

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

*На правах рукописи*



**Васкевич Татьяна Владимировна**

**ГЕНЕЗИС НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПУТЬ К ЕВРОИНТЕГРАЦИИ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

**Диссертация**

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель - доктор  
педагогических наук, профессор  
А.А. Остапенко

Краснодар – 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. ГЕНЕЗИС НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
1.1 Национальная система высшего образования как составная часть системы профессионального образования. Научно-технологические подходы в профессиональном образовании.....	15
1.2 Ретроспективный анализ национальных систем высшего образования европейских стран и Российской Федерации.....	28
1.3 Система высшего образования: сравнительный анализ моделей и концепций.....	63
Глава 2. АНАЛИЗ АДАПТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫМ ПРОЦЕССАМ .....	82
2.1 Анализ реализации евроинтеграционных процессов в национальных системах высшего образования.....	82
2.2 Диагностика динамики качества высшего образования в европейских странах.....	100
2.3 Оценка последствий реформирования национальной системы высшего образования РФ в рамках евроинтеграционных процессов .....	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	163
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	167
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1 Хронология этапов интеграционных процессов в Европе в сфере высшего образования .....	180
Приложение 2 Динамика вузов европейских стран в международных рейтинговых системах .....	185

Приложение 3 Данные международных рейтингов для диагностики динамики качества высшего образования европейских стран (выборка) .....	192
---	-----

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Генезис европейского высшего образования имеет многовековую историю, берёт своё начало с XI века. С течением времени традиции европейской высшей школы неоднократно преобразовывались. Первоначально высшее образование носило наднациональный характер, в связи с тем, что латынь имела статус основного языка науки. Элитарность и универсальность выступали главными особенностями университетского образования доклассической эпохи.

Национальные модели высшего образования начали развиваться в конце XVIII века и в течение следующего столетия сформировались в большинстве европейских стран, характеризуя наступление классической эпохи университетского образования. Национальные традиции стали основой системы высшего образования, которое всё ещё сохраняло черты элитарности и универсальности предыдущей эпохи. Во второй половине XX века национальные модели высшего образования европейских стран претерпели изменения. Система высшего образования не могла оставаться статичной, когда меняются социально-экономические, политические, социокультурные условия её существования.

Высшее образование перестаёт быть элементом национальной культуры и приобретает глобальный характер. Глобализация повлияла на доступность высшего образования, которое из элитарного стало массовым. В высшей школе произошёл переход от классичности (универсальности) к профильности. Системы высшего образования, интегрируясь в единое образовательное пространство, получают определённые преимущества, заключающиеся в развитии международного сотрудничества вузов, повышении мобильности участников образовательного процесса, введении единых стандартов качества образования. Интеграция как основное звено глобализации помимо преимуществ включает в себе опасности поглощения национальных культур и традиций. В рамках процесса интеграции системы образования, выступа-

ющие частью национальных культур, стремительно адаптируются под общие стереотипы и унифицируются, теряя свою уникальность.

Динамичные трансформации национальных систем высшего образования определяют необходимость выявления конструктивного принципа аналитического инструментария, позволяющего осуществить описание генезиса систем высшего образования европейских стран, и вызывают потребность в переосмыслении влияния евроинтеграционных процессов на вузы Европы.

**Степень научной разработанности проблемы.** Исследованиям проблем трансформации национальных систем высшего образования посвящено немало научных трудов. История и тенденции развития европейского высшего образования рассмотрены в трудах Е.Б. Апкаровой, А.А. Барбариги, М.А. Боровика, Э.М. Бутовецкой, Н.Х. Весселя, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, Т.А. Качуриной, О.Н. Олейниковой, В.Я. Пилиповского, Н.И. Фёдоровой, С. И. Турыгиной.

Идеям гуманизации, гуманитаризации в высшем образовании были посвящены труды Г.С. Батищева, В.С. Библера, Г.А. Бордовского, З.И. Васильевой, В.П. Зинченко, О.А. Карпова, В.В. Краевского, М.К. Мамардашвили, А. Маслоу, А.Н. Муравьёва, В.И. Слободчикова, А.А. Остапенко, Т.А. Хагурова и др. Ведущие идеи в области университетского образования находят своё отражение в трудах Ж. Бодрийяра, М. Вебера, Т. Веблена, В. Гумбольдта, Дж. Ньюмена, Х. Ортега-и-Гассета, К. Маннгейма, Б. Ридингса, П.А. Сорокина, Э.Фромма, К. Ясперса.

Исследования проблематики евроинтеграции национальных систем образования представлены в научных трудах В.И. Байденко, В.А. Белова, В.В. Бруз, О.Л. Ворожейкиной, М.А. Гончарова, Г.И. Гладкова, Ю.С. Давыдова, Е.А. Дегтерёвой, Н.М. Дмитриева, И.А. Дудиной, В.Б. Касевича, В.И. Степанова, Л.Н. Тарасюка, М.Л. Энтина и др. Проблемам сохранения традиций и фундаментальности российской высшей школы в контексте евроинтеграции и глобализации посвящены труды А.Л. Арефьева, О.Н. Беленова, Л.А. Вербицкой, О.А. Гомцяна, Л.С. Гребнева, А.И. Гретченко, Н.М. Дмитриева, И.В.

Захарова, Г.А. Лукичёвой, Е.В. Морозовой, П.Б. Мрдуляш, А.А. Остапенко, Н.Е. Покровского, В.А. Садовниченко, Д.С. Ткач, В.Е. Третьякова, В.М. Филиппова, Т.А. Хагурова, Е.В. Шевченко, Ф.Э. Шереги, А.А. Щипковой.

Историко-педагогический анализ развития российского высшего образования представлен в работах А.А. Рязановой, В.В. Пономарёвой, Е.С. Ляхович, Л.Б. Хорошиловой. Ретроспективный анализ развития американского и европейского университетского образования – в исследованиях Е.Б. Апкаровой, Дж. Барнса, А.А. Барбариги, Д. Бокка, М. А. Боровика, А.Н. Джуринского, С.А. Дудко, Т.А. Качуриной, Н.И. Мирошниченко, С. И. Турыгиной, В. Фрювальда, Н. И. Фёдоровой.

Исследованием проблем качества высшего образования занимались Г.А. Бордовский, Е.Н. Геворкян, В.И. Круглов, А.А. Нестеров, Д.В. Пузанков, Г.Н. Мотова, С.Ю. Трапицын.

Диссертационные исследования, касающиеся отдельных проблем развития национальных систем высшего образования в контексте глобализации, проводили Л.С. Дохикян, Д.С. Ерофеев, О.В. Кайгородова, З.Ш. Каримов, Л.А. Лазарева, Н.И. Мирошниченко, Е.Я. Орехова, И.В. Яковлева и др.

Так как большинство научных трудов посвящены отдельным сторонам исследуемой проблемы, возникает необходимость комплексного анализа генезиса национальных систем высшего образования ведущих европейских стран и России.

Анализ перечисленных работ позволил выявить **противоречия**:

– между существующими трансформационными процессами в высшем образовании и недостаточностью аналитического инструментария для их исследования;

– между необходимостью полноценного анализа генезиса национальных систем высшего образования и отсутствием методологических подходов к его осуществлению;

– между требованиями евроинтеграции и культурно-педагогическими традициями национальных систем высшего образования;

– между декларируемыми в официальных документах евроинтеграционных процессов целями реформирования национальных систем высшего образования и фактическими результатами их реализации.

Противоречия обусловили **основную проблему исследования**: какие соотношения могут быть положены в основу продуктивной концепции анализа генезиса систем высшего образования европейских стран?

Решение основной проблемы исследования позволит найти пути решения **дополнительной исследовательской проблемы**: как изменились место и роль европейских вузов в международном академическом пространстве в период евроинтеграции?

**Объект исследования**: генезис национальных систем высшего образования.

**Предмет исследования**: особенности генезиса национальных систем высшего образования ведущих европейских стран и России.

**Цель исследования**: разработать аналитическую концепцию генезиса национальных систем высшего образования и с её помощью осуществить анализ влияния евроинтеграционных процессов на вузы Европы.

**Основная гипотеза исследования** состоит в предположении, что описание генезиса национальных систем высшего образования может продуктивно осуществляться на основе анализа соотношения трёх содержательных линий: элитарности/массовости, универсальности/профильности, национального/глобального.

**Дополнительная гипотеза исследования** состоит в предположении, что на современном этапе европейские вузы могут *утрачивать* ведущую роль в мировом академическом пространстве, что может выражаться в *уменьшении* доли их присутствия и *снижении* занимаемых позиций в глобальных академических рейтингах.

Цель и гипотезы обусловили **задачи исследования**:

1. Осуществить описание генезиса национальных систем высшего образования ведущих европейских стран посредством аналитического инстру-

ментария, позволяющего выявить тенденции развития высшего образования.

2. Исследовать генезис модели университета в рамках ведущих концепций высшего образования.

3. Предложить условную периодизацию развития постсоветской (российской) высшей школы.

4. Выявить динамику доли присутствия европейских вузов и занимаемых ими позиций в глобальных академических рейтингах в период евроинтеграции (ARWU, THE, QS, CWTS).

**Методологическую основу исследования** составили принципы единства логического и исторического в познании национальных систем образования, соотношения общего, особенного и единичного в педагогическом исследовании; антиномический подход (И. Кант, А.Ф. Лосев, П.А. Флоренский, С.Л. Франк) как метода познания реальности; системный подход (Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, В.Н. Садовский и др.); антропологический подход (Е.И. Исаев, В.Б. Куликов, Л.М. Лузина, В.И. Слободчиков, В.А. Сметанин, К.Д. Ушинский и др.), в рамках которого национальная система высшего образования рассмотрена как неотъемлемая составляющая часть культуры социума, обладающего традиционными духовно-нравственными ценностями.

**Теоретическая основа исследования.** Труды основоположников гуманитарной (В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен) и утилитарной (Р. Барроу, И. Бентам, Ф. Бэкон, Дж. Дьюи, Дж. Локк, Г. Сиджвик) концепций высшего образования выступили основой для исследования соответствующих направлений развития образования. Теория педагогических и образовательных систем (Г.Н. Александров, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, И.Ф. Исаев, Ф.Ф. Королёв, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин). Основой для анализа проблем интерпретации образования и научно-технологических подходов к его содержанию послужили идеи В.И. Слободчикова. Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа научно-технологических (методологических) подходов к высшему образованию уделялось внимание тру-



дам В.И. Байденко, И.А. Зимней, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Д. МакКлеланда, Дж. Равена, М.Н. Скаткина (идеи компетентностного и культурологического подходов); Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина (идеи деятельностного подхода), Б.А. Грушина, А.А. Зиновьева, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкого (идеи мыследеятельностного подхода), И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо (идеи знаниевого/когнитивно-ремесленного подхода).

**Методы исследования:** общенаучные (синтез, анализ, дедукция, индукция, аналогия и т.д.); специальные (теоретический анализ философской, педагогической, социологической, исторической литературы по проблеме исследования; ретроспективный, сравнительно-сопоставительный анализ развития национальных систем высшего образования; обобщение, классификация и систематизация полученных результатов); математические (рейтинговый метод: балльно-рейтинговая система оценки к определению динамики позиций европейских вузов в глобальных академических рейтингах).

**Эмпирическая база исследования:**

- информационно-статические источники;
- нормативно-правовые источники, характеризующие состояние национальных систем высшего образования в России и в ведущих европейских странах (Франция, Италия, Великобритания, Германия);
- данные международных академических рейтингов (ARWU, QS, THE, CWTS);
- данные социологических исследований, посвящённых проблемам образования.

**Научная новизна исследования:**

- разработана аналитическая концепция генезиса систем высшего образования, основанная на соотношении трёх содержательных линий: элитарности/массовости, универсальности/профильности, национального/ глобального;
- осуществлён историко-педагогический анализ тенденций развития

европейского и российского высшего образования и предложена авторская периодизация развития постсоветской (российской) высшей школы;

– впервые проанализирована (с авторской методикой расчёта балльно-рейтинговой оценки) динамика доли присутствия европейских вузов и занимаемых ими позиций в глобальных академических рейтингах (ARWU, THE, QS, CWTS).

**Теоретическая значимость работы** состоит в том, что:

– уточнено понятие национальной системы высшего образования как составной части системы профессионального образования и теоретически обосновано применение антропологического подхода в высшем образовании как консенсуса существующих методологических подходов;

– осуществлён сравнительный анализ научно-технологических подходов в профобразовании с определением категорий (экзогенные и эндогенные) и областей реализации подходов (в профобразовании и в профподготовке);

– выявлены особенности изменения модели университета в рамках ведущих концепций высшего образования;

– выявлены противоречия между сложившейся в РФ заимствованной политикой в области образования и современными установками высшего руководства страны защиты традиционных культурных (образование – неотъемлемая часть национальной культуры) и духовно-нравственных ценностей от внешней информационной и культурной экспансии.

**Практическая значимость работы** заключается в том, что:

– отдельные положения и выводы диссертационного исследования могут быть использованы в учебном процессе при чтении лекций по темам: концепции развития высшего образования, истории развития национальных систем высшего образования европейских стран и российской высшей школы, а также по проблематике генезиса национальных систем высшего образования европейских стран;

– полученные статистическим путём данные могут быть полезны научному сообществу, изучающему проблематику адаптации национальных си-

стем высшего образования к евроинтеграционным процессам, административным управленческим структурам и заинтересованным лицам в решении существующих проблем в национальной системе высшего образования;

– выводы, сделанные автором, могут быть использованы в междисциплинарных исследованиях.

### **Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Образовательные системы на протяжении истории высшей школы воплощались в различных образовательных моделях. В рамках гуманистической аксиологической концепции средневековую (доклассическую) и классическую модели университетов объединяло то, что целью их существования выступало умственное, духовное **совершенствование личности**, а университет соответственно представлял собой культуросозидающий **центр, универсум наук (храм науки и духовных ценностей)**. В рамках утилитарной аксиологической концепции постклассический (современный) университет представляет собой *капиталистическое предприятие*, целью которого выступает **производство и реализация** научных (исследовательских) и образовательных **услуг**. Элементы англосаксонской системы положены в основу реформирования систем высшего образования европейских стран и России в рамках евроинтеграционных процессов.

2. Концепция генезиса национальных систем высшего образования, построенная на основе соотношения трёх содержательных линий элитарности/массовости, универсальности/профильности, национально-го/глобального, позволяет создать аналитический инструментарий, способствующий продуктивно выявлять тенденции развития высшего образования.

3. Генезис высшего образования в ведущих европейских странах демонстрирует наличие схожих тенденций (массовизация, профессионализация, коммерциализация, интернационализация) и этапов развития высшей школы (от государственного до коммерческого утилитаризма). В развитии российского (постсоветского) высшего образования наблюдаются тенденции европейского сценария: коммерциализация, стандартизация, массовиза-

ция, профессионализация (как уход от фундаментализма и энциклопедизма). Развитие российской высшей школы можно условно разделить на следующие этапы: *этап сохранения* советской модели (постсоветский консерватизм), обусловленный приверженностью к традиционной образовательной парадигме на базе когнитивно-ремесленного подхода (1992–2002 гг.); *этап перехода* к евроинтеграционной модели, обусловленный переходом к личностно-ориентированной парадигме на базе компетентностного подхода (2003–2012 гг.); *этап реализации* евроинтеграционной модели (с 2013 г. по настоящее время).

3. Диагностика динамики доли присутствия европейских вузов и занимаемых ими позиций в глобальных академических рейтингах выявила, что евроинтеграционные процессы проявляют тенденцию *снижения роли евровузов в развитии мировой системы высшего образования*, что противоречит провозглашённой приоритетной задаче *повышения* конкурентоспособности вузов Европы на международной арене.

4. Реализация евроинтеграционных процессов в российской высшей школе вступает в некоторое противоречие с культурно-педагогическими традициями национальной системы образования и установками высшего руководства страны защиты традиционных культурных (образование – неотъемлемая часть национальной культуры) и духовно-нравственных ценностей от внешней экспансии.

#### **Этапы исследования.**

Поисковый этап (2015–2016 гг.) – библиографический поиск, отбор и изучение источников по проблематике исследования, аргументация актуальности, определение цели, задач, гипотезы исследования.

Аналитико-теоретический этап (2016–2018 гг.) – определение понятийно-категориального аппарата исследования, ретроспективный анализ развития национальных систем высшего образования в исследуемых европейских странах. Разработка периодизации развития российской высшей школы. Сравнительный анализ концепций и моделей высшего образования. Сопо-

ставление декларированных евроинтеграционными процессами принципов трансформации систем высшего образования с проблемами реализации реформ и их адаптации к новым реалиям. Анализ состояния качества образования в европейской высшей школе посредством количественной и качественной оценок динамики позиций европейских вузов в глобальных академических рейтингах. Аналитическое осмысление проблемы.

Обобщающий этап (2018–2019 гг.) – подведение итогов, оформление теоретических результатов работы, логическое обоснование выводов по теме диссертационного исследования.

**Достоверность** полученных результатов обеспечивается анализом научных трудов по исследуемой проблематике, корректностью сочетания теоретических и эмпирических методов исследования, соответствующих предмету, объекту, цели, задачам, выбранной теоретико-методологической базе, применения методологических принципов к анализу и оценке эмпирической (социологической), статистической (посредством рейтинговой оценки) информации, использованием достоверных источников и верифицируемостью полученных данных.

**Апробация работы и использование результатов.** Основные идеи и результаты диссертационного исследования получили отражение в докладах на конференциях, в монографии, в публикациях автора в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ и других печатных изданиях.

**Структура и объём диссертации.** Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, определены объект, предмет, цель, гипотезы и задачи исследования, отражены научная новизна, методологические и теоретические основания исследования, сформулированы основные результаты исследования, положения, выносимые на защиту, анализируется степень разработанности проблемы,

источниковая база исследования, теоретическая и практическая значимость работы.

Первая глава исследования «Генезис национальных систем высшего образования» посвящена рассмотрению методологических принципов исследуемой проблемы, изучению формирования и развития национальных систем высшего образования европейских стран и российской высшей школы, анализу моделей и концепций высшего образования.

Вторая глава «Анализ адаптации национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам» раскрывает проблемы адаптации национальных систем высшего образования ведущих европейских стран и России к евроинтеграционным процессам.

В заключении подведены итоги диссертационного исследования, изложены основные выводы по результатам работы и намечены перспективы дальнейшего исследования.

# Глава 1. ГЕНЕЗИС НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1 Национальная система высшего образования как составная часть системы профессионального образования. Научно-технологические подходы в профессиональном образовании

Система образования выступает одним из видов социальной системы. Как и любой социальной системе, ей свойственна инерционность, т.е. способность сохранять длительный период времени собственное состояние. Изменение системы образования, с целью ее адаптации к новым реалиям (внешним условиям), требует качественного изменения всех ее составляющих элементов и связей (т.е. структуры), происходящего в течение длительного временного периода.

Заметим, что в научно-педагогической литературе понятие «система образования», «образовательная система» и «педагогическая система» часто используются в качестве синонимов. На наш взгляд, понятие «система образования» более объёмное по содержанию. Система образования базируется на педагогической системе, включая в себя обеспечивающие системы, такие как: организационная, хозяйственная, финансовая и т.д.

Согласно п.2 ст. 10 ФЗ N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.08.2018) выделяют следующие виды образования: общее, профессиональное и дополнительное, а также профессиональное обучение. В п.5 ст.10 указываются соответствующие уровни профессионального образования: среднее профессиональное и высшее.

Основываясь на указанном выше нормативном акте, уточним понятие системы высшего образования.

*Национальная система высшего образования*, выступая составной частью системы профессионального образования, представляет собой совокупность взаимодействующих структур, цель которых – интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и

профессиональное развитие человека, осуществляемое в интересах самого человека, семьи, общества и государства.

Структура системы высшего образования представлена следующими элементами: институциональные образовательные структуры (образовательные учреждения высшего образования<sup>1</sup>, управленческие органы) и образовательные программы высшего образования<sup>2</sup>.

Перед рассмотрением особенностей развития национальных систем высшего образования европейских стран, обратимся к категории «система», использующейся в контексте характеристики высшего образования.

В Большом энциклопедическом словаре дается следующее определение системы: «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует целостное единство».

По мнению С.И. Архангельского, система представляется множеством компонентов, взаимосвязанных между собой определённым образом, составляющих единое целое в своём строении и функционировании.

Педагогическая система (по Л.Г. Викторовой) может быть представлена в виде упорядоченного множества компонентов, составляющих целостное единство, подчиняющееся целям обучения и воспитания<sup>3</sup>.

Относительно содержания понятия педагогической системы мы придерживаемся точки зрения Н.В. Кузьминой: «Педагогическая система – это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов<sup>4</sup>, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> К ним относятся университеты, институты, академии.

<sup>2</sup> Согласно п. 5, ст.10 ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) "Об образовании в Российской Федерации" в РФ установлены следующие уровни высшего профессионального образования: высшее образование - бакалавриат; высшее образование - специалитет, магистратура; высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

<sup>3</sup> Викторова Л.Г. О педагогических системах. - Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1989. - С. 36.

<sup>4</sup> Компоненты педагогической системы (по Н.В. Кузьминой): цели, научная и учебная информация, средства педагогической коммуникации, состав преподавателей, учащиеся, критерии оценки качества, последующая образовательная система.

<sup>5</sup> Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. 2-е изд. — М.: Народное образование, 2002. С. 11.



Так как высшее образование представляет собой составную часть профессионального образования, далее приведены сравнительные характеристики базовых интерпретаций содержания понятия «профессиональное образование» (по В.И. Слободчикову) (табл.1).

*Таблица 1*

Интерпретации понятия «профессиональное образование»

Концепции интерпретации понятия «профессиональное образование»	<b>Социальная</b>	<b>Культурно-историческая</b>	<b>Антропологическая</b>
Профессиональное образование - это	<b>суверенная форма общественной практики</b> <sup>6</sup> , особая социальная инфраструктура	<b>механизм культурно-исторического наследования</b> в профессиогенезе <sup>7</sup>	<b>особая форма становления и развития человека</b>
Основная задача	обеспечение целостности общества, ресурс его исторического развития.	распространение и сохранение норм и ценностей, принятых в данном обществе; обеспечение <b>этнической, культурной и духовной идентификации</b> <sup>8</sup> .	становление фундаментальных потребностей человека, таких как: <b>саморазвитие и самообразование</b> .

Согласно социальной концепции, профессиональное образование рассматривают как *суверенную форму общественной практики*<sup>9</sup>, особую социальную инфраструктуру, представленную системой организационных структур и механизмов управления профобразованием. Обеспечивает целостность общества, одновременно выступая ресурсом его исторического развития.

С точки зрения культурно-исторической концепции, профессиональное образование определяют как *механизм культурно-исторического наследования* в профессиогенезе<sup>10</sup>. Основная задача – распространение и сохранение

<sup>6</sup> Профессиональное образование самостоятельная сфера общественной практики, не являющаяся отраслью народного хозяйства.

<sup>7</sup> Профессиогенез – система внутренних закономерностей развития профессиональной динамики

<sup>8</sup> Содержание образования – это содержание культуры.

<sup>9</sup> Профессиональное образование оформилось в самостоятельную сферу общественной практики, не является отраслью народного хозяйства.

<sup>10</sup> Профессиогенез – система внутренних закономерностей развития профессиональной динамики.

норм и ценностей, принятых в данном обществе; обеспечение **этнической, культурной и духовной идентификации**<sup>11</sup>.

Антропологическая концепция утверждает, что профессиональное образование – *это особая форма становления и развития человека*. В рамках этой интерпретации профессионального образования получает свою «реализацию антропологический принцип как практика выращивания и формирования в процессах образования субъектных способностей человека» (В.И. Слободчиков).

Антропологическая концепция содержания понятия «профессиональное образование» выступает основой для гармоничного существования других концепций – социальной и культурно-исторической. Согласно антропологической концепции цель образования выводится из задач становления и развития самого человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству. Исходя из данной концепции, устройство профессионального образования представляется в форме общественного уклада (а не в форме системы), базирующегося на определенных ценностях. Известно, что система – это определенная структура взаимосвязанных элементов – задается принципом, который придает ей целостность. Когда состав системы устоялся, система становится укладом<sup>12</sup>. Реформируется система – меняется уклад.

Уклад – это сложившаяся система ценностно-смысловых и целевых ориентиров профессионального образования, в которой реализуется определенный, построенный на принципах, подход, определяющий образовательную стратегию. Подход представляет собой способ организации профессионального мышления и деятельности, зафиксированный в требованиях общества для решения задач профессионального образования (В.И. Слободчиков). Профобразование выступает в форме уклада, когда подход становится действующим и результативным.

---

<sup>11</sup> Содержание образования – это содержание культуры.

<sup>12</sup> Уклад – это реальность, человеческая форма жизни (В.И. Слободчиков).

Особенностью профессионального образования выступает то, что, осваивая и превращая научно-технические достижения действительности в образовательный продукт, развитие профобразования будет неминуемо «отставать» от темпов роста достижений НТП (как минимум, на 4-6 лет). Профессиональное образование оперирует устоявшимися, отработанными знаниями, находящимися всегда в прошлом, в то время как, результаты достижений развития науки, техники и технологии, содержатся всегда в настоящем. Этот временной разрыв профессиональное образование никогда не преодолеет в силу своих содержательных особенностей.

Таким образом, ввиду вышеперечисленных особенностей, рассматривать профессиональное образование в экономическом контексте – как средство повышения производительности труда или средство обслуживания отраслей народного хозяйства – не представляется возможным. Профессиональное образование выступает необходимым атрибутом бытия человека, а не утилитарно-служебной функцией отраслей производства и сферы услуг. Предназначение профобразования – не догонять развитие науки, техники и технологий, а формировать и развивать «профессиональную культуру общества, пространство личностного и профессионального развития каждого человека!» (В.И. Слободчиков).

В.И. Слободчиков выделяет две группы методологических подходов в профобразовании. Первая группа, отражающая утилитарно-вещный<sup>13</sup> (*экзогенный*) подход к человеку, представлена когнитивно-ремесленным, деятельностным, мыследеятельностным и компетентностным подходами. Вторая группа представлена антропологическим (*эндогенным*) подходом к профессиональному образованию<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Утилитарное понимание природы человека.

<sup>14</sup> Слободчиков В. И. Типологический анализ научно-технологических подходов в современном образовании // Известия ВГПУ. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskij-analiz-nauchno-tehnologicheskikh-podhodov-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 20.02.2018).

Заметим, не смотря на существование пяти подходов, существующим укладом в профессиональном образовании остаётся когнитивно-ремесленный (знаниевый).

Далее представлен сравнительный анализ существующих методологических (научно-технологических) подходов в профобразовании, которые, в свою очередь, выступают базисами для формирования уклада в профессиональном образовании (табл.2).

Таблица 2

## Сравнительный анализ научно-технологических (экзогенных) подходов в профобразовании

Наименование подхода (основоположники)	<b>Когнитивно-ремесленный</b> (Я.А. Коменский)	<b>Деятельностный</b> (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин)	<b>Мыследеятельностный</b> (Г.П. Щедровицкий)	<b>Компетентностный</b> (В.В. Краевский, Д. МакКлеланд, И.Я. Лернер, Дж. Равен, М.Н. Скаткин)
Цель	Формирование теоретико-эмпирического (критического) мышления (интеллектуальной сферы сознания)	Формирование научно-теоретического мышления (освоение всеобщих способов мышления и деятельности на основе умения учиться) <sup>15</sup>	Формирование и освоение общих способов мышления и деятельности (обучающийся осваивает универсальные теоретические схемы и «прикладывает» их к реальным условиям деятельности)	Развитие способности обучаемого самостоятельно решать проблемы в различной деятельности и ситуациях, базируясь на использовании освоенного социального опыта
	Результат – сформированная научная картина мира – <b>научно предметные знания</b> (так называемые ЗУНы)	Результат – формирование готовности к эффективной деятельности в социально-значимых ситуациях	Результат – формирование элиты, понимающей и способной к практическому осмысленному действию в меняющихся условиях <sup>16</sup>	Результат – приобретение разностороннего опыта деятельности, <i>поведенческих навыков</i> , обеспечивающих успешную жизнедеятельность
Содержание	Предметно-дисциплинарная организация содержания (продукты познавательной деятельности человека). Фундаментальность, энциклопедизм	Универсальные средства, методы и нормы деятельности: методы, средства и формы преобразующей деятельности - способы деятельности: поисковой, проблемной, проектной, исследовательской, т.е. развиваю-	Система идеальных действительностей; мыследеятельностная реальность (универсум идеальных схем и средств деятельности)	Система образовательных компетенций т.е. педагогически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, практико-преобразовательных, коммуникативных, эстетических и физических и иных проблем (определенный вид социального

<sup>15</sup> Формирование высших форм мыслительной деятельности – теоретического, диалектического, творческого мышления (образовать всех в качестве умных и мыслящих - интеллектуальную элиту).

<sup>16</sup> Идея мыследеятельности (МД) позволяет рассматривать и человека, и знания, и знаки, и технические средства, и отношения коммуникации, и отношения взаимодействия - как элементы деятельности и проявление этой деятельности. «Управленцы - это тот слой, элита, от успехов которой зависит развитие общества» (Г.П. Щедровицкий)

		щиеся понятия		опыта представляет собой специфический вид содержания образования), направленная на формирование компетентности <sup>17</sup>
Средства	Вербально-демонстрационное объяснение (объяснительно-иллюстративный (репродуктивный) метод)	Технология поэтапного формирования умственных действий, технология развивающего обучения; технологии портфолио, метод ситуаций, эвристические методы (конструирование эвристической ситуации)	Метаспособы (технологии мышледеятельности, основанные на принципах рефлексивности, прагматичности, коммуникативности и логичности; технология программированного обучения; технология проектного обучения <sup>18</sup> )	Технология проблемного обучения, технология модульного обучения, технология проектного обучения, технология дистанционного обучения, игровой метод, метод ситуаций (кейс-метод), направленный на развитие самостоятельного опыта решения различных проблем в определенных видах деятельности
Основополагающий принцип/Концепция содержания образования	Дидактический материализм (энциклопедизм), при котором целью образования служит передача обучающимся наибольшего объема знаний из разных научных отраслей	Дидактический формализм (формальная теория содержания образования), при котором основная цель образования – развитие способностей учащихся	Дидактический формализм (формальная теория содержания образования), при котором основная цель образования – развитие универсальных способов мышления учащихся	Дидактический утилитаризм (утилитарная концепция, выраженная в следующих модификациях: концепция социального опыта Дж. Дьюи <sup>19</sup> культурологическая концепция Краевского И.Я., Лернера М.), при котором основная цель образования – обеспечить максимально полное соответствие параметров человеческой личности совокупности характеристик социо-

<sup>17</sup> Источником содержания образования выступает социальный опыт, который аккумулируется в культуре и включает четыре основных компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру

<sup>18</sup> Волков В.Е. Возможность мысли. Серия "Из архива Г. П. Щедровицкого"/Некоммерческий научный Фонд "Институт развития им. Г.П. Щедровицкого". URL: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/x/pub/6> (дата обращения: 10.01.2018)

<sup>19</sup> Практическая реализация основных положений дидактического утилитаризма встретила уже в 30–40е годы XX века с острой критикой со стороны многих известных ученых, которые обвиняли Дж. Дьюи и его сторонников в том, что их деятельность привела к значительному снижению уровня образования в США.

				культурной среды ее обитания <sup>20</sup>
Требования к педагогу	Информатор, транслятор готового знания, контролер	Организатор поисковой, проблемной, проектной деятельности обучающихся; самоконтроля и самооценки учащимися своей деятельности в соответствии с выработанными критериями	Организатор, демонстрирующий навыки умственной рефлексии	Организатор активизации деятельности учеников, подчеркивающий необходимость самостоятельности при получении знаний и умений; консультант, способный мотивировать к проектной и исследовательской деятельности, тьютор, фасилитатор
Требования к обучаемому	Объект педагогических воздействий (выполнение репродуктивных действий)	Субъект собственного развития (готовность к саморазвитию)	Субъект коллективного развития (так как мышление (мыследеятельность) – это коллективный эффект)	Субъект собственного развития
Контроль (оценка, мониторинг)	Статистические методы оценки учебных достижений (количественная отметка) <sup>21</sup>	Самооценка на основе применения индивидуальных эталонов достижения (характеристический подход)	Метапредметные результаты самоконтроль и самокоррекция; имитационно-деятельностные, коммуникативные и игровые формы контроля качества образования <sup>22</sup>	Количественно-качественная многомерная характеристика учебных достижений (создание портфолио); самоконтроль, самооценка, рейтинговая оценка

<sup>20</sup> Приобщение обучающихся к видам деятельности, формирующим у них определенный тип поведения, связанный с опытом решения проблем.

<sup>21</sup> Сравнение полученного результата с общепринятыми эталонами (эталонный подход).

<sup>22</sup> Освоенные обучающимися универсальные учебные действия.

Симбиоз когнитивно-ремесленного (знаниевого) подхода, целью которого выступает формирование теоретико-эмпирического мышления, и компетентностного подхода, направленного на развитие поведенческих навыков, способностей (опыта деятельности) самостоятельно решать проблемы, способствует достижению цели деятельностного подхода – формирование научно-теоретического мышления в виде освоения всеобщих способов мышления и деятельности на основе умения учиться.

Цель деятельностного подхода достаточно обширна и уже содержит в себе цель подхода мыследеятельностного – формирование способов (средств, техник) мыслительной и практической работы.

Однако, если более детально исследовать цель и задачи мыследеятельностного подхода, то можно обратить внимание на наличие некоторого содержательного несоответствия с целью деятельностного и знаниевого подходов.

Мыследеятельностный подход со своей идеей «образовать только *управленческую элиту*», так как «управленцы – это тот слой, элита, от успехов которой зависит развитие общества» (Г.П. Щедровицкий), вступает в противоречие с целями деятельностного и знаниевого подходов «образовать *всех* в качестве умных и мыслящих» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и «*всех* учить всему» (Я.А. Коменский). «Чистая» идея мыследеятельностного подхода представляется нам радикальной (искаженной) версией деятельностного.

Компетентностный подход, целью которого выступает приобретение разностороннего опыта деятельности, поведенческих навыков, необходимых для выполнения конкретной работы, демонстрирует явное упрощение цели и содержания образования (по сравнению с другими подходами).

Для подтверждения приведем цитаты основоположника когнитивно-ремесленного (знаниевого) подхода *Яна Коменского* и одного из разработчиков компетентностного подхода *Дэвида МакКлеланда*.



*«Проще всего обучить поведенческим навыкам, необходимым для выполнения конкретной работы, нежели ценностным ориентирам и взглядам, формирование которых требует значительных временных и материальных затрат» (Д. МакКлеланд).*

*«Образование – это средство дальнейшего развития, а не самоцель. Знания и умения должны использоваться для духовного и нравственного совершенствования» (Я.А. Коменский).*

Заметим, что вышеназванные методологические подходы относятся к категории экзогенных (внешних) подходов (утилитарно-вещных по В.И. Слободчикову) к содержанию образования, так как их цели выводятся под воздействием внешних по отношению к человеку требований (интересы социума, государства и бизнеса), а «не из задач становления человека в образовании» (В.И. Слободчиков), поэтому в полной мере называться «подходами к образованию человека» не могут, однако вполне претендуют на звание научно-технологических подходов в профессиональной подготовке ввиду того, что правильно обученные (или подготовленные) человеческие ресурсы могут быть полезными для социума. Применение указанных подходов оптимально в системе профессиональной подготовки. Содержание понятий «профессиональное образование» и «профессиональная подготовка» необходимо детально развести.

Профессиональное образование формирует профессиональную культуру общества, самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному, профессиональному и физическому совершенству (формирует способы мышления, культурные нормы).

Профессиональная подготовка направлена на формирование способов профессиональной деятельности в определенной среде, необходимых для выполнения определенных трудовых (служебных) функций. Подготовка помогает адаптации человека, способствует включению его в социум.

Результат профессиональной подготовки – профессиональная грамотность, представляющая собой минимум знаний, умений навыков, необходи-

мых для адаптации в современном обществе (т.е. формируются не образованные люди, а профессионально грамотные – подготовленные).

Таким образом, применение представленных *экзогенных* подходов к человеку уместно в идеологии полезности, а не в культуре достоинства Человека, саморазвитие которого выступает «фундаментальной способностью быть подлинным субъектом своей собственной жизни». Саморазвитие (по В.И. Слободчикову) выступает ценностью и целью, подлинно развивающего, антропологически ориентированного образования.

Потребность в определенных формах **подготовки** и потребление ее результатов складывается **на рынке труда**. В то время как образование к рынку труда безразлично и **характеризуется отсутствием утилитарного начала**.

В подтверждение вышесказанного рассмотрим более подробно антропологический подход в образовании (табл. 3).

Таблица 3

Характеристика антропологического (эндогенного) подхода в образовании

<ul style="list-style-type: none"><li>- Образование есть присущий человеческому бытию атрибут, направленный и изнутри мотивированный процесс становления и самостановления человека, и вне человека не мыслится (О.Ф. Больнов, Г. Ноль);</li><li>- Человек не может быть полноценно описан и понят вне таких категорий и понятий как «жизнь», «свобода», «смысл», «совесть», «достоинство», «духовное планирование», «вера», «надежда», «творчество», «пробуждение», «кризис», «событие», «антропологическое пространство и время», «самостановление»<sup>23</sup> (В. И. Слободчиков, Е.И. Исаев)</li></ul>	
Результат	Формирование духовной личности, ставшей на путь психологического и духовного развития, стремящейся выйти за пределы развитой индивидуальности и одновременно войти в пространство универсального со-бытия <sup>24</sup> .

<sup>23</sup> Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, - 2-е изд. испр. и доп. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. – 360 с.

<sup>24</sup> Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009 – 264 с.

Цель	Вращивание самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству; создание условий саморазвития, самообразования людей, обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия <sup>25</sup> .
Содержание	Энциклопедизм и фундаментальность в области знаний, практическая направленность и полезность в области умений (сфера обучения), патриотизм, высокая нравственность и традиционные ценности в сфере воспитания ( <i>принцип интегративности, рефлексивности, целостности</i> ) <sup>26</sup> . Наблюдается эффект расширения содержания, изначально предложенного педагогом, за счет пересечения субъективных миров его участников.
Средства	Диалоговые, игровые, проективные, исследовательские технологии обучения. Практика вочеловечивания человека: вращивание человеческого в человеке «развитие через преодоление»; принцип развивающей деятельности, принцип личностно-ориентированной педагогики, принцип братства участников образовательного процесса как важнейшее условие личностного роста.
Требования к педагогу	Наставник
Требования к обучаемому	Подлинный субъект индивидуального процесса познания и своей собственной жизни
Контроль (оценка, мониторинг)	Личностные, профессиональные достижения, т.е. личностно-ориентированный подход

На основе антропологического подхода, сформулированы «главные методологические установки образа будущего образования России» в виде стратегической сверхзадачи общества, антропологического идеала, педагогической тактики и, наконец, цели образования»<sup>27</sup>. «Общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности»<sup>28</sup> выступает образом будущего общества – стратегиче-

<sup>25</sup> Слободчиков В.И., Зверев С.М. Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. Выпуск II. – М.:Издательство «Спутник+», 2014.- 190 с.

<sup>26</sup> Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 17 .

<sup>27</sup> Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 15 .

<sup>28</sup> Остапенко А.А. До основанья! А затем? Стратегические и тактические шаги по выходу российского образования из системного кризиса [текст] // Народное образование. – 2016. – №2-3. – С.9-19.

ской сверхзадачей. Антропологический идеал, соответствующий сверхзадаче, это «человек, стремящийся к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству». Педагогическая тактика как антропопрактика: «вращивание человеческого в человеке»<sup>29</sup>. На основе вышеизложенного можно сформулировать цель российского образования – «вращивание самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству»<sup>30</sup>.

Базисом системы профессионального образования должен выступать антропологический подход, являющийся *эндогенным* (внутренним). Цель антропологического подхода формируется под воздействием *внутренних* по отношению к человеку требований – быть подлинным субъектом своей собственной жизни (т.е. стремление к саморазвитию). В рамках антропологического подхода реализации гуманистической парадигмы образование становится подлинно гуманитарным.

## **1.2 Ретроспективный анализ национальных систем высшего образования европейских стран и Российской Федерации**

Предыстория европейского высшего образования начитается в Древней Греции с создания в 387 г. до н.э. первого прообраза вуза, получившего наименование Академия. Этот союз, основанный Платоном, представлял собой философскую школу, в рамках которой изучались математика, астрономия, философия, история и др. науки. Вторым прообразом высшего учебного заведения выступил Ликей, основанный Аристотелем в 335 г. до н.э. Образованный Птолемеем в эллинистическую эпоху Мусеум стал следующим. Античную высшую школу отличала приверженность к определённой философской концепции, нравственное воспитание. Цель образования в античности была направлена на формирование гармонично развитой личности.

---

<sup>29</sup> Остапенко А.А. До основанья! А затем? Стратегические и тактические шаги по выходу российского образования из системного кризиса [текст] // Народное образование. – 2016. – №2-3. – С.9-19.

<sup>30</sup> Там же.

В 425 г. н.э. в Византийской Империи в Константинополе создаётся высшее учебное заведение (высшая школа) под названием Аудиториум, в котором изучались следующие дисциплины: греческая и латинская риторика, грамматика, право, философия. Особенностью Аудиториума выступала юридическая направленность, наличие лекторов-христиан, формирующих православное мировоззрение.

История высшей школы в европейских странах берёт своё начало с XI века, а именно с 1080 года, когда в итальянском городе Болонье открылся первый европейский университет. Следует заметить, что к началу XVI века в Европе насчитывалось 86 университетов<sup>31</sup>. До XVIII столетия все европейские университеты представляли собой автономные<sup>32</sup> корпорации учёных. Университетские корпорации состояли из четырёх факультетов: искусств, права, медицины, теологии и выступали культуросозидающими центрами, формирующими интеллектуала, обладающего универсальным знанием, определёнными жизненными установками и мировосприятием.

### *Особенности развития французской высшей школы*

История французской высшей школы началась с основания Парижского университета в 1200 году. В середине XIII века (1253 г.) создан богословский университетский факультет Сорбонна при Парижском университете (*объединены церковные колледжи в Парижский университет Сорбонна*); позже были созданы Университет Авиньона (1303 г.), Университет Орлеана (1305 г.) и т.д.

Первые профессиональные (технические) учебные заведения высшего образования<sup>33</sup> созданы в конце XVIII века вследствие французской революции (1789-1799 гг.) и нарождающейся промышленности: Высшая нормальная

---

<sup>31</sup> До XVIII столетия высшим считалось только университетское образование.

<sup>32</sup> Автономия заключалась в независимости университета от государственной власти и самофинансировании учёной корпорации на основе системы феодальной собственности.

<sup>33</sup> Во Франции именуются как Большие школы.

школа (1794 г.), Политехническая школа (1794 г.), Школа искусств и мануфактур (1829 г.).

Учебные заведения специализированного типа, дающие общее техническое образование, созданные до революции (1789-1799 гг.) – Школа горного дела (1783 г.), Школа мостов и дорог (1747 г.) – получили статус высших учебных заведений. Университетская форма высшего образования была отменена до 1896 года.

Таким образом, Великая французская революция ознаменовала крушение прежней системы высшего образования (корпоративной модели университета) и провозгласила утилитарную концепцию высшей школы в качестве базовой.

Система высшего образования представляла собой множество Высших школ, осуществляющих узкую профессиональную подготовку по направлениям, востребованным и утверждённым государством. Научно-исследовательская и преподавательская деятельность были разведены по разным учреждениям. Централизованная система высшего образования выстроена в соответствии со строгой иерархией. Эту эпоху (1789-1896 гг.) в истории высшей школы Франции именуют государственным утилитаризмом.

Следующий этап в развитии высшего образования начался с формального возобновления деятельности университетов. В комплекс были объединены разрозненные факультеты, миссия которых состояла в подготовке учителей средних школ (уровень лиценциата) и преподавателей вузов (уровень докторантуры). Несмотря на это университетское высшее образование, сохраняя средневековую традицию созидания творчески мыслящих интеллектуалов, не способствовало формированию кадров для нужд экономики и государства.

Начало XX века, характеризующееся ростом промышленного производства, дало импульс развитию институтов прикладных наук (на базе естественнонаучных факультетов университетов) для восполнения нужд промышленности в профессионально обученных кадрах. В 1920 году институты

прикладных наук были переименованы в инженерные школы, призванные стать связующим звеном между университетами и внешней средой, а также между различными факультетами.

В период роста экономики (с 1920 по 1960 гг.) потребности промышленности опережали темпы роста количества выпускников высших школ. Наблюдалась нехватка специалистов в различных областях. Выходом из сложившейся ситуации стало расширение высшего образования (так называемая массификация).

В период с 1960 по 1965 годы наблюдается уже обратная ситуация, характеризующаяся увеличением безработицы среди выпускников вузов ввиду изменения параметров запросов промышленности относительно кадров. Для уменьшения безработицы в 1966 году проводится реформа, способствующая диверсификации высшего образования. Для того чтобы поспевать за потребностями экономики в обученных кадрах изменяется структура обучения в вузе и сокращаются сроки получения профессиональной подготовки (для этой цели при университетах создаются двухгодичные технологические институты).

Структура высшей школы Франции  
до и после образовательной реформы 1966 года

Структура высшей школы Франции до реформы Фуше (1966 г.)			Структура высшей школы Франции после реформы Фуше (1966 г.)			
0 цикл	подготовительный	1 год	упразднён			
I цикл	лиценциат	3 года	I цикл	общая университетская подготовка <sup>34</sup>	специализированная технологическая <sup>35</sup> подготовка	2 года
II цикл	мэтриз	2 года	II цикл	лиценциат		1 год
III цикл	доктор наук	1 год		мэтриз		1 год
			III цикл	углублённая подготовка		1 год
		доктор наук		3 года		

В таблице 4 представлена структура обучения в вузе до и после реформы 1966 года<sup>36</sup>. Заметим, что уровень лиценциата<sup>37</sup> до реформы Фуше представлял собой профильное высшее образование. После реформы наблюдается «деспециализация» диплома первого университетского цикла, второй цикл имеет прикладную и исследовательскую направленность.

В 1968 году принимается Закон о профессиональной ориентации высшего образования (закон Э. Фора)<sup>38</sup>, в результате которого система высшего

<sup>34</sup> Диплом об общей университетской подготовке (DEUG – Le diplôme d'études universitaires générales) вводится с 1973 года.

<sup>35</sup> Специализированная технологическая подготовка осуществлялась в университетских технологических институтах. Основана на изучении специальных дисциплин с вручением диплома об университетском технологическом образовании (DUT — Diplôme universitaire de technologie).

<sup>36</sup> Образовательная реформа Фуше (1966 г.).

<sup>37</sup> Французская высшая школа представляла собой трехцикловую структуру. Уровень лиценциата выступал в качестве первого университетского цикла, уровень мэтриз – второго университетского цикла, докторантура (доктор наук) – третьего.

<sup>38</sup> Согласно Закону предприятия, на которых студенты проходят стажировки, должны принимать непосредственное участие в управлении деятельностью вуза и оказывать финансовую помощь.



образования подвергается реорганизации, упраздняются факультеты и кафедры как структурные единицы вузов. На смену им приходят учебно-исследовательские подразделения, обладающие большей автономией, чем их предшественники (факультеты), и становящиеся центрами принятия решений в вузах. Университеты разделяются на самостоятельные вузы, получающие цифровое наименование, находящиеся в различных регионах страны (т.е. наблюдается децентрализация (регионализация) высшего образования). Политехнические институты, а также большинство частных высших учебных заведений приобретают статус университетов<sup>39</sup>. Вузам декларируется финансовая автономия.

В 1984 году проводится реформа, результатом которой выступает дальнейшая профессионализация<sup>40</sup> и коммерциализация высшего образования, проявляющаяся во введении контрактной системы отношений между государством и вузами<sup>41</sup>.

В результате реформы управление высшим образованием во Франции возлагается на Министерство по обучению, высшему образованию и науке (в 2004 году переименовано в Министерство молодёжной политики, образования и науки), в качестве полномочий которого выступают контроль за финансовой, кадровой, академической и научно-исследовательской деятельностью вузов. Консультативные органы Министерства (Советы по высшему образованию, научным исследованиям, университетам, учебным программам, оценке качества) выполняют функции разработки и реализации образовательной политики.

Среди особенностей французской модели высшего образования можно выделить наличие Академий – региональных представительств Министерства образования, количество которых равно числу административно-территориальных единиц во Франции. Академии выполняют функции Наци-

---

<sup>39</sup> В результате проведённой реформы общее число университетов существенно увеличилось.

<sup>40</sup> Новый закон придал первому циклу обучения статус высшего профессионального образования.

<sup>41</sup> Заметим, что обучение в высшей школе Франции бесплатное, а вуз – орган государственной службы в области высшего образования, поэтому преподаватели вузов (а также учителя средних школ) – государственные служащие, имеющие пожизненное обеспечение рабочим местом.

онального министерства на региональном уровне. Финансирование деятельности вузов осуществляется за счёт грантов Министерства образования и инвестиций со стороны национальных исследовательских организаций.

Таким образом, результатом проведённых реформ выступили децентрализация, коммерциализация, профессионализация и диверсификация высшего образования.

### *Особенности развития немецкой высшей школы*

Первое высшее учебное заведение Германии было создано в 1386 году в г. Гейдельберге (Гейдельбергский университет). Двумя годами позже создан Кёльнский университет (1388 г.)<sup>42</sup>.

Создание в 1781 году Высшей школы в Штутгарте знаменовало развитие высшего профессионального (специализированного) образования в Германии. Высшая школа вела подготовку с точки зрения интересов практики по шести направлениям: военная наука, экономика, право, лесоводство, обществоведение и медицина.

С закатом эпохи Средневековья высшее образование университетского типа нуждалось в реформировании, так как именно в это время наблюдается утрата первоначальной сущности университета (любовь к знаниям и истине, отсутствие социального заказа). Прагматические функции выступают на первое место – выдаются за сущность университета.

Первый этап реформирования высшего образования в Германии начался с создания Берлинского университета (1810 г.), основанного на идеях В. Гумбольдта, ставшего впоследствии прототипом всех европейских университетов XIX века, названных «классическими». Основой «гумбольдтской» модели выступали три принципа, на которых зиждилось университетское образование: отказ от утилитарного (примитивного) восприятия высшего образования; доминирование фундаментального теоретического познания мира

---

<sup>42</sup> Все средневековые университеты имели одинаковую структуру (4 факультета) и являлись корпорациями учёных.

над эмпирическим; приоритет гуманитарного образования, ибо без него не может быть образованной личности.

Классический университет обладал автономией – автономией науки – при государственной поддержке научных исследований, сочетал в себе (в отличие от французской модели) единство преподавания и научного исследования. Заметим, доступ в университеты для широких масс населения был закрыт введением экзамена (абитура) для выпускников средней школы.

Таким образом, немецкая модель высшей школы отличалась от французской модели того времени наличием внутренней свободы исследований при внешней зависимости от государства.

Второй этап развития высшей школы приходился на период с 1950 по 1985 годы и характеризовался принятием ряда законов, способствовавших вытеснению «классической» идеи единства науки и исследования, а также массовизации (демократизации) и профессионализации высшего образования. В 1968 году в результате студенческих волнений традиционная система управления в вузах была разрушена. На смену пришла демократическая структура, включавшая в управление вузом студентов и сотрудников (1969 г). Университет был демократизирован и перестал существовать как элитарное учебное заведение. В это же время распространение получили специализированные вузы, высшие профессиональные школы, основанные на базе ранее существовавших техникумов разной направленности (инженерные, экономические, агрономические, социально-педагогические и т.д.), обеспечили массовый характер высшего образования практической направленности. За счёт этих преобразований количество вузов не переставало расти, обеспечивая при этом экономику страны дипломированными специалистами. Значительно растущий спрос на высшее образование способствовал повышению его доступности для выпускников различных школ и гимназий<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> До образовательной реформы 1977 года (постановление об «открытых дверях») исключительно выпускники гимназий имели право поступать в высшие учебные заведения страны.

Итак, к началу 80-х годов в ФРГ складывается дифференцированная по выполняемым задачам система вузов, включавшая в себя университеты, специализированные вузы, высшие специальные школы. Обучение в специализированных вузах длится 4 года. Поступающие, как правило, являются выходцами из распространённой в Германии дуальной системы подготовки специалистов среднего звена<sup>44</sup>.

Что касается поступления в высшие специальные школы (или профессиональные академии), то для этого необходимо абитуриенту предварительно заключить договор о прохождении профессиональной подготовки с одним из предприятий, сотрудничающих с высшей школой. Обучение в таких учебных заведениях длится 3 года в соответствии с дуальным принципом – теоретический курс (непосредственно в стенах вуза) и практический (на предприятии).

В зависимости от направления подготовки обучение в вузах (включая университеты) заканчивается выпускными дипломными (для естественных специальностей), государственными (для медицины, юриспруденции, педагогики) или магистерскими (для гуманитарных направлений) экзаменами.

Третий этап реформирования начинается с 1985 года, когда в рекомендациях Научного совета ФРГ о введении «конкуренции в системе высшего образования», акцентируется внимание на необходимости распространения и поощрения соревновательности (конкуренции) среди учреждений высшего образования с целью улучшения качества образования (обучения) и научных исследований.

С этого времени система высшего образования Германии становится на путь коммерциализации – предпринимательство и конкурентная борьба выступают дальнейшими ориентирами в развитии системы высшего образования<sup>45</sup>. Появляется негосударственный сектор высшего образования, пред-

---

<sup>44</sup> В дуальной системе сочетается подготовка в профессионально-техническом училище с подготовкой на соответствующем коммерческом предприятии.

<sup>45</sup> Финансирование системы высшего образования в Германии осуществляется на 90% из бюджетов федеральных земель и 10 % из Федерального бюджета. При распределении государственных ассигнований учи-

ставленный специализированными вузами<sup>46</sup>. Одной из важнейших характеристик этого этапа выступает усиление государственного регулирования системы высшего образования. Управление системой высшего образования осуществляет Федеральное министерство образования и науки<sup>47</sup>. В компетенцию Министерств высшего образования федеральных земель входит надзор за финансовой (контроль использования бюджета вуза) и правовой деятельностью вузов.

Таким образом, результатом проведённых реформ выступает дифференцированная система высшего образования, состоящая из вузов, обеспечивающих краткосрочную бесплатную подготовку для широких слоев населения, и вузов, целью которых является формирование научной или управленческой элиты, что свидетельствует о коммерциализации, профессионализации, массовизации высшего образования в Германии.

### *Особенности развития высшей школы в Великобритании*

История развития высшего образования в Великобритании начиналась с создания первых университетов в Англии – в 1169 г. Оксфордского университета и в 1209 г. Кембриджского университета. Основу этих университетов составляли колледжи различной направленности, обладающие определённой степенью автономии<sup>48</sup>. В Шотландии университеты возникли в XV-XVI веках: в 1411 г. университет Сент-Эндрюс, в 1451 г. университет Глазго, в 1583 г. университет Эдинбурга.

Университеты первого поколения в Великобритании, как и другие европейские вузы этого периода, представляли собой средневековые корпора-

---

тывается эффективность педагогической и исследовательской деятельности вузов. Обучение в государственных вузах Германии является бесплатным.

<sup>46</sup> Основные характеристики частных высших учебных заведений: высокая плата за обучение, которое на 1 год короче, чем в государственном вузе; зарубежные стажировки и обучение, высокий уровень материально-технического обеспечения; узкая специализация, невысокий уровень научных исследований.

<sup>47</sup> Так как Германия – федеративная республика, состоящая из шестнадцати федеральных земель, права федерального правительства ограничиваются принятием общих планов и основополагающих законов в сфере образования; федеральная земля ответственна за планирование и практическое осуществление высшего образования на своей территории.

<sup>48</sup> Такая организационная структура университета называется коллегияльной.

ции учёных и выступали культуросозидающими центрами подготовки интеллектуалов.

Влияние утилитаризма и идея практического человека, с одной стороны, и влияние классической школы и культа учёного джентльмена, с другой, острая потребность промышленной революции и гражданского общества в качественно подготовленных профессионалах и нацеленность на получение фундаментальных знаний оказывали своё влияние на формирование модели университета в Англии.

На развитие следующего поколения вузов оказали влияние идеи прагматизма и утилитаризма (практической пользы знания), так как появление университетов второго поколения в Великобритании было связано с промышленной революцией и её статусом как крупнейшей колониальной державы в мире. Новые университеты открывались в промышленных районах – в 1824 году в г. Лидс<sup>49</sup>, в 1825 году в г. Хаддерсфилд<sup>50</sup>, в 1836 году в Дареме, в 1851 – в Манчестере, в 1881 – в Ливерпуле. Эти университеты по организационной структуре были унитарными, т.е. созданными на базе нескольких факультетов.

В 1944 году была принята образовательная реформа, направленная на повышение доступности высшего образования, способствовавшая расширению университетского сектора за счёт появления третьего поколения вузов<sup>51</sup> и созданию неуниверситетского государственного сектора высшего образования. Эти вузы – специализированные образовательные учреждения, представленные педагогическими и политехническими институтами, обеспечивающими потребности национальной экономики в профессиональных кадрах. Таким образом, деятельность вузов неуниверситетского типа направлена на профессиональную подготовку кадров для практической работы во всех

---

<sup>49</sup> Городской университет г. Лидс был основан в 1824 году как Институт механики, в последствие был переименован в Технологический колледж Городского Университета.

<sup>50</sup> Университет Хаддерсфилд основан в 1825 году как Научно-технический Институт.

<sup>51</sup> В 1948 году в Ноттингеме, в 1949 – в Киле и т.д.

отраслях национального хозяйства<sup>52</sup>. В отличие от вузов специализированного типа в университетах традиционно сохранялось академическое образование, направленное на развитие фундаментальной науки. Заметим, что от воздействия рынка университеты защищало государственное финансирование.

Увеличивающаяся необходимость повышения уровня образования населения способствовала появлению дистанционных технологий в вузах.

Для удовлетворения возросших образовательных потребностей был создан в 1969 году Британский Открытый Университет, реализующий дистанционные образовательные программы.

В результате этих реформ в Великобритании сложилась бинарная система высшего образования<sup>53</sup>, просуществовавшая до образовательной реформы 1992 года.

Растущие быстрыми темпами финансовые обязательства государства, направленные на поддержку качественного и доступного высшего образования (в специализированных вузах) и фундаментальную научную деятельность (в университетах), не соответствовали финансовым возможностям государства. Для уменьшения финансовой нагрузки государства на правительственном уровне было принято решение о создании унитарной системы высшего образования и рынка образовательных услуг. В этом и состояла суть образовательной реформы 1992 года. В соответствии с законом «О высшем образовании» все вузы Великобритании (включая политехнические и иные колледжи и институты) получили университетский статус и право заниматься научной деятельностью. Так появилось четвёртое поколение университетов.

Согласно реформе все университеты имеют одинаковые права конкурировать за финансовую помощь на рынке образовательных услуг, тем самым самостоятельно заботится об улучшении своего финансового благопо-

---

<sup>52</sup> Программа подготовки профессиональных кадров в специализированных вузах не включает научно-исследовательскую деятельность преподавателей и студентов.

<sup>53</sup> Бинарная система высшего образования представлена вузами двух типов: университетский сектор и не-университетский (специализированные вузы).

лучия. Это свидетельствует о создании децентрализованной системы распределения финансовых ресурсов, заключающейся в расширении и диверсификации источников финансирования деятельности вузов. Реформа 1992 года радикально изменила образовательное пространство в Соединённом королевстве.

Следует отметить, что в Великобритании всегда функционировала многоуровневая система высшего образования с присвоением соответствующих академических степеней (бакалавр – магистр – доктор) и после реформы структура не изменила свою конфигурацию.

Система управления высшим образованием в Великобритании представлена Центральным департаментом образования и профессионального обучения – координирующим органом, выполняющим функции стратегического планирования развития системы высшего образования. Федеральным органом, контролирующим деятельность всех высших учебных заведений, выступает Королевская инспекция, в круг полномочий которой входят: финансовый контроль за деятельностью вузов (в том числе и университетов)<sup>54</sup> и академический контроль, заключающийся в мониторинге содержания обучения и научных исследований.

Финансовое обеспечение деятельности вузов возложено на региональные советы по финансированию высшего образования. Отличительной чертой британской модели высшего образования выступает наличие специализированных агентств, выполняющих функции оценки качества высшего образования, сбора и анализа статистической информации.

Таким образом, утрата автