason the State University of New York has done this is instructive. Despite the fact that Bologna will make European universities more competitive with American universities, the fact is, we believe, that we will all be better off if we develop ways for American and European universities to cooperate as fully as possible. At the State University of New York, then, we are making a conscious effort not only to work constructively with European universities in the context of Bologna, but to seek even more extensive forms of cooperation, for example dual diploma programs between European universities and our campuses, new forms of study abroad, student exchanges, graduate level research possibilities, joint faculty research and publishing.

There is a good deal of opportunity, made possible for example by new educational technologies and by existing networks of universities,

for the development of innovative forms of international cooperation. To give one more example from the State University of New York, a new project has just been launched through the creation of the Center for Collaborative On-Line International Learning (COIL), located at the College at Purchase, to expand the use of on-line teaching and learning. The COIL Center works with State University of New York faculty and professors around the world to develop on-line courses that are taught by international teams of professors and that enroll students from universities around the world. The pedagogy made possible by on-line platforms provides both students and professors an experience that expands not only their knowledge but their international horizons as well.

More generally, international networks of universities are developing projects that bring an international dimension to educational activities that have been largely national and even local. An example of such a project is the University Partnerships in Education and Citizenship (UPEC), launched in 2004 by the Alliance of Universities for Democracy (AUDEM), in collaboration with the American Association of State Colleges and Universities, *The New York Times*, and the Council of Europe. Through the UPEC project, one-to-one partnerships between universities in the US and Central and Eastern Europe are being created through which students and professors from partner universities work together on issues of democratic engagement and citizenship. AUDEM has even more recently created a similar project in the area of social work education. Such projects are models for the expansion of the international dimension of all universities.

Though there is a competitive dimension of the environment in which we all function, the inherently cooperative and collaborative character of the contemporary university means that whatever we may do together internationally will be better for our students and scholars than what any of us can do alone. In this respect, international cooperation is one of the key factors that today and for the future contribute to the academic strength of all our universities.

Eero Vuorio

Recent attempts to strengthen and internationalize
Ph. D. training and subsequent research career
in Finland

Introduction

A major concern of the Finnish government — and of most governments within the EU and OECD — is how to secure a sufficient workforce of highly trained researchers to meet the future needs of the knowledge-based society. Interestingly, nearly all governments seem to have selected increased investment in research and development (r&d) as a key element in their strategy for survival in order to increase their competitiveness and to benefit the standard of living of their citizens. At ministerial level the EU member countries have decided to increase their r&d spending to 3 % of gross domestic product by the year 2010 (resolutions in the Barcelona and Lisbon summits). Despite this decision we know that only a few European governments have really taken measures to achieve this goal.

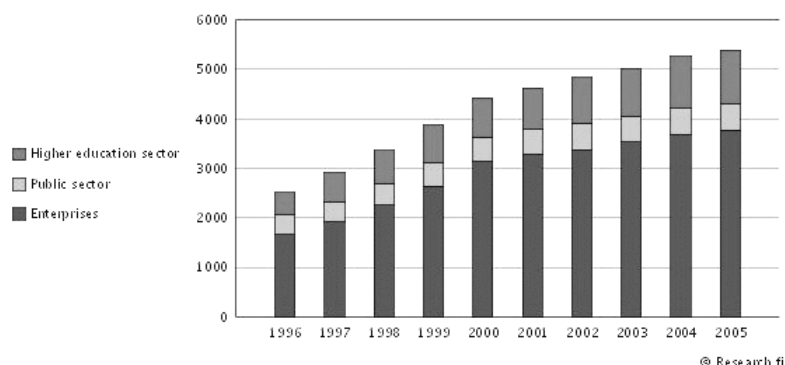
In this presentation I will describe how the increased public funding has positively affected the overall performance of the r&d sector

in Finland since early 1990's. Special emphasis is given to Ph. D. training and subsequent research career. In both areas internationalization is an important element of the selected strategy of the European Union to create a pan-European labor market for researchers. In my opinion it is important to pay close attention to the attractiveness of research careers if this goal is to be achieved. It is obvious that regardless of what the governments decide, well trained and highly motivated young scientists form the intellectual cornerstone of all plans to strengthen the r&d sector. Sometimes rapid investments in r&d seem to have forgotten this human component, and a lot remains to be done to increase the attractiveness and predictability of the research career in Finland, in Europe and throughout the World.

Recent changes in research funding in Finland

A severe economic recession hit Finland in early 1990's. This actually meant that University budgets were cut by more than 10 %. One of the survival strategies of the Government was to increase the r&d spending in order to expedite recovery of the country from the recession. The additional money for research was not, however, returned to the Universities directly, but through competitive funding through the four Research Councils (Research Councils for Health; for Biosciences and Environment; for Natural Sciences and Engineering; for Culture and Society) which together form the Academy of Finland, and through Tekes (the Finnish Funding Agency for Technology and Innovation). The fact that more of the public funding to r&d was distributed through competition and peer review seems to have increased the overall performance of Universities (Academy of Finland: Scientific Research in Finland, 2003).

Figure 1. R&D expenditure in Finland by sectors (million euros).
Source: www.research.fi



Investments in research career 1: establishment of the graduate school system

One element of the increased investments in r&d in Finland was a determined effort to develop researcher training. In the early 1990's several problems had been identified in post-graduate training in Finnish Universities. The time required for completion of doctoral thesis was too long and subsequently the average age of receiving a doctorate in Finland too high by international standards. The doctoral training system was considered too ineffective and fragmented. It was felt that major changes were needed to improve the attractiveness and competitiveness of a research career among the university graduates and to thereby secure a sufficient number of high quality researchers for the Finnish r&d sector. In 1994 the Ministry of Education established the first graduate schools (i. e. doctoral training programs) to supplement the traditional doctoral education in Universities.

The following goals were set for the graduate school:

1. Lowering the age of doctoral students
2. Reducing the duration of doctoral studies
3. Creating more effective supervision practices

4. Systematization of doctoral studies
5. Internationalization of doctoral studies
6. Increasing co-operation between universities, research institutions and industry
7. Creating innovative research and education environments
8. Promoting professional careers in research and establishing post-doc positions
9. Promoting women's careers in research

Students enrolled in the graduate schools were given researcher trainee positions which included a salary for four years. This became the target time for completion of a doctoral thesis. The first 67 schools started operating at the beginning of 1995, with funding for 722 post-graduate trainees. Additional funding towards the salaries of graduate school trainees was provided by the Universities and through research grants and contracts by the Academy of Finland and Tekes. Also private foundations and European funding sources supported Ph. D. students through personal stipends and positions. From the beginning, the graduate schools were encouraged to recruit and employ also foreign graduates in an attempt to internationalize the system. This has gradually increased the number of foreign students, but their percentage in graduate schools is still relatively low, 7 % in average (Ministry of Education: Universities, 2006).

The graduate school system has been expanded gradually, and by 2006 the number of schools has doubled from the original. The Research Councils of the Academy of Finland play a key role in selecting graduate schools for funding, based on assessment of scientific quality. At the beginning of 2006 the system comprised 124 graduate schools. Altogether over 4,000 graduate students are currently working full-time on their doctoral dissertations in graduate schools. Approximately one third of them get funding from the Ministry, the others are supported by the Universities, Research Institutes, the Academy of Finland, Tekes and foundations. The goal of the Government, annual production of 1600 new doctors by the year 2008, has almost been achieved; in 2005 1422 new doctors got their degree. As a result of these measures the annual production of new doctorates in Finland has nearly tripled since 1991 (Table 1).

Table 1. Postgraduate education in Finnish universities

	1991	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Master's level degrees	8410	9819	11515	11581	12075	12411	12588	12920
Licentiates	604	793	748	695	654	606	558	533
Doctorates	524	765	1156	1206	1224	1257	1399	1422

Source: Ministry of Education, KOTA Database

The Academy of Finland also supports graduate schools by providing funding for training courses and workshops, internationalization and coordination costs. All scientific fields are eligible for funding, and indeed the scope of the 124 graduate schools covers a wide range of disciplines (www.osoite.fi). As an example of the scope of graduate schools, I present a list of doctoral training programs active in the University of Turku in 2006 (Table 2). The list is probably not comprehensive, but gives a clear indication of the range of disciplines covered. Many of the graduate schools listed collaborate locally and nationally in organizing training courses.

List of Graduate Schools where the University of Turku serves as a coordinator or partner.

Most of these Graduate Schools have been appointed and are supported by the Ministry of Education. Others are supported by the University of Turku and other funds without direct support from the Ministry.

Biological Interactions Graduate School

<http://www.utu.fi/ml/biologia/biovuoto.htm>

Drug Discovery Graduate School

<http://ddgs.utu.fi/index.html>

Geography Graduate School

<http://www.sci.utu.fi/maantiede/tutkijakoulu/>

Graduate School in Bioorganic and Medicinal Chemistry

<http://users.utu.fi/mikora/GSBOMC/>

Graduate School in Psychology
<http://www.soc.utu.fi/psykologia/psykonet/tutkijakoulu/>

Graduate school «Legal System in Changing Society»
Http://www.law.utu.fi/index_tutkimus

Turku Graduate School of Clinical Sciences
<http://www.med.utu.fi>

Graduate School of Contemporary Asian Studies
<http://www.Asianet.fi>

Graduate School of in vitro diagnostics
http://www.sci.utu.fi/biokemia/biotekn_tk.html

Graduate School of Materials Research
<http://www.abo.fi/gsmr>

Graduate School of Social Institutions: Causes and Consequences
<http://www.soc.utu.fi/sospol/sica/>

Graduate School of the TUCS (Turku Center for Computer Science)
<http://www.tucs.fi/education/graduate/>

The Finnish Graduate School of Mathematics, Physics, and Chemistry Education
<http://www.edu.helsinki.fi/malu/tutkijakoulu/>

Institutions and Social Mechanisms (IASM) Graduate School
<http://www.soc.utu.fi/iasm>

Multidisciplinary doctoral programme on learning environments
<http://etu.utu.fi/koulutus/tutkijakoulu/index.html>

National Graduate School in Archeology
<http://www.hum.utu.fi/arkeologia/tutkijakoulu/>

National graduate school of educational sciences (KASVA)
<http://www.edu.utu.fi/kasva/>

National Graduate School in Informational and Structural Biology
<http://www.abo.fi/isb>

Post-Graduate School of Nursing Science
<http://www.med.utu.fi/hoitotiede/en/>

Postgraduate School of Oral Health Sciences (PeGaSOS)
<http://www.med.utu.fi/dent/tutkimus/pegasos/index>

The Graduate School of Cultural Interactions and Integration in the Baltic Sea Region

[http://www. utu. fi/hum/historia/kh/gschool/](http://www.utu.fi/hum/historia/kh/gschool/)

Turku Graduate School of Biomedical Sciences (TuBS)

[http://www. utu. fi/tubs](http://www.utu.fi/tubs)

Finnish graduate school in musculo-skeletal problems (TULES)

[http://tules. utu. fi](http://tules.utu.fi)

Now that the graduate schools have been operational for more than ten years, it is clear that they have achieved most of their goals. Doctoral studies have become more systematic through well-planned courses, workshops and conferences, national and local cooperation, as well as by systematic follow-up of thesis work by thesis committees. These changes have secured that the increased efficiency has not been achieved at the expense of quality of post-graduate education. Already in 2000 the average age of receiving a doctoral degree was down to 32 years in graduate schools compared to 37 years in the traditional doctoral training system.

Most graduate schools are networked nationally, i. e. are jointly run by several universities, in which older and younger researchers work in research groups together with graduate students. This arrangement has helped to create innovative and inspiring research and training environments for graduate students.

Employment statistics show that despite the greatly increased production of doctors their placement is generally very good. The unemployment figures of young doctors are well below national average. There are, however, differences in unemployment rates of young doctors between disciplines. (Ministry of Education: Universities 2005)

Attempts to internationalize the Ph. D. training

Internationalization has been one of the challenges where the graduate schools have not performed as well as expected. Although many trainees make visits of different length to foreign laboratories and participate in international conferences, there seems to be reduced interest in long-term visits and in postdoctoral training abroad among the

younger generation. As international research training is considered an important part of a professional research career, this probably also signals that there is an overall decrease in the attractiveness of a research career among the younger generation.

The proportion of foreign students in most graduate schools is also below the goal, 20 % of all trainees, set by the Ministry of Education. Although most graduate schools use English as their working language, Finnish Universities have not been particularly successful in recruiting foreign students for postgraduate research. One contributing factor may be the fact that a majority of Bachelor's and Master's level training is given in Finnish, which means that the local recruitment base of foreign graduates is small. Of the total of 137.000 undergraduate students in Finnish universities only 3500 (2.6 %) are of foreign origin. In doctoral training programs 1500 (7 %) of the 20.600 trainees are foreign. There are, however, marked differences between graduate schools in this respect; while some schools have no foreign students, others report that approximately half of the students come from abroad. The percentage of Finnish undergraduate students studying abroad is equally low, about 3.3 % (Ministry of Education: Universities 2005).

The European degree reform (Bologna process) will improve the potential of Finnish Universities in international cooperation also at undergraduate level. A total of 56 new Master's programs in English have been launched and authorized. This should gradually strengthen also the recruitment base for doctoral programs. Thus far, only a few universities have signed agreements with international organizations or universities towards granting joint Ph. D. degrees.

Investments in research career 2: promoting postdoctoral research careers

Establishment of graduate schools in 1995 and other measures to increase doctoral training quickly resulted in increased production of young doctors. The bottleneck of the Finnish research career moved forward by four years. Soon it became obvious, that the next step of the research career needed attention. In Finnish Universities virtually no designated positions were available for postdoctoral researchers, who had to apply for different types of teaching positions that might be available if they wanted

to continue their career in the University. Consequently, foreign postdocs were also rare in Finland as they had to find their fellowships from international sources (e. g. European Commission, European Molecular Biology Organisation, EMBO, and other organizations).

One of the most significant science policy decisions of the late 1990s was to initiate an extensive postdoctoral researcher system together with other measures aimed at promoting professional careers in research after doctoral training. In 1997—1999, nearly 30 million EUR were directed to the Academy of Finland to set up a postdoctoral researcher system covering all fields of science. Additional funds for postdoctoral positions became available by streamlining the research career system of the Academy of Finland. Together with funding from international sources, these changes have greatly increased the number of foreign postdocs working in Finland. While the number of foreign scientists coming to work in Finland has been increasing, the number of young Finnish doctors going abroad for postdoctoral training has been decreasing over the past years although the annual production of doctors has increased more than two-fold. No one seems to have a simple answer to this situation.

The purpose of the postdoctoral researcher system was to give newly graduated researchers the opportunity to get the qualifications and credentials they need for a professional career in research. The purpose was to advance the professional competence and independence of young researchers. Funding for postdoctoral researchers is currently for three years. This covers the salary with full social and pension benefits and some funding for research costs. Currently, approximately 200 postdoctoral positions become available each year. Both domestic and foreign candidates are eligible. Selection is based on peer evaluation of the candidate's curriculum vitae and research plan.

Investments in research career 3: focus on professional research careers and internationalization

To strengthen later stages of professional research career, the Research Councils of the Academy of Finland have also substantially increased the number of positions for Academy Research fellows (Independent scien-

tists/group leaders) and Academy Professors. Despite these increases, the numbers of these positions available for scientists in all fields of science are small and only about 10 % of the applicants can be supported. Thus most of the young doctors and independent scientists find employment in universities, research institutes and in the private sector.

The 5-year positions of Academy Research fellows also include a reasonable amount of funding for research expenses. Thus these positions are very attractive for young independent researchers when compared with the other positions available in academia and industry. Every year a few Academy Research fellow positions are also granted to foreign scientists based on their success in the international peer review evaluation.

Research careers in universities

Finnish universities have not been particularly efficient to adapt their own career structure to support research career. Nearly all positions carry both teaching and research responsibilities and are linked to specific departments and disciplines. In many cases the teaching load involved with these positions make them unsuitable for foreign scientists as Finnish is the teaching language in most undergraduate courses.

The University career structure offers little flexibility. Most positions are for 5 years. They can be renewed but there is no tenure system except for a few cases on experimental basis. It appears that additional funding is needed to change the current situation.

Looking forward

In October 2004 the Ministry of Education, having recognized the dilemmas in the Finnish research career system, appointed a committee to formulate a proposal for a strategy:

- 1) to develop professional careers in research, explore what kind of strategic measures are needed to ensure wide and versatile expertise

both in the public and private sector, and ascertain how different funding bodies can contribute to the funding and development of the system;

2) to make research career more attractive, promote women's research careers and equality in research career as well as examine how internationalization should be taken into account at different stages of research career.

The committee looked into the present research career systems both in Finland and abroad and heard a number of experts. A number of problems were identified in the current system. These include short terms of employment, obstacles in intersectorial mobility, difficulties in combining external research funding and career development, career advancement of women researchers, a low degree of international mobility, a small number of foreign researchers in Finland and unfavorable economic position of researchers working on stipends (lack of social and pension benefits). Many of these factors were considered to reduce the attractiveness of research career. Without a tenure track the research career after doctoral dissertation appears to be particularly problematic as its predictability is poor and transparency of decision making is insufficient.

The committee put forward that a four-stage research career system should be developed in Finland. This system encompasses research career in universities and public research institutes as well as in other sectors when applicable. It is based on the parallel development of the funding instruments of the Academy of Finland, Tekes and as widely as possible also private foundations, and on the reform of research post structures in universities and research institutes. The premise is that progression in research career is based on the external assessment according to uniform criteria. Supplementary funding is needed especially for extending the Academy's postdoctoral researcher system, increasing the number of Academy Research Fellows and founding new positions for university researchers.

The working group identified some trends in research career which were puzzling and alarming. One concern is that the interest of young doctors to obtain postdoctoral training abroad is declining. The committee puts forward several actions to increase internationalization and remove obstacles to women's research career.

How to make professional research careers more appealing to university graduates in Europe?

While governments worry about sufficient workforce of researchers, young doctors worry about finding jobs. Statistics demonstrate that doctoral and postdoctoral training form a pathway to success. In Finland the unemployment rate of young doctors is essentially non-existing; unfortunately, some research fields seem to make exceptions. Increasingly, doctoral dissertation is seen as a kind of scientific driver's licence — a demonstration of the capacity of the individual to meet challenges, to cope with complex and controversial issues, and to produce an evidence-based synthesis of the subject with accompanying argumentation.

Within the European Union, the European Commission under Commissioner Janez Potocnik has paid a lot of attention to the declining attractiveness of research careers in Europe. In March 2005 the Commission issued a recommendation on the European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers (European Commission, 2005). These two documents address researchers, employers and funders in both the public and private sectors, and form key elements in the European Union's policy to make research an attractive career. The Commission sees this as a vital feature of its strategy to strengthen the European Research Area. Currently, the very different working conditions and social benefits are seen as obstacles to mobility of researchers and contribute to fragmentation of research careers in Europe.

The aim of the Charter and the Code of Conduct is to give individual researchers the same rights and obligations wherever they may work throughout the European Union. They should help counter the fragmentation of European research careers at local, regional or national level, and allow Europe to make the most of its scientific potential.

The European Charter for Researchers addresses the roles, responsibilities and entitlements of researchers, their employers and funding organizations. It aims at ensuring that the relationship between these parties contributes to successful performance in the generation, transfer and sharing of knowledge, and to the career development of researchers.

The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers aims to improve recruitment, to make selection procedures more fair and transparent. It also emphasizes that merit should not just be measured on the number of publications but on a wider range of evaluation criteria, such as teaching, supervision, knowledge transfer, management and public awareness activities.

The Commission emphasizes that the principles of both the Charter and the Code should be implemented on a voluntary basis. As I have described above the process has already started in Finland, but we still have a long way to go to make the Finnish research career more attractive and rewarding to young doctors.

The European Commission is not the only organization worrying about the future of research careers. Both OECD and ILO have also produced documents (Francesc, 2006, and Savage, 2004) on the academic profession. In the future it is likely that global competition for the best postdocs and young independent researchers will increase. As researcher is one of the most international professions, this should be a major initiative to all Governments to work towards increasing the attractiveness of their research career systems if they want to remain competitive in the global competition for best researchers.

References

Academy of Finland: Scientific Research in Finland. A Review of Its Quality and Impact in the Early 2000s. (2003). Publications of the Academy of Finland, 10/03.

European Commission (2005) The European Charter for Researchers and The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers (<http://www.europa.eu.int/eracareers/europeancharter>).

Francesc P (2006) The Academic Profession in Europe. OECD/CERI (draft version, April 2006)

Ministry of Education: Universities 2005 Annual Report (2006), Ministry of Education publications 2006:31.

Savage DC (2004). Academic tenure and its functional equivalent in post secondary education. International Labour Office, Geneva, 2004 (<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/wp218.pdf>).

S. Kordonskij

Some notes on social functions of higher education

There is an ever-growing demand for higher education services and in the nearest future university enrollment will equal the number of university applicants. At the same time almost half of graduates are not employed in their professional field despite the existing shortage of specialists. The higher education system is undergoing rapid development, it engages more and more people though the outcomes of its work are not that visible.

It is common knowledge now that the ultimate objective of the system of higher education is to train qualified specialists for national economy. According to this notion:

- students enter universities to acquire a profession
- professors teach students giving them lectures and conducting seminars
- students study, take examinations, get degrees
- graduates are highly qualified specialists
- national economy requires university graduates
- employers are interested in hiring university graduates
- higher education is financed by the state but both federal and private universities are allowed to charge for tuition.

Judging by the criticism to which it is subjected the present system of training for 'highly qualified specialists' suits neither political leaders, nor society, nor teachers, nor students, nor employers for different reasons. The federal government guided by the common dis-

content has been permanently conducting reforms of higher education system, but the desired result has not been achieved.

These administrative innovations and reforms do not hamper the current functioning of higher education system which is in constant demand.

There is a hypothesis that the system of higher education, though being named this way fulfills some other social tasks. The precise implementation of these tasks is the main but not evident task. This idea is indirectly supported by the fact that the current reforms of the system of higher education result in its deterioration according to some criteria significant to authorities and society in general. At the same time university administrations when asked about their needs claim that there is nothing to be reformed and higher education system satisfies social needs. According to them the financing has to be extended in order to raise teachers' salaries, students' allowances and grants, to modernize material resources and provide young teachers with accommodation. This approach is supported by those who are ready to pay higher and higher tuition fees.

Having compared the universities' performances in order to make up ratings¹² we noticed that difference between them in criteria believed by the Ministry of Education to be crucial for the quality assessment is very small. The other less obvious and not related to specialists training criteria such as general socialization of young people and security of teachers' social stability make up big difference between universities.

Furthermore, this survey revealed that these mentioned above dogmas which are fundamental for the administration of higher education system need to be re-examined.

In particular, according to the survey the system of higher education does not train specialists. Moreover, employers do not need specialists who graduate from Russian universities today, they think that graduates regardless of their grades have to be not only trained at the workplace but taught afresh the things they were not taught at universities.

Students seem to enter universities not to be educated and acquire a profession but to get a degree. Besides, such motives as avoiding the

¹² The survey data is presented by ReiTOR Agency. The survey was held in 2005—2006. All information is available at <http://www.reitor.ru/>

military service and popular among the parents 'being occupied with some activity' are also considerable when enrolling.

While studying students socialize in simulated at university 'professional environment', they master or become familiar with its terminology and behavioral stereotypes. The latter depends on how close to reality the university is. We can presume that most of universities do not provide students with at least minimum opportunities to socialize in professional subculture due to the archaism of the teachers' community.

Teachers do not educate students and do not provide them with professional knowledge as they don't have this knowledge themselves. They don't have enough skills to work at modern production or access to scientific literature and are not able to operate modern devices and communication nets; therefore they are not capable of any knowledge transfer.

Students study, though they don't get professional knowledge and skills but cumulative out-of-date information shared by their teachers. The assessment system (tests and exams) has become commercial; therefore grades do not correspond to students' actual knowledge. The university graduate is not a specialist. Considerable part of graduates intends to continue their education, though they do not see the clear aim of doing this is.

Education is partly financed by the state. Universities try to earn by charging tuition fee, leasing premises and getting engaged in some other commercial activity. Virtually all students pay for tuition in some way (ranging from university development fee to charges for exams and tests). Majority of teachers work on the side or have non-specific for their status business.

As a whole the system of higher education has commercialized and some universities act as commercial enterprises which have formed business relation to students and teachers as well as licensing and certifying state organizations. Generally employers are not concerned about knowledge and skills of graduates applying for their workplaces but their personal qualities, abilities for training and establishing business contacts. It looks as if employers need graduates to be 'socially' trained. Strictly speaking graduates if their social qualities are right for their employers become professionals after long-term training at a working place.

On the whole we can assume that the system of higher education fulfills mainly socializing functions. One of the indirect aims of this system is to bring up young people and give them social status of graduates, highly educated people.

Universities differ depending on the social status they are able to provide their graduates with. Graduates of a capital university expect to get high status in social hierarchy. The status of provincial university graduates marks their provinciality. In order to raise this status provincial graduates can enter central universities of second higher education (The Academy of National Economy, The Academy of Public Service, and others) and become those who 'got capital university education'. The network system of branches of central universities in province allows student to get the status of 'graduated from capital university provincial branch' which is quite substandard, nevertheless these branches find their market.

Our survey shows that virtually there is no competition in attracting students between universities. Moreover, competition for graduates between employers is also negligible. These facts correspond to the assumption mentioned above, that graduates and employers don't care about the environment in which students' socialization takes place, as universities (with the rare exception of some faculties or departments) do not provide their students with socially practical cumulative knowledge. But graduates are given cultural stereotypes and skills which allow them to become specialists while working.

Universities' rating reflects their ability to secure full-fledged socialization in regional and central subcultures.

Students and their parents pay and are going to pay for the university education, which is perceived as an institution responsible for socializing and upbringing, during the time needed for status acquiring. An alternative, though very unwanted, of socializing institution for men is military service. Universities are very often seen as a chance for women in search for husbands.

Universities and even faculties and departments can be divided into educating and socializing ones by emigration criterion. Educating universities graduates are more often employed abroad or at representative offices of foreign enterprises than graduates of socializing universities. Significant part of students of Moscow Institute of Phys-

ics and Technology or Faculty of Mechanics and Mathematics at Lomonosov Moscow State University for example emigrate right after their graduation.

* * *

The reforms of higher education system should consider the objectives set by the society. The number of fields of study, i. e. natural sciences (medicine among them), technical subjects (including agriculture) or economy, should be substantially reduced (to 5—10 ideally). The number of graduating departments should be cut down. The Bachelor Degree as an institution of general professional socialization should be introduced; this innovation will secure transition from general secondary education to primary higher education system which is in demand. Investments should be made to those universities which are still training specialists in order to advance their research efforts and integrate these universities with research centers.

Karol Musiol

What has the university been and will be like?

In 14th c. universities were generally considered as the foundations of every civilized country. They were established in order to fulfil important tasks assigned by their founders. In the case of Krakow University, in the year 1400, the foundation document mentioned:

- reinforcement of the authority and development of the power of the state;
- fight against the mistakes and faults of the society;
- development of learning.

Regime of the university

Although the University was a royal foundation the king did not have any special privileges, which would result from this fact. He was the curator and not an owner of the school. At that time, the University had a relatively large autonomy. Scholars had freedom in choosing the topics and forms of activities both in education and research.

The University contributed to the creation of social elite, making the breakage of class and material barriers possible. Studies were an important factor of social promotion of the sons of bourgeoisie and lower gentry, facilitating advancement in both church and lay hierar-

chy. The University was very important to the life of the city. Its professors represented the city in parliaments, regional councils and royal elections as well as in the courts of justice. The University was a catalyst for not only the local culture but also for the cultures of the neighbouring countries.

What is the university like?

The University's main task has been charting the new directions in the development of human thought in the atmosphere of tolerance and freedom in research and teaching with about? respect for man's dignity and for his sake. This is why, today the University has an obligation to protect the basic human values against the threats of the contemporary world: to demand respect for autonomy of higher education institutions, to oppose hatred in social life, to revile brutalisation of habits in public life, and to expose pseudo-science and educational frauds.

Education deriving from the lively current in scientific work is a task of the University as important as research work is. This is why creating possibly best conditions of education and care of the highest possible level of lectures and classes must remain the common goal of all the university employees.

International cooperation both in education and research has been a very important factor of the university's activity and development. In the European Union we are obliged to create conditions enabling international students to take studies at University and to conduct research in cooperation with academic centres in different countries. One can say that the European universities return to their mediaeval roots:

- We return to the freedom of choosing the place and subject of studies by students and university employees.
- We introduce bachelor's studies before master's studies.
- We communicate in a common language — the English language becomes Latin of our times.
- Scholars have freedom to choose topics and forms of their activities both in education and research.

What will the university be like, then?

For two years our country has been a member of the European Union, which brings new challenges to us. We want to join in building the European educational and research space within the Bologna Process. Together with other countries, we want to build economy based on knowledge. Educational system is changing very fast.

1. 3-stage education will be widespread — bachelor studies; master studies; doctoral studies.

2. Continuous education will appear and it will become the fourth stage of education — post diploma studies will be developed.

3. Students' mobility will play an important role in education — the number of students willing to take a part of their studies abroad will increase considerably.

4. Good knowledge of foreign languages will be necessary as a prerequisite for studying in the European educational space.

Teaching methods will also change. Although classical teaching will remain, it will be greatly enriched with modern technical means. Distance learning (via Internet) will appear soon and will support, but not replace, classical teaching. The use of Internet in education will be popular, which brings not only large access to information but also threats like plagiarism and master and doctoral theses trade.

Many universities in Europe survived numerous changes of political systems, wars, falls of states and other misfortunes, and history was generous in them. One could ask a question how it happened that universities did survive and even flourished. The answer is not complicated. University's greatness is built up by its great professors, outstanding students and respect for university's principles. With time, university buildings, methods of teaching, laboratories and libraries will change into more beautiful, better and richer ones but let the idea and mission of the University, so beautifully presented a long time ago, remain the same for ever. I hope this will happen.

Stanisław Waltoś

On medieval sources of the Bologna Process

1. In the Palazzo Poggi at 33 Zamboni Street, in one of the several museums located at the Bologna University, just a few years ago the famous, original Magna Charta Universitatum of 1988 was exhibited in a very honorable place. It was of course drafted in Latin, understandable today to the select few. Now it is kept in the chancellor's office. Guests of the chancellor are very fortunate. Besides having an occasion to meet with the chancellor of Europe's oldest university they can also see the famous original document that became the basis for an enduring movement today called the Bologna Process. Visiting university museums we must be satisfied with a mere copy of this document, one of hundreds that have been distributed around the world.

This document was signed in the Piazza Maggiore in the heart of old Bologna by more than 400 university chancellors from around the world¹. This took place on September 18th, 1988 during a worldwide convention of university chancellors to mark the 900 year anniversary

¹ Wuham University chancellors in the Peoples Republic of China and in Maribor, Slovenia added their signatures somewhat later, on the 28th of September and the 24th of November, respectively. They couldn't be on hand for the September 18th, 1988 ceremony.

of the Bologna University, the oldest university² in the world, apart from the Arab universities in Cairo, Fez, and Cordoba.³

Already in the preface, the Magna Charta Universitatum affirms, among other things: *futura humani generis sors, hoc mille annorum orbe iam vergente, ex iis praserim incementis artium, litterarum, doctrinam pendet quae ibi fiunt, ubi universitas in cognoscendo et inquirendo versatur*. In other words, that at the approaching end of this millennium the future of mankind depends, largely on cultural, scientific, and technical development; and that this is so built up in centers of culture, knowledge and research as represented by true universities.

After emphasizing the moral and intellectual significance of universities' independence (teaching and research in universities must be inseparable) and that a university is the trustee of the European humanist tradition, the authors proposed four «*instrumenta*», that is to say, means to facilitate the achievement of the following expressed goals 1. the creation of appropriate instruments to achieve the necessary freedom for all members of the university community; 2. the principle that research is inseparable from teaching and this should be taken into account during the recruitment of teachers; 3. the respect of students' freedoms; as well as a fourth instrument, whose meaning is key to all later developments among European universities. This one point expressed the essence of future changes.

It's worth quoting *in extenso*: 4. «Universities-particularly in Europe- regard the mutual exchange of information and documenta-

² Bologna una universit per l'Europa; Immagini e parole del IX Centenario, Bologn, 1989, *passim*.

³ In the year 1088 the emperor Theodosius was supposed to have issued the privilege allowing the teaching of Roman Law in Bologna. From this date the Bologna University officially marks its founding. Today it is known for sure that this document was fake. The reason for this forgery, as demonstrated by G. Kaufman, was that the Emperor Justinian only allowed his codex to be interpreted in three cities. Bologna was not among them. The falsified document consequently evaded this part of Justinian's decree and legitimized the teaching of Roman Law in Bologna. (G. Kaufman, *Geschichte der deutschen Universitaten*, Stuttgart 1888, Bd I).

tion, and frequent joint projects for the advancement of learning, as essential to the steady progress of knowledge. Therefore, as in the earliest years of their history, they encourage mobility among teachers and students; furthermore, they consider a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice to national diplomas) and the awarding of scholarships essential to the fulfillment of their mission in the conditions prevailing today.»

Significant are the words «as in the earliest years of their history». The Magna Charta Universitatum thus appeals to European universities' past. The Charta's authors were conscious of universities' heritage, and were well aware that appealing to it would ease the acceptance of ideas expressed by the Charta.

One also must not forget that the Magna Charta Universitatum was approved when along the Elbe ran the border dividing Europe. However, in 1986 «perestroika» had begun in the Soviet Union. The political climate started to change, strict ideology was disappearing. A widening window on Western Europe and the rest of the world allowed the Soviet Block to more easily accept the idea of cooperation with European universities. There was no more resistance to the appeal to a shared, common past; to the historic heritage of contemporary universities. Within a year, Eastern Europe would be shaken by the revolutions of 1989. The process of European integration increasingly picked up speed at a rate that would have been unimaginable a year earlier.

The Magna Charta Universitatum wasn't a government document. It was signed by university chancellors and schools of higher education aspiring to fulfill the role of universities. This document therefore cannot be considered an instrument of so called soft international law. On the other hand, there's no doubting that it proclaimed a program which no European nation could ignore. This is a universal program, intended to connect all countries in their quest to raise society's level of education and culture. It wasn't necessary to wait long before action was taken, this time on an international plane. The work was started by the European Union and the European Council.

The next milestones were the so-called Sorbonne declaration of May 25th, 1998, passed 10 years after the Magna Charta Universitatum, in which a strong emphasis was laid on the essentialness of creating a European area of higher education, and especially the Bolo-

gna Declaration of June 19th, 1999-Joint Declaration of the European ministers of education.⁴ This is when the concept of the Bologna Process emerged, namely, the process started in Bologna, aimed at creating the European Higher Education Area «as a key way to promote citizens' mobility and employability and the continent's overall development. This will guarantee that Europe becomes a Europe of Knowledge. At this time also appeared the concept of the so-called Lisbon Strategy, ratified in the spring of 2000 in Lisbon by the European Council, in other words, a series of measures intended to achieve full competitiveness of European higher education with their educational and learning equivalents in the United States. Elements belonging to these strategies are primarily those measures first proposed back in 1988, again in 1998, and subsequently expanded in later documents.

2. Let's return now to the appeal to the history of universities. Here we encounter a rare instance of searching through history for inspiration in order to build for the future. Is this recollection of a so-called golden era not simply a way of convincing conservatives not to interfere with reforms? Is it not just a tactical maneuver aimed at overcoming resistance to revolutionary changes and proposed development in a direction that could be unacceptable to supporters of non-integrated education in Europe? And finally, should the analogy between the past and present, which is focused on the future, be limited to points that are discussed in the Magna Charta Universitatum and the Bologna Declaration, or should it be widened to include other aspects of higher education?

In order to sensibly and exhaustively answer all three questions one would need to write a long and detailed historical dissertation. In order to keep within the limits set forth in this paper, one is forced to use a different methodological approach. This approach only allows a symbolic examination of the questions. One should try to extract only those facts from the history of European universities' that when taken

⁴ Since then, European ministers of education meet every two years. In Prague in 2001, in Berlin in 2003, and in Bergen in 2005, they met to examine the development of the Bologna Process, and if necessary, to modify resources aimed at realizing the Lisbon Strategy.

together will allow us to define the most characteristic features of past areas of European education.

In preface, it is essential to make one point which will allow for a more critical look at medieval areas of education in Europe.

Early medieval universities were not nearly so uniform as the layman might suppose. The birth of European universities was simultaneously the birth of two different models: the Italian, more often and more properly known as the Bologna; and the Parisian. We will ignore the aspirations and disputes concerning the foundation dates of the two oldest universities, Bologna and Paris⁵. They are irrelevant to the subject at hand. Despite Papal universalism, two classic models arose that only in the 14th century considerably became more alike.

The Bologna Model arose from an agreement by students who had been attracted to Bologna in order to study Roman law from distinguished experts⁶. Their parents, rich burghers, hired teachers and paid for their lectures. This is how the university that dominated in the teaching of Roman law was born. Two social spheres also evolved within the university: *universitas magistrorum*, or a society of professors, and *universitas scholarum*, or a society of students. The chancellor who governed the university was chosen by those who paid, in other words, the students. Professors, then known as masters, left the establishment and choice of educational curricula to the deans. The Bologna model was adopted by all Italian universities, and it was also adopted on the Iberian Peninsula. Likewise, the first four universities in Central Europe, in Prague (1348), Krakow (1364), Vienna (1365), and Pecs (1367) trace their beginnings to the profound influence of the Bologna Model.

⁵ W. Rugg brilliantly discussed this while writing about the mythology and historiography of the beginnings of European universities. (*Geschichte der universitat in Europa*, Band I. Mittelalter, Verlag C.H. Beck Munchen 1993, p.24—27)

⁶ The development of trade and crafts at the end of the 10th century and the beginning of the 11th century in Italy inevitably brought on trade disputes. It turned out that the newly rediscovered Justinian Roman law codex was a superb instrument for settling such disputes. Thus law schools were born, the most famous being the school in Bologna, which had already been functioning since before the 11th century.

The Paris model took final shape at the beginning of the 13th century and remained under the dominating authority of professors (masters), and was strictly subordinate to the Church. The reason for this lies in its origins. The university in Paris emerged from previously existing schools at the Notre Dame Cathedral which trained clergy and teachers. It was a university whose foremost aim was to teach *artes liberales* and theology. The Church executed its entitled authority in relation to the Parisian *universitas magistrorum et scholarum* through the intervention of a vicar general. He supervised lectures and exams. The selection of chancellors and deans belonged to the masters. It was first and foremost a university for professors, and only secondly a university for students.

Only at the beginning of the 14th century did European universities essentially become uniform institutions in terms of organization and curriculum. Universities typically assumed a four department structure. The structure became hierarchical, akin to the social order of the Middle Ages. At the very bottom was the artists' department (philosophical), then came medicine and law on the social ladder, and finally theology assumed the top position.

A requirement for studying in one of the three higher departments was completing studies in the *artes liberales* department. These studies on the one hand were a kind of preparation for further studies in the other departments, while on the other hand were sufficient in order to become a teacher.

A contemporary equivalent of the *artes liberales* department is college in American universities, whose completion allows one to continue medical and legal studies.

The Bologna Process curriculum, which among other things, instituted a two-stage system of studies, and in its latest version a three-stage system (Licentiate, Masters, and Doctorate), though still greatly differs from the hierarchical system of medieval universities. In medieval universities *artes liberales* played a dual role. Firstly, studies in the *atrium* department assured a general education and created a methodological basis for future professional studies. Secondly, these studies alone were enough to acquire an education in and of itself, and granted the right to fulfill the profession of teacher or clerk. Students beginning studies in the *atrium* department in the greater majority of cases didn't reach higher departments.

The multi-stage studies initiated in the frame work of the Bologna Process possess other features. They depend on confining specialization within the area of one line of studies, chosen at the moment when deciding on studies. They are only further steps on the ladder in the same field of knowledge. In the Bologna system students beginning their studies declare at once the direction of their studies. Unlike during the Middle Ages, students do not have three years in the *artes liberales* department as a consideration, nor the time to contemplate their future line of studies, if of course, they will ever contemplate them at all.

Time for making the first conclusion: multi-stage studies in medieval times and today are comparable only within a very broad framework. The past can be an inspiration, but should never be a pattern for blind imitation.

3. Though medieval Europe in theory was universally Christian it was oppressed by countless conflicts. Europe was divided by the Papacy and the Holy Roman Empire, by Catholicism and the Orthodox Church, by schisms and heresies, and by wars and conflicts over the meaning of nation states and cities, great rulers and minor princes, languages, local laws and customs.

Universities played a particular role in this kaleidoscope. The university was fundamentally a place of intellectual restlessness, which along with its quest for various understandable truths created one great European educational community. Four factors determined this feeling of community: a) generally speaking, the same curriculum at all universities. b) Latin as the vehicle of communication. c) the mobility of students and teachers. d) The reciprocal recognition of degrees and titles.

Re. a) First a few words about the universal nature of the curricula. A common principle that allowed exceptions was uniform curricula. It is generally assumed that everywhere they lectured the same subjects, everywhere they used the same textbooks, and everywhere they used the same didactic methods. As a general rule this was true in the 14th, 15th, and at the beginning of the 16th century. *Artes Liberales* was divided into *trivium*, which included grammar, rhetoric, logic; and *quadrivium*, which consisted of arithmetic, music, geometry, and astronomy. They encompassed the whole of theoretical

knowledge, all of the fields which are usually called philosophy in its most essential, broadest meaning.

The *Artes Liberales* were like nine pillars of knowledge about the world. In every university they taught Latin from Donatus' ancient textbook, Aristotelian logic from..., geometry from Euclid's '«Elements», arithmetic from Sacrobosco's «Algorismus» and Boethius' «De institutione arithmetica», and music theory from again Boethius' «De institutione musica», astronomy from Ptolemy's «Almagest» and Sacrobosco's «De Sphaera». These are just some of the most characteristic examples of standard textbooks that were circulating among the innumerable manuscript copies all over Europe. There's no discussing *Artes Liberales* studies without the use of such textbooks in any university. However, the study of philosophy was far from being a monolithic system. Other textbooks which had local significance were also in use, and new ones appeared, covered with previous commentary; *animus inveiedni* informed one about scholarly disputes which were at onetime considered heresies, in the continuous evolution of scholarly thought.

The situation presented itself similarly in two of the higher departments, medicine and law. In the medical departments the standard education was based on works attributed to Hippocrates, as well as a series of authentic works by Galen, in addition to abridged translations of the works of Arab authors, most of all Avicenna. Law students studied canon law, that is to say *Corpus iuris canonici* in the form of collections containing Gratian's *Decretum*, Gregory IX's *Decretales*, along side legal acts of some of the other Popes. Civil law on the other hand was mainly the *Corpus iuris civile*, namely Justinian's great Codex from the sixth century (*Digesta*, *Codex*, *Institutiones*, *Novelles*) with numerous commentary and opinions to which with the passing of time would be added various enactments of the Holy Roman Empire and other legal acts. Studies however in the theology department were inconceivable without the use of Peter Lombard's famous textbook «*Sententiae*». These are only examples. In such a short outline there is no room for going into detail.

There were however numerous deviations from this model. During the early centuries the Popes guarded Paris university's exclusivity in the teaching of theology. Until the middle of the 14th century they didn't allow the creation of a theology department in any other univer-

sities, fearing that their lack of control and the appointment untested scholarly faculty could become a source of heresy.

Monolithic in theory, this university model of educating within four departments simultaneously came into conflict with the specializations of some universities which emphasized specific fields of knowledge. The universities in Bologna, Orleans, and Angers were mainly law universities. Those in Paris and Oxford were dominated by theology. Medicine in Montpellier, while the Krakow University was renowned in the 2nd half of the 15th century for its mathematical-astronomical studies.

As you can see, in the medieval European Area of Education there was room for diversity and universities had the right to their own image.

Re. b) Latin was the language of the medieval university and its community. Though competence in Latin was not a requirement for matriculation⁷, anyone who didn't know it and wanted to survive at university had to quickly make up for such deficiencies. This was because all lectures, debates, exams, and academic ceremonies were conducted in Latin. Scholarly treatises, textbooks, tracts, and opinions were all written in Latin. All university documents, scholarly and even private correspondence, were in Latin. The language was compulsory throughout students' everyday life, for example in Krakow's university for 12 hours a day, in summer from 7—10 p. m. and in winter from 12 noon until midnight. If an older student was caught three times using his native language he had to pay a fine of one denarius, and a younger student for such an offence was whipped⁸.

Translations were necessary, but writings in Arabic, Hebrew, and Greek were translated into Latin. For as long as there was no translation of a given work, for example, in Greek, this work was not in scholarly circulation. The appearance therefore of a work in Latin, especially after the spread of printing, guaranteed its distribution among a wide array of readers.

The "Latinizing" of universities came up against two obstacles. The first of which was a kind of "ghettoizing" of students who used the same native language. In universities in Bologna, Padua, Orleans,

⁷ R. Ch. Schwingen, *Die Studenten*, in: *Geschichte der Universität in Europa*, ed. W. Rugg Band I, C.H. Beck 1993, p. 163—164

⁸ J. Ptasznik, *Obrazki z życia zakonów krakowskich w XV i XVI wieku*, Biblioteka Krakowska nr 15, Krakow 1900, p. 33.

Angers, Paris, Oxford, Cambridge, Prague, and in certain others, a form of "nationes" were adopted. Thus developed student unions from particular countries or regions that in the early Middle Ages had many rights at universities. How could a student not speak with a fellow countryman in his native tongue if no outsiders were present? Words in one's own language slipped out at such times despite rules and bans. Another place where the use of the native language was inevitable were the dormitories and colleges meant for students from particular countries, for example, Collegio di Spagna in Bologna, and the Hungarian and German dorms in Krakow.

There began in the 17th century a great decline in the use of Latin in education, and in the 18th century emerged the era of national languages in higher education. Neither French nor German became universal languages in Europe, even though up until 1939 scholarly works were published in one of these languages, guaranteeing that they would be read in the scholarly world. In member countries of the Soviet Block they tried to enforce Russian as a universal language of communication among certain nations, but Russian was never an everyday language for communicating in education.

Has English assumed the role of medieval Latin? In order for this to happen English would have to be the language of lectures and the common form of communication among all institutions of higher learning. This will not happen. English is not able to displace national languages from education nor can it become the language of understanding for all students. Even the Internet will remain a network of many nations despite the use of commands in English. The importance of the English language as the number one international language will continue to grow, and certainly lectures and classes in English on the European continent will increase, but not for domestic students, but with the intention for students from abroad.

Re. c) Certainly the authors of the Magna Charta Universitatum were correct in reminding us of the mobility of scholars, defined as *peregrinationes*, or peregrinations, wanderings. This was an almost universal phenomenon in medieval Europe⁹. Many students started their studies at one university, and without finishing they moved to

⁹ J. Verger, *Peregrinatio academica*, in: *Le Università dell'Europa; Gli uomini e luoghi. Secoli XII-XVIII*, ed. Gian Paolo Brizzi and Jacques Verger, Milano 1993, p. 109 and others

another, and yet still to other universities. Students from Scandinavia, Hungary, and the Holy Roman Empire wandered to Bologna, Padua, Paris, Montpellier, Orleans, Prague, Krakow, and by the 15th century to Heidelberg, Erfurt, Cologne, Leipzig. Students from Poland headed for Bologna, Padua, and much more rarely to Paris. The wanderings of students ended at the Pyrenees and the English Channel; There were practically no foreigners at universities on the Iberian Peninsula and in England. Students traveled where the names of great professors shined bright, where the costs of a diploma and studies were less, and to those universities whose fame they wished to share. The Reformation divided 16th century Europe. Protestants began to avoid Catholic universities, and there wasn't a place for Protestants in Catholic universities. The direction of peregrinations therefore changed, and the 30 Year War seriously impacted the mobility of students. By the 19th century such a phenomenon had ceased to have any statistical significance.

It revived in the last decades of the 20th century. This was due to the creation of international programs such as Erasmus, Socrates, and others, which contain many international and inter-university agreements as well as other enterprises that are supported by all kinds of foundations: The Council of Europe, The European Union, the actual schools, as well as various international organizations. So in place of students' spontaneous peregrinations came more or less formally organized journeys to other academic institutions.

Re. d) On the surface scholarly degrees were the same: bachelor, licentiate, master, and doctorate. Because the philosophy department (artists) was also a department that educated candidates for studies in higher faculties they granted as the highest degree master (after bachelor and licentiate) which naturally had a lower ranking than the doctorate degree granted in the remaining three departments. And so one could have supposed that they granted a master's degree only in the lowest department and the doctorate degree was reserved exclusively for the medical, law, and theology departments. More than a century ago however, G. Kaufmann demonstrated that in the early phase of the development of universities in certain institutions they granted a master's degree in medicine (for example in Bologna) or theology in Wittenberg and Vienna. In Erfurt, Greifswald and Vienna they granted doctorate degrees also the *atrium* department. These are just some

characteristic examples, the mosaic was even more diverse¹⁰. Only with the passing of years and centuries did it happen that in practically every European country a doctorate degree began to be considered higher than a master's degree in most all scholarly fields. There still remained though important differences among the requirements which were necessary to fulfill in order to be granted degrees¹¹. Despite this, a diploma received at one university was honored at other universities. Additional formalities which needed to be completed didn't stand in the way of recognition of diplomas as was customarily and assuredly regulated by university statutes.

Today primarily governments have assumed the implementation of this principle. As usual in such circumstances, bureaucracy has much say in the matter and so candidates for studies abroad are left with no other option but to conform to the established requirements.

4. The conclusion is unequivocal. The Bologna Process is unquestionably the result of appealing to certain medieval ideas which contributed to the development of humanity. It is not however and cannot be an attempt to faithfully repeat specific solutions.

¹⁰ G. Kaufmann, *Zur Geschichte der akademischen Grade und Disputationen*, in: *Centralblatt für Bibliothekswesen*, XI Jahrgang, 5 Heft, 1984, p. 204—209.

¹¹ W. Frijhoff, *Der Lebensweg der Studenten* in: *Geschichte der Universität in Europa*, ed. W. Ruegg, Band II, C. H. Beck 1996, p. 87 and next.

Об авторах

Клемешев Андрей Павлович — ректор Российского государственного университета им. И. Канта (Калининград, Россия)
E-mail: rector@Kantiana.ru

Вербицкая Людмила Алексеевна — ректор Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: office@hq.ru.ru

Мельвиль Андрей Юрьевич — проректор по научной работе Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ (Москва, Россия)
E-mail: melville@mgimo.ru

Раду Дамиау — зам. председателя комитета по науке и образованию Совета Европы
E-mail: melville@mgimo.ru

Райдер Джон — начальник управления международных программ Государственного университета штата Нью-Йорк
E-mail: fedorov@albertina.ru

Косески Адам — ректор Высшей гуманитарной академии
им. А. Гейштора в Пултуске (Польша)
E-mail: melville@mgimo.ru

Ээро Вуоррио — канцлер университета г. Турку (Финляндия)

Карол Мусел — ректор Ягеллонского университета (Польша)

Станислав Вальтош — директор музея Ягеллонского университета (Польша)

Кордонский Симон Гдальевич — зав. кафедрой местного самоуправления Государственного университета — Высшая школа экономики (Москва, Россия)

Authors

Andrey Klemeshev — Rector of I. Kant State University of Russia
(Kaliningrad, Russia)

Loudmila Verbitskaya — Rector of St-Petersburg State University
(St-Petersburg, Russia)

Andrey Melville — Vice-rector of Moscow State Institute of International Relations (University) of the MFA of Russia (Moscow, Russia)

Radu Damian — Deputy Head of the Committee on Education and Science of the Council of Europe

John Rider — Head of the International Office, the University of New York (New York, USA)

Koseski Adam — Rector of Pultusk Academy of the Humanities (Pultusk, Poland)

Eero Vuorio — Chancellor of the University of Turku (Turku, Finland)

Karol Musiol — Rector of Jagiellonian University in Krakow (Krakow, Poland)

Stanislaw Valtosz — Director of the Museum of Jagiellonian University (Krakow, Poland)

Simon G. Kordonsky — Head of the department of local self-government of Higher School of Economics (University) in Moscow (Moscow, Russia)

Научное издание

Регион сотрудничества
Выпуск 2(52)

РОССИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ
В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОМ
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Редактор Н. Н. Мартынюк. Корректор Н. Н. Генина

Оригинал-макет подготовлен Л. В. Семеновой

Подписано в печать 20.08.2007 г.

Бумага для множительных аппаратов. Формат 60×90 ¹/₁₆.

Гарнитура «Таймс». Ризограф. Усл. печ. л. , Уч.-изд. л. ,

Тираж 500 экз. Заказ .

Издательство Российского государственного университета имени Иммануила Канта
236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14