
Е.Е. Сухова

Статья поступила
в редакцию
в марте 2008 г.

СТРУКТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

Реализация основных положений Болонского соглашения, в которой участвуют сегодня все европейские страны, ведет к перестройке национальных образовательных систем. В преддверии централизованного перехода российских вузов на многоуровневое высшее образование актуальным является анализ структурной трансформации высшего образования в странах — инициаторах Болонского процесса. Автор рассматривает опыт ФРГ, чья система высшего образования наиболее схожа с российской. При этом Германия обладает существенным опытом реформирования высшей школы в соответствии с Болонским соглашением, а активные научные и образовательные коммуникации между РФ и ФРГ стимулируют особый интерес к практике немецкой высшей школы. В статье рассматриваются все основные составляющие реформ: трехуровневая система высшего образования, перезачет кредитов, европейское приложение к диплому, двойные дипломы, академическая мобильность.

Ключевые слова: Болонский процесс; немецкая система высшего образования; трехуровневая высшая школа; качество образования; система перезачета кредитов; европейское приложение к диплому; двойные дипломы; академическая мобильность.

Болонский процесс, направленный на создание к 2010 г. единой зоны европейского высшего образования, вступил в свой завершающий этап. Несмотря на повсеместно сохраняющееся неоднозначное отношение к нему, в Болонском процессе участвуют все европейские страны. Для каждой из них характерен собственный подход к решению проблем «болонизации», уникальная сте-



пень сочетания общеевропейских и национальных компонентов в реформировании высшего образования и собственная мера интенсивности перехода на болонскую модель. Реализация основных положений Болонского процесса становится теперь важным фактором трансформации национальных систем высшего образования.

В нашей стране воплощение в жизнь болонских принципов носит пока преимущественно очаговый характер: многие российские вузы активно включаются в европейскую интеграцию, но значительное их число все еще занимает выжидательную позицию. С 2009 г. происходит централизованный переход на многоуровневое высшее образование, который охватит все вузы РФ. Это новый этап участия России в Болонском процессе. В связи с этим особую актуальность приобретает анализ структурной трансформации системы высшего образования ФРГ как исторически родственной и наиболее схожей с отечественной высшей школой. Выбор для рассмотрения именно Германии обусловлен еще и тем, что эта страна обладает существенным опытом реформирования высшего образования в соответствии с требованиями Болонского соглашения. Активное развитие научных и образовательных коммуникаций российских университетов и институтов с немецкими вузами также дает основания для детального рассмотрения структурных преобразований в высшей школе ФРГ.

Схожесть систем высшего образования России и Германии обусловлена целым рядом исторических обстоятельств и институциональных особенностей.

Во-первых, в основу систем высшего образования Германии и России положена модель В. фон Гумбольдта, основные принципы которой сохранялись в обеих странах до начала Болонского процесса.

Во-вторых, переход от классического университета к постклассическому (приобретение вузами в управлении черт крупной фирмы и ориентация на профессиональное образование), наблюдаемый в США, Канаде, Австралии, Великобритании и других странах, до последнего времени не был свойствен ФРГ и пока не имеет места в Российской Федерации.

В-третьих, большинство немецких и российских вузов являются государственными. В конце XX в. в ФРГ начал развиваться сектор негосударственного высшего образования. По данным Министерства науки и образования, в 1990 г. в Германии функционировали 49 частных вузов [9. S. 72], к 2007 г. их число достигло 69 [31. S. 5], что составляет немногим более одной пятой от общего количества — 379 высших учебных заведений Германии.

В-четвертых, к началу Болонского процесса Россия и Германия обладали схожими структурами высшего образования: одноуровневой подготовкой дипломированных специалистов и двухуровневой подготовкой научных кадров.

В зависимости от специальности обучение в вузах ФРГ заканчивается сдачей государственного экзамена (Staatsexamen), написанием дипломной или магистерской работы (Diplom-, Magisterstudiengänge). Государственные экзамены являются обязательными для профессий, имеющих общенациональное значение. К ним относятся врачи, юристы, фармацевты, технологи пищевой промышленности.

Последипломный уровень подготовки научных кадров представлен двумя степенями — Promotion и Habilitation, которые соответствуют имеющимся в нашей стране аспирантуре и докторантуре. Первая заканчивается защитой диссертации и присуждением ученой степени доктора, которая дает возможность работать в вузе на должности доцента. Вторая ступень предполагает написание следующей научной работы и открывает доступ к получению звания профессора [7. S. 639].

Германия приступила к воплощению в жизнь болонских принципов сразу после подписания в 1999 г. совместной декларации. Трансформация немецкой образовательной системы в формате Болонского процесса началась с изменения нормативной базы и структурных преобразований. Первым шагом в переходе на многоуровневое высшее образование является изменение законодательной базы.

Далее мы последовательно рассмотрим внедрение всех составляющих Болонского процесса в практику высшего образования в ФРГ.

Трехуровневая система образования

Согласно § 19 Закона ФРГ о высшем образовании 1998 г. бакалавриат и магистратура рассматривались в качестве альтернативы традиционной подготовке специалистов [13. S. 2190]. В соответствии с поправками к Закону, внесенными в 2002 г., они признаются в качестве основных структурообразующих элементов высшего образования в Германии [24]. Соответствующие изменения внесены и в законодательства федеральных земель.

Закон о высшем образовании 1998 г. закрепляет возможность использования при обозначении уровней высшего образования как латинских, так и английских терминов (Bakkalaureus — Magister и Bachelor — Master). Последние более употребительны в ФРГ в связи с наличием традиционных специальностей, обучение на которых завершается написанием магистерской работы.

Введение бакалавриата и магистратуры привело к трансформации структуры высшего образования ФРГ: изменились сроки обучения, принципы организации учебных планов, а также содержание обучения и присуждаемые по окончании вуза степени.

С 1999 по 2002 г. бакалавриат как самостоятельное направление подготовки существовал в незначительной части вузов Германии. Магистерские программы в этот период в целом совпадали с учебными планами первых четырех-шести семестров традицион-



ных специальностей [11. S. 100]. Лишь единичные магистерские программы представляли собой принципиально новое сочетание предметов и дисциплин [Ibid. S. 104].

После 2002 г. бакалавриат и магистратура стали самостоятельными направлениями подготовки. Сроки обучения соответствуют установкам болонского процесса: первый уровень — три-четыре года, второй — от одного до двух лет.

Основываясь на данных исследования Н. Jahn, можно сказать, что в ФРГ уже в 2001 г. был обеспечен широкий выбор вариантов обучения с точки зрения сроков учебы [15. S. 128–142]. В большинстве случаев продолжительность обучения на первой ступени составляет шесть семестров. Эта доминанта объясняется 13-летним сроком обучения в школе. Присутствуют также бакалаврские программы продолжительностью семь-восемь семестров, однако их доля незначительна. Учеба в магистратуре рассчитана преимущественно на четыре семестра. Предлагается также достаточное количество программ со сроком обучения от одного до полутора лет.

Широко представлены интегрированные программы первого и второго уровней, объединенные по следующим моделям продолжительности обучения в семестрах: 6 + 3, 6 + 4 и 7 + 3 с доминированием программ второго уровня. Присутствуют и другие варианты, например 6 + 2, 7 + 4 и 8 + 2 семестра [Ibid. S. 128–142]. Как правило, общая длительность обучения на двухуровневой модели (бакалавриат + магистратура) составляет пять лет, что соответствует сроку обучения в рамках одноуровневой системы в ФРГ до начала Болонского процесса.

В настоящее время в Германии доминирует модель 6 + 4 семестра, где бакалавриат и магистратура являются самостоятельными направлениями подготовки. Доля бакалавриата со сроком обучения три года составляет 75,9%, а доля двухлетней магистратуры — 71,2% от общего количества программ в рамках болонской модели. При этом продолжительность учебы в университетах и профессиональных высших школах различается. В университетах преобладают трехлетний бакалавриат (95,8%) и двухлетняя магистратура (80,1%). В профессиональных высших школах почти в равной степени представлены две модели по срокам обучения: 6 + 4 (соответственно 50% и 54%) и 7 + 3 (соответственно 40,7% и 31,4%) [26. S. 13–14].

Внедрение двухуровневого высшего образования осуществлялось высокими темпами. Если в зимнем семестре 1999 г. соответствующих программ насчитывалось всего 113 [29. S. 139], то в летнем семестре 2005 г. их количество достигло 2925, что составляло 26,3% от общего числа предлагаемых в ФРГ программ [25].

Появление новых направлений подготовки во многом определяется степенью востребованности той или иной специальности. Широкое распространение к 2005 г. получили программы бакалав-

риата по следующим предметным областям: филология и культурология (28%), инженерные специальности (22%), математика и естественные науки (22%), а также экономические и социальные науки (18%) Среди магистерских программ доминировали экономические и социальные (32%), инженерные (25%) науки. Далее следовали филология и культурология (16%), математические и естественные науки (15%) [25].

Сложившееся к 2005 г. распределение по специальностям в целом сохраняется и в настоящее время. Лидирующие позиции по-прежнему занимает бакалавриат в области филологии и культурологии (32%). На втором месте инженерные специальности (26%), математические и естественные науки (21%), экономика (16%). Магистратура представлена в большей степени по инженерным (25%), экономическим и социальным наукам (23%). Далее следуют филология и культурология (24%), естественные и математические науки (19%) [26; 10].

По мере введения новых учебных программ увеличивается численность студентов, обучающихся на бакалавриате и в магистратуре: если в 2004 г. их доля от общего числа учащихся вузов составила 5,3% [20], то в 2007 г. она достигла 19% [26. S. 19]. Число выпускников, которым была присвоена степень бакалавра и магистра, возросло с 496 человек в 2000 г. до 5500 человек в 2003 г. [20]. В 2006 г. их численность достигла 26 318 человек, что составило 11% всех выпускников вузов в ФРГ [Ibid. S. 26].

В дальнейшем бакалавриат и магистратура росли ускоренными темпами. В зимнем семестре 2007/08 учебного года предлагалось уже 6886 программ. Таким образом, к настоящему времени многоуровневое высшее образование в ФРГ доминирует, составляя 61,1% общего числа учебных программ [Ibid. S. 7].

В соответствии с решением министров образования федеральных земель Германии, принятым в 2003 г., полный переход на многоуровневую систему высшего образования планируется завершить к 2010 г. Необходимо учитывать, что это постановление не распространяется на специальности государственного значения (медицина, педагогика, технология пищевой промышленности, фармацевтика, юриспруденция).

В настоящее время подавляющее большинство вузов ФРГ (89,2%) являются участниками Болонского процесса и предлагают программы бакалавриата и магистратуры. Новые направления подготовки представлены во всех типах вузов. Более половины из них (60,2%) приходится на университеты, 38,4% — на профессиональные высшие школы, незначительная часть (1,4%) — на вузы искусства и музыкальные училища. Профессиональные высшие школы более интенсивно переходят на многоуровневое высшее образование по сравнению с университетами: в 2007/08 учебном году бакалавриат и магистратура составляли в профессиональных высших школах 86,3%, в университетах их доля была немногим бо-



лее половины (55,2%) [26. S. 9]. Возможно, это объясняется тем, что именно в университетах осуществляется подготовка по специальностям государственного значения. Вместе с тем с 2004 г. в одиннадцати федеральных землях ФРГ введена двухуровневая модель подготовки учителей [17. S. 168–176], а сейчас она представлена уже в четырнадцати из пятнадцати федеральных земель [26. S. 10].

В связи с этим возникли и до сих пор не разрешены серьезные противоречия между государственным участием и автономией вузов. При приеме учителей на работу в качестве государственных служащих необходима гарантия качества подготовки. Поэтому государство стремится сохранить свое участие в определении организации и содержания учебных программ, а также в контроле их освоения будущими учителями. Вопрос о признании двухуровневого педагогического образования остается дискуссионным. В работах А. Brunkhorst-Hasenclever [5. S. 216–221], Н. Saterdag [21. S. 222–224], Н.-Е. Tenorth [27. S. 225–233] предлагаются различные варианты решения проблемы. Наиболее распространенный — заключение соглашений между соответствующими государственными структурами и учебными заведениями о порядке проведения выпускного экзамена. В этом случае для получения диплома магистра студент должен сдавать вместо одного два экзамена: первый — по специальности, второй, государственный, подтверждает соответствие стандарту и обеспечивает признание диплома. Пока в большинстве педагогических вузов в рамках бакалавриата и магистратуры осуществляется подготовка управленцев в сфере образования.

Кроме того, в последнее время многоуровневое высшее образование начинает внедряться в области юридических наук. В 2007/08 учебном году действовало уже 178 соответствующих программ, 119 из них приходилось на магистратуру [26. S. 9]. Однако вводятся они преимущественно для обучения иностранных студентов. Нужно иметь в виду, что степень бакалавра в области права не открывает доступа к самостоятельной юридической практике и рассматривается лишь как промежуточная ступень для получения степени магистра или мастера. По остальным специальностям государственного значения сохраняется одноуровневая модель высшего образования.

Изначально, переходя на болонскую модель, организаторы образования в ФРГ рассчитывали на сокращение сроков обучения и уменьшение тем самым контингента студентов, что представлялось важным в условиях снижения объемов государственного финансирования вузов. Планировалось, что большинство выпускников, получивших степень бакалавра, будут реализовывать свои возможности на рынке труда и лишь незначительная их доля продолжит образование. Многие немецкие исследователи — G. Turner [29. S. 137], P. Frankenberg [10. S. 31–92], W. Schulze [22. S. 21–30]

и др. — предлагали в качестве меры, стимулирующей такие стратегии в поведении выпускников бакалавриата, введение вступительных экзаменов в магистратуру. Однако этот расчет не оправдался: в 2003 г. около 60% выпускников профессиональных высших школ и 80% бакалавров из университетов продолжили свое обучение в магистратуре или по традиционным специальностям [31. S. 11].

В связи с этим в Германии в настоящее время ведется интенсивная работа с работодателями с целью добиться признания степени бакалавра на рынке труда. Тем не менее преподаватели университетов, в частности работающие на факультетах машиностроения и электротехники, бакалавриат по-прежнему воспринимают как промежуточную ступень к получению степени магистра: более половины опрошенных преподавателей университетов (59,9%) ожидают, что 3/4 их выпускников продолжат обучение. Иначе выглядит ситуация в профессиональных высших школах, где, по мнению большинства преподавателей (80%), в магистратуре останется менее половины бакалавров [8. S. 44].

В качестве важной и наиболее эффективной составляющей в организации многоуровневого образования в Германии признается введение менторства и тьюторства. Эти виды консультирования по предметам в малых группах (до 10 человек) хорошо зарекомендовали себя в немецких вузах. В качестве менторов могут выступать как сотрудники вуза (преподаватели и аспиранты), так и выпускники вуза, занятые на производстве. Тьюторство предполагает взаимодействие студентов младших курсов с тьюторами, т.е. старшекурсниками, которые разъясняют им трудные темы, основываясь на собственном опыте в изучении соответствующего предмета. В результате студенты лучше осваивают учебный материал, а аспиранты-менторы и старшекурсники-тьюторы повторно осмысливают пройденные дисциплины и совершенствуют свои коммуникативные компетенции. В идеальном случае возникает обратная связь, когда учащиеся младших курсов предлагают свое понимание темы и новые идеи.

На последипломном уровне в Германии происходит упразднение второй ступени в подготовке научных кадров, предполагающей написание и защиту второй диссертации. Докторантура (Doktor Ph.) становится единственным уровнем в подготовке научных кадров и третьей ступенью многоуровневой системы высшего образования. Вопрос о необходимости реформирования в этой области дискутировался в Германии еще с 60-х годов XX в. В начале 1990-х годов эти идеи приобрели более радикальный характер: обсуждалась необходимость отмены второго уровня с последующим преобразованием первой ступени. В пользу таких изменений E. Berning приводит следующие аргументы:

- 1) докторантура представляет собой исключительно национальное явление, в связи с этим возникают трудности в по-



лучении признания и установлении соответствия ученых степеней за рубежом;

- 2) докторанты при проведении исследований формально зависимы от отдельных профессоров;
- 3) отсутствует доступ молодых ученых к финансовым и другим ресурсам [3. S. 3–22].

Эти доводы сводятся к одному: право на самостоятельную научную работу ученый получает слишком поздно, чаще в зрелом возрасте. Все это в итоге, с одной стороны, приводит к стагнации в развитии науки, а с другой — препятствует привлечению иностранных ученых для проведения исследований в ФРГ.

В рекомендациях, которые разработал в 1997 г. Ученый совет по реформированию последипломной подготовки, констатируется, что, несмотря на различные преобразования, в немецких вузах остро стоит проблема «слишком старых научных работников» [30. S. 55–104]. Это относится в равной степени как к докторам, так и к кандидатам наук¹.

Установленный срок обучения в аспирантуре — три-четыре года. Однако этого времени в большинстве случаев оказывается недостаточно для подготовки диссертации. По данным социологического исследования, проведенного L. Bornmann и J. Enders в 2002 г. на базе Университета Касселя, написание научной работы занимало в среднем 4,2 года. Почти у половины аспирантов на это уходило более 4,5 года. Существовали значительные различия в зависимости от области научных интересов. Так, в социологии сроки подготовки диссертации достигали 7,3 года, в электротехнике — 6,9 года, в германистике — 6 лет, в экономике — 5,5 года, в биологии — 4,5 года, в математике — 4,3 года [4. S. 52–74]. Учитывая длительность обучения до получения диплома, не приходится удивляться тому, что возраст ученых, защищавших первую диссертацию, составлял в Германии 30–35 лет.

Чтобы сократить путь молодых ученых к самостоятельной научной деятельности, организаторы образования в Германии стремятся создать благоприятные условия для поступления в докторантуру и для карьерного роста докторов наук. Во-первых, связи с тем, что бакалавриат рассматривается как законченное высшее образование, по окончании этого уровня в ФРГ предусмотрена возможность доступа в аспирантуру. Это правило распространяется на претендентов, имеющих степень бакалавра и проявляющих исключительные способности и успехи в учебе. Оно в равной степени относится к выпускникам университетов и профессиональных высших школ. Во-вторых, введена новая должность — младший профессор (Juniorprofessor), получение которой возможно без за-

¹ Во избежание путаницы в дальнейшем будет использоваться терминология, принятая в нашей стране: для первого уровня подготовки научных кадров — аспирантура и степень кандидата наук, для второго — докторантура и степень доктора наук.

щиты второй диссертации [32]. Младшие профессора обладают теми же правами и обязанностями, что и профессора, имеющие степень доктора наук. С ними заключается контракт на срок до шести лет без права его продления. В течение третьего года работы они проходят аттестацию. При положительных результатах оценки их научно-исследовательской и преподавательской деятельности выдается свидетельство о профессиональном соответствии. Должность младшего профессора дает возможность претендовать на получение должности и звания профессора. В случае неудовлетворительной оценки по истечении срока контракта специалисту приходится искать работу в какой-либо другой сфере [3. С. 3–22].

В 1998 г. Конференция ректоров немецких вузов и Конференция министров образования федеральных земель заявили о необходимости и важности сохранения двухступенчатой подготовки научных сотрудников при условии реформирования каждого из уровней. Однако в 2001 г. федеральное Министерство по образованию и науке совместно с Федеральным ученым советом форсировало внедрение должности младшего профессора и отмену второй степени подготовки научных кадров (*Habilitation*). Федеральные земли Бавария, Саксония и Тюрингия выразили официальный протест против упразднения второго уровня подготовки научных кадров и ученой степени доктора наук.

Планируется, что докторантура как вторая степень последипломного образования продолжит существовать в Германии до окончания переходного периода, т.е. до 31 декабря 2009 г. К 2010 г. предполагается закончить формирование трехуровневой системы высшего образования в формате Болонского процесса: бакалавриат (*Bachelor*) — магистратура (*Master*) — докторантура (*Doktor Ph.*). Симптоматичным для реформирования подготовки научных кадров является тот факт, что в отчетах и статистических сборниках за предыдущий год уже не упоминается вторая степень, соответствующая отечественной докторантуре. Работа над диссертацией рассматривается как третий образовательный уровень, не предусматривающий начисления зачетных единиц.

Отмена второго уровня последипломной подготовки требует глубокого реформирования первой степени, ведущей к получению степени доктора философии. Первые шаги в этом направлении реализуются в новых формах обучения с более четкой структурой и организацией на базе специализированных академических колледжей и школ (*Graduierungskolledge, Graduate Schools, Graduiertenschulen* и др.). В настоящее время функционирует более 430 таких учебных заведений. Отделы аспирантуры имеются и в университетах. Большое внимание здесь уделяется международным (бинациональным) формам обучения. Ответственность за подготовку аспирантов в одинаковой мере несут два учебных заведения, на базе которых осуществляется их обучение и написание



диссертационного исследования. В рамках таких программ уже в 2004 г. прошли обучение 5400 аспирантов, что составило 5% их общей численности в ФРГ [20]. Доля иностранных аспирантов достигла в 2003 г. 10%, а в 2005 г. — 18% [31. С. 9]. За счет их привлечения усиливается академическая мобильность и обогащается исследовательское пространство в Германии.

Возможность получения степени бакалавра и магистра как в университетах, так и в профессиональных высших школах ФРГ стирает имевшуюся между ними разницу и способствует усилению конкуренции внутри образовательного пространства. Имея различный контингент студентов и разную направленность подготовки, эти сообщества вузов прежде практически не конкурировали между собой. Теперь, получив международную аккредитацию программ бакалавриата и магистратуры, университеты и профессиональные высшие школы оказываются в равных условиях. Кроме того, если ранее аспирантура и докторантура в Германии существовали только на базе университетов, то теперь в связи возможностью поступления в аспирантуру по окончании бакалавриата профессиональные высшие школы также претендуют на право подготовки научных сотрудников.

Итак, специфика структурной трансформации системы высшего образования ФРГ заключается в следующем: во-первых, осуществляется переход от одноуровневой додипломной и двухуровневой последипломной подготовки к трехуровневой модели бакалавриат — магистратура — докторантура; во-вторых, происходят существенные изменения образовательных программ, осуществляемые на основе модульной организации учебного процесса и расчета трудоемкости в зачетных единицах ECTS; в-третьих, эти преобразования не распространяются на специальности государственного значения (хотя, учитывая включение в Болонский процесс педагогических и юридических факультетов, можно предположить в дальнейшем возможность перехода на многоуровневое высшее образование других специальностей государственного значения); в-четвертых, происходит отказ от второй ступени подготовки научных кадров (докторантуры) путем введения должности младшего профессора; в-пятых, профессиональные высшие школы проявляют более высокую активность во введении болонских принципов по сравнению с университетами; в-шестых, в результате внедрения многоуровневого высшего образования стирается грань между разными видами вузов, что способствует усилению конкуренции внутри образовательного пространства Германии.

В результате реализации основных положений Болонского соглашения в ФРГ после 1999 г. начала складываться отсутствовавшая ранее система оценки качества высшего образования. Она является децентрализованной и основывается на взаимодействии двух составляющих — экспертизы и аккредитации. Экспертиза пред-

**Обеспечение
качества**

ставляет собой сложную процедуру анализа и оценки, направленную на выявление сильных и слабых сторон обследуемого учебного заведения или направления подготовки. Она способствует выработке систематических стратегий повышения качества. Экспертиза проводится в несколько этапов: 1) самообследование; 2) внешняя оценка; 3) внедрение в практику мер, рекомендованных по результатам проверки. Для каждого из этих этапов характерен диалоговый режим проведения, важность и необходимость которого подчеркивается в многочисленных дискуссиях о развитии высшего образования в ФРГ. Аккредитация является вторичной по отношению к экспертизе и осуществляется на основе ее результатов. При этом первая процедура имеет внутреннюю, а вторая — внешнюю направленность. Аккредитация ориентирована прежде всего на проверку выполнения требований к предметно-содержательной стороне учебного процесса и квалификационных характеристик присуждаемых степеней.

Период с 1999 по 2001 г. характеризуется созданием инфраструктуры учреждений, организующих процедуру аккредитации, и разработкой критериев ее проведения. Сформировавшаяся к 2001 г. двухуровневая система аккредитации полностью заменила существовавший с 1982 г. общий порядок проведения экзаменов¹, обеспечивавший единство учебных программ и присуждаемых степеней (§ 9 Закона о высшем образовании ФРГ). Первый уровень сложившейся системы представлен Фондом аккредитации направлений подготовки в Германии (до 2005 г. — Аккредитационный совет). К основным направлениям его деятельности относятся: 1) введение сопоставимого стандарта качества; 2) аккредитация агентств с наделением их полномочиями на ограниченный срок и периодическая их повторная аккредитация; 3) мониторинг выполнения агентствами их задач; 4) определение требований для проведения процедуры аккредитации; 5) развитие здоровой конкуренции между агентствами; 6) представление интересов высшего образования Германии в международных сетях по обеспечению качества, а также учет специфики и интересов федеральных земель и проведение аккредитации по сопоставимым, прозрачным стандартам и процедурам [1]. В состав фонда входят сотрудники и студенты вузов, представители федеральных земель, профессиональных объединений и международных служб.

На втором уровне функционируют агентства, которые непосредственно проводят процедуру аккредитации. К 2003 г. в Германии были лицензированы шесть агентств, которые получили право ставить «печать качества». Агентства обладают различной степе-

¹ Существовавшие стандарты проведения экзаменов базировались на совместных решениях правительств земель и вузов. Первых представляла Конференция министров образования (КМК), вторых — Конференция ректоров немецких вузов (НРК). В 2001 г. в соответствии с постановлением Федерального ученого совета и Конференции ректоров немецких вузов этот способ организации упразднен и заменен процедурой аккредитации учебных дисциплин.



ную полномочий, имеют различную территориальную и дисциплинарную специфику.

Функционирование системы аккредитации не ограничивается образовательным пространством Германии. Являясь членами международных сетей по обеспечению качества, например Международной сети гарантии качества в высшем образовании (INQAANE), Европейской сети обеспечения качества в высшем образовании (ENQA), Объединенной организации по качеству (JQI), Фонд аккредитации и агентства принимают активное участие в построении единой зоны европейского высшего образования. Фонд аккредитации также входит в состав Европейского консорциума по аккредитации в высшем образовании (ECA). Сеть учреждений по качеству в Германии, Австрии и Швейцарии (D-A-CH) обеспечивает возможность признания результатов аккредитации между этими тремя странами [20].

Весомый вклад в создание системы оценки качества в ФРГ вносит проект, который реализуется с 1998 г. под патронатом Конференции ректоров и финансируется Министерством высшего образования, — Projekt Q. В рамках этого проекта ведется разработка общих стандартов оценки, укрепляется сотрудничество между агентствами и вузами, обеспечивается интенсивный обмен информацией и опытом между сторонами, участвующими в экспертизе и аккредитации [18. S. 8].

Специфика системы высшего образования Германии состоит в доминировании оценки качества отдельных учебных программ над обследованием общей деятельности вузов. К середине 2003 г. в Германии было аккредитовано 337 направлений подготовки, из них 148 Bachelor и 189 Master [19]. В 2004 г. аккредитацию успешно прошли в общей сложности 417 направлений подготовки (180 направлений представлены бакалавриатом и 237 — магистратурой) [25]. Это шестая часть общего количества предлагаемых в Германии специальностей. Для того времени было характерно практически одинаковое соотношение аккредитованных направлений подготовки в университетах и профессиональных высших школах. В университетах было аккредитовано 86 программ бакалавриата из имеющихся 764, т.е. 11,3%, и 116 магистерских программ из 802, т.е. 14,5%. В профессиональных высших школах — 93 программы бакалавриата из 482, т.е. 19,3%, и 117 программ магистратуры из 493, т.е. 23,7% [Ibid]. К 2007 г. аккредитацию получили уже 36,8% от общего количества программ бакалавриата и магистратуры. В настоящее время число аккредитованных учебных программ существенно различается в разных видах вузов. Их доля в профессиональных высших школах составляет 53,5%, что почти вдвое превышает соответствующий показатель в университетах — 26,6% [26. S. 12–13].

В ряде вузов Германии переходу на бакалавриат и магистратуру предшествовало обследование соответствующих специаль-

ностей. Было установлено, что немецкие дипломы конкурентоспособны на международном рынке труда, однако при довольно высоком уровне подготовки по специальности многие выпускники не обладали достаточными компетенциями по дисциплинам общего цикла. На основании результатов этих обследований был сделан вывод о том, что разработка университетских программ бакалавриата должна базироваться на органичном сочетании фундаментальности как основополагающего принципа высшего образования и практической направленности [17. S. 168–176]. Доминирование второй составляющей характерно для профессиональных высших школ. Такой подход позволяет сохранить специфику университетов и профессиональных высших школ и максимально эффективно использовать опыт каждой категории вузов при подготовке бакалавров.

Аккредитация общей деятельности вузов введена в ФРГ сравнительно недавно. Необходимость этого вида оценки обусловлена существенным увеличением количества негосударственных учебных заведений. Такая практика активно используется министерствами образования федеральных земель Германии как один из инструментов обеспечения качества. Центральным органом в аккредитации негосударственных высших учебных заведений выступает Федеральный ученый совет, координирующий эту процедуру на общегосударственном уровне.

Внедрение европейской системы перезачета кредитов

Обязательным условием функционирования двухуровневой системы высшего образования является применение зачетных единиц (ECTS) и структурирование учебных программ по модулям, что закреплено в законах федеральных земель о высшем образовании. В 2000 г. Конференция министров образования приняла национальные критерии введения системы ECTS [23. S. 128–142]. В соответствии с ними одна зачетная единица равна примерно 30 астрономическим часам аудиторной и самостоятельной работы, включая сдачу зачетов и экзаменов, а также подготовку к ним. В 2004 г. система зачетных единиц использовалась в 67,7% бакалаврских и в 62,5% магистерских программ [20]. В последующие два года этот показатель вырос: в 2006 г. доля таких программ на первом уровне (бакалавриат) достигла 74%, а на втором (магистратура) — 67% [31. S. 16].

Согласно определению, данному Конференцией министров образования земель в инструкции по организации образовательных программ, модульная организация программ представляет собой структурирование учебного материала по тематике и порядку изучения в законченные единицы — модули, снабженные кредитными единицами [16]. По мнению P. Becker, S. Schwarz, H. Jahn и других немецких исследователей, использование модульной и кредитной систем приемлемо и для специальностей, обучение по которым



заканчивается написанием дипломной и магистерской работы или сдачей государственного экзамена.

Европейское приложение к диплому введено в Германии с 2005 г. Оно должно выдаваться всем студентам по окончании новых направлений подготовки автоматически и бесплатно в качестве дополнительной информации к выдаваемому пакету документов о высшем образовании. В зимнем семестре 2004/05 учебного года его получили 44,8% бакалавров и 44% магистров [20], а в летнем семестре 2006 г. доля выпускников — обладателей такого диплома достигла соответственно 63 и 55% [31. S. 16]. Утвержденная в ФРГ форма приложения к диплому на английском и немецком языках и рекомендации по ее заполнению доступны всем высшим учебным заведениям. Эти документы можно запросить в электронном банке данных, специально созданном Конференцией ректоров вузов ФРГ.

Начиная с 1998 г. в Германии осуществляются специальные мероприятия по улучшению условий пребывания в стране иностранных граждан с целью обучения или проведения научно-исследовательской работы. Внесение поправок к § 28 и § 29 Закона об иностранных гражданах, принятие Закона об иммиграции и реализация Плана согласованных действий в международном маркетинге образовательного и исследовательского пространства Германии от 22 июня 2001 г. обеспечили расширение доступа иностранных студентов, аспирантов и научных сотрудников в вузы и исследовательские институты ФРГ. При университетах созданы специальные отделы по обеспечению мобильности. В их компетенцию входит работа с учащимися и сотрудниками зарубежных вузов, в частности их регистрация в статусе иностранного студента (Gaststudent) или преподавателя (Gastdozent), оказание помощи при размещении и т.п.

Основная нагрузка по созданию благоприятных условий для развития мобильности приходится непосредственно на высшие учебные заведения. Большое значение имеют предлагаемые в вузах бесплатные курсы немецкого языка, рассчитанные на разный уровень знаний. Существенно увеличилось количество учебных программ на английском языке. Во многих вузах создаются системы консультирования по отдельным предметным областям, в которых наравне с представителями профессорско-преподавательского состава вуза (Studienberater) задействованы тьюторы. Студенческие организации оказывают помощь иностранным учащимся в поиске жилья, в адаптации к новым условиям.

В рамках развития академической мобильности в 2001 г. введен стандартизированный экзамен по немецкому языку для иностранных граждан, заинтересованных в обучении в университе-

Европейское приложение к диплому

Академическая мобильность и развитие программ двойных дипломов

тах Германии. Тест по немецкому языку (TestDaF) можно сдать, не покидая пределов своей страны. С этой целью уже к 2003 г. в 72 странах было лицензировано около 280 центров, предоставляющих эту услугу [12. S. 55–62]. Только в 2003 г. сертификат TestDaF получили более 6000 человек [28]. Успешная сдача этого экзамена дает право на зачисление в любой немецкий вуз. Вместе с тем TestDaF является дополнительным инструментом обеспечения качества высшего образования в ФРГ: на основании тестирования осуществляются диагностика и селекция, которые гарантируют прием в вузы иностранных граждан, обладающих достаточным для освоения учебного материала уровнем языковой компетентности.

Кроме того, в 2003 г. Федеральным министерством науки и высшего образования учреждена дополнительная структура — Сервисный центр для иностранных граждан, прибывающих в ФРГ с целью обучения (Arbeits- und Servicestelle für Internationale Studienbewerbungen, ASSIST). Эта служба имеет представительства в 50 вузах Германии и осуществляет подготовку к экзамену на зачисление.

Существенный вклад в развитие студенческой мобильности вносит Немецкая академическая служба обменов ДААД, которая занимается:

- распределением стипендий;
- разработкой и внедрением программ партнерства немецких вузов с учебными заведениями других стран;
- предоставлением разнообразной информации об образовательном и исследовательском пространстве Германии;
- финансированием работы вузов с иностранными студентами;
- поддержкой программ ЕС в области высшего образования.

Ежегодно Немецкая академическая служба обменов оказывает содействие в прохождении практики, учебы и проведении исследований более 50 тыс. человек. Так, в 2007 г. финансовую поддержку ДААД получили свыше 21 тыс. граждан Германии и более 35 тыс. иностранных студентов и исследователей [6].

ФРГ является экспортером образовательных услуг. Численность иностранных студентов в Германии более чем в 3 раза превышает число граждан ФРГ, обучающихся в зарубежных вузах. Предпринимаемые меры по развитию академической мобильности привели к тому, что в 2004 г. Германия вышла на второе место в Европе по обучению иностранных граждан. Более половины иностранных студентов прибывают на учебу в немецкие университеты из стран Европы (53%). Их численность в последнее время заметно возросла в результате развития совместных программ в рамках Болонского процесса. Доля россиян составляет всего 5%. Отмечается существенный рост числа студентов из Азии (29,1%), причем почти половина из них — выходцы из Китая. Далее следуют Африка



(11,8%), Америка (5,6%) и Австралия (0,2%)¹. Иностранцев аспирантов и докторантов в Германии существенно меньше, чем студентов, прибывающих из-за рубежа.

Одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений академической мобильности является практика двойных дипломов, когда студент проходит одну часть учебной программы в *alma mater*, а другую — в одном из европейских университетов-партнеров. В основе такого сотрудничества лежит заключение договора о кооперации между вузами разных стран. Немецкие вузы реализуют почти половину совместных магистерских программ, поддерживаемых и финансируемых Еврокомиссией в рамках проекта ERASMUS MUNDUS. Однако до сих пор сохраняются трудности при согласовании учебных программ ввиду существенных различий в их содержании и организации в разных странах.

Немецко-французские программы двойного диплома составляют две трети от общего числа программ двойных и совместных дипломов, предлагаемых в вузах ФРГ (3000 программ из 4500) [31. S. 19]. При этом профессиональные высшие школы более активно внедряют совместные международные программы по сравнению с другими видами вузов ФРГ. На их долю приходится 76% программ бакалавриата, а на университеты — только 24%. При этом международные магистерские программы в равной степени представлены как в профессиональных высших школах, так и в университетах [26. S. 18].

Развитию практики двойных и совместных дипломов в ФРГ уделяется большое внимание. Именно они зачастую становятся ведущей формой кооперации немецких вузов с иностранными университетами. В связи с этим в декабре 2004 г. Аккредитационным советом разработаны основные принципы аккредитации программ двойных дипломов, а в феврале 2005 г. Конференцией ректоров немецких вузов утверждены Рекомендации по развитию программ двойных и совместных дипломов [Ibid. S. 19].

Необходимым условием развития академической мобильности является совершенствование практики международного признания результатов и периодов обучения. В последние годы Германия достигла значительных успехов в этой области в результате внедрения основных положений Болонского соглашения. Большое значение имеет ратификация в октябре 2007 г. Лиссабонской конвенции о признании квалификаций [2]. Использование европейского приложения к диплому, системы зачетных единиц, общеевропейской шкалы оценок и модульной организации учебного процесса позволяет определить объем учебной нагрузки, количество усилий, затраченных на приобретение знаний, их результативность, а также

¹ Составлено по статистическому обзору численности студентов в вузах ФРГ в 2004 г.: Griesbach H., Fuchs M. Wissenschaft weltoffen 2004. Aktuelle Informationen zur Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland // KURZ-Information HIS. A5/2004. S. 3–14.

оценить приобретенные претендентом компетенции. Однако речь не идет об автоматическом признании пройденного в иностранном вузе обучения и его результатов. Процедура признания осуществляется непосредственно учебным заведением, в котором претендент планирует продолжить учебу. Как правило, на практике наряду с формальными требованиями и условиями в каждом индивидуальном случае возникают дополнительные вопросы [14].

Выводы

Опыт ФРГ по переходу на многоуровневую систему высшего образования может быть использован в России. Весьма интересны такие формы работы, как менторство и тьюторство. Перспективной представляется практика двойных дипломов.

Бакалавриат в нашей стране, как и в ФРГ, пока рассматривается студентами и работодателями не как полное высшее образование, а, скорее, как промежуточная ступень, необходимая для поступления в магистратуру. Учитывая установленный срок обучения на первом уровне — четыре года, общая продолжительность учебы для получения степени магистра, вероятнее всего, будет превышать пять лет. Таким образом, российские студенты будут учиться дольше, чем их немецкие коллеги. Введение бакалавриата и магистратуры в нашей стране повлечет за собой реформирование среднего образования, прежде всего организации и содержания учебных программ в старших классах. Структурные изменения в отечественной высшей школе обусловят усиление конкуренции между российскими вузами.

Столь радикальное, как в Германии, реформирование системы подготовки научных кадров неприемлемо для нашей страны и не представляется возможным в ближайшие годы. Наши аспирантура и докторантура ориентированы на исследовательскую работу и как таковые не являются уровнями системы образования. С нашей точки зрения, необходимы дополнительные усилия на межправительственном уровне с целью добиться признания соответствия отечественной степени кандидата наук европейской степени доктора философии. Мы считаем нецелесообразным предоставление доступа в аспирантуру претендентам, имеющим степень бакалавра, как это происходит в ФРГ. В то же время весьма перспективно было бы использовать опыт Германии по организации международных форм обучения в аспирантуре.

Переход на многоуровневое высшее образование, получение международной аккредитации образовательных программ, использование системы зачетных единиц и модульной организации учебного процесса, развитие международных форм обучения способствуют упрощению процедур признания дипломов и ученых степеней и интенсификации академической мобильности в ФРГ. Особого внимания заслуживают мероприятия по расширению доступа в вузы Германии иностранных студентов, преподавателей и исследователей. Опираясь на опыт ФРГ, организаторам образо-



вания в нашей стране следует сосредоточить усилия на развитии межвузовской кооперации и осуществлении академического обмена со сроками пребывания в принимающем вузе до одного-двух семестров. Такое взаимодействие позволит регулировать образовательную миграцию, наладить конструктивное сотрудничество и обмен опытом, в некоторой степени будет способствовать предотвращению «утечки умов». Необходимо создать вузовские службы мобильности с введением должности координатора или академического консультанта как базового звена в налаживании и сопровождении международных коммуникаций. Для привлечения иностранных студентов необходимы курсы интенсивного изучения русского языка, а также фонды и благотворительные организации, подобные ДААД.

1. Akkreditierungsrat: Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen, Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister — Mindeststandards und Kriterien. 30.11.1999. <http://www.akkreditierungsrat.de>. 04.08.2005.
2. Anerkennung von Studienleistungen — Hintergründe zur Lissabon Konvention. http://www.fzs.de/themen/internationales/anererkennung_studienleistungen/index.html.
3. Berning E. (2002) Juniorprofessuren // Th. Studer (Hrsg.) Erfolgreiche Leitung von Forschungsinstituten, Hochschulen und Stiftungen. Management, Finanzen, Personal und Recht in der Praxis für Wissenschaftseinrichtungen. Hamburg.
4. Bornmann L., Enders J. (2002) Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten // Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 1. 24. Jahrgang. München.
5. Brunkhorst-Hasenclever A. (2005) Eckpunkte zur Qualitätssicherung bei Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerbildung // HRK (Hrsg.) Qualität messen — Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005.
6. DAAD Mitgliedsversammlung am 24. Juni 2008 in Berlin. http://www.daad.de/presse/de/Praesentation-06_08_Mitgliederversammlung_P-GS.pdf.
7. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Hamburg, 1994.
8. Fischer L., Minks K.-H. (2007) Acht Jahre nach Bologna — Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik // HIS: Projektbericht. 10/2007. Hannover.
9. Frackmann E., de Weert E. (1993) Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland // Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh.
10. Frankenberg P. (1999) Das differenzierte deutsche Hochschulsystem aus Sicht der Universitäten // Universitäten und Fachhochschulen im Wettbewerb und Kooperation. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn, 9/1999.
11. Gensch S. K., Schindler G. (2003) Bachelor- und Master- Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern — Ergebnisse einer ersten Analyse // Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 2. 25. Jahrgang.
12. Grotjahn R. (2005) Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium // HRK (Hrsg.) Qualität messen — Qualität

Литература

- managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn, 6/2005.
13. Hochschulrahmengesetz — Novelle vom 20.08.1998 // BG B1. I. § 19.
 14. Internationale Anerkennung. <http://www.hrk.de/bologna/de/home/2037.php>.
 15. Jahn H. (2001) Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen // U. Welbers (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge des Lehrens und Lernens an Hochschulen. 1. Aufl. Lucherhand.
 16. KMK (2000). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystem und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. <http://www.kmk.beschluesse/1802/htm>.
 17. Moerschbacher B. (2005) Gestufte Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster — ein integratives Konzept // HRK (Hrsg.) Qualität messen — Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005.
 18. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Lehre // HRK (Hrsg.) Dokumente und Informationen. Bonn, 2000.
 19. Realisierung der Ziele der «Bologna-Erklärung» in Deutschland // Sachstandsdarstellung (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF). Stand: 30.07.2003 http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2003_pdf. 08.10.2003.
 20. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern. http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004_pdf. 28.08.2005.
 21. Saterdag H. (2005) Qualitätssicherung und Staatsexamen // HRK (Hrsg.) Qualität messen — Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005.
 22. Schulze W. (1999) Profilbildung und Differenzierung. Die Hochschulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert // Universitäten und Fachhochschulen im Wettbewerb und Kooperation. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn, 9/1999.
 23. Schwarz S. (2001) Auf dem Weg zu mehr Transparenz und Flexibilität: Credit-Systeme an deutschen Hochschulen // U. Welbers (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge des Lehrens und Lernens an Hochschulen. 1. Aufl. Lucherhand.
 24. Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (6. HRGÄndG.) vom 8. August 2002 // Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2002. Teil 2. Nr. 57. Bonn, 2002.
 25. Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Mastestudiengängen. Akkreditierung, Studierenden und Absolventen. Wintersemester 2004/2005 // HRK. Die Stimme der Hochschulen. http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/Statistik_hrk.pdf. 4.08.2005.
 26. Statistische Daten zur Einfuehrung von Bachelor- und Masterstudiengaengen/ Wintersemester 2007/2008 // Statistik zur Hochschulpolitik 3/2007. Bonn, 2007. S.7. www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe2007_08_final.pdf. 21.03.2008.
 27. Tenorth H.-E. (2005) Lehrerbildung in Berlin: Äquivalenzregelungen und Anerkennungsverfahren für Examina // HRK (Hrsg.) Qualität messen —



- Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochshulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005.
28. TestDaF-Institut (Hrsg.) Informationen für Hochschulen in Deutschland. Hagen, 2002.
 29. Turner G. (2001) Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Berlin.
 30. Wissenschaftsrat (Hrsg.) Empfehlungen Doktorantenausbildung. Zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses // Ders., Empfehlungen und Stellungnahmen. Bd. 2. Köln, 1997.
 31. Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF. S. 5. www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2007_.pdf. 17.03.2008.
 32. 5. Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRK) vom 22. Februar 2002. <http://www.hrk.de/documents/1880/htm> 23.04.2005.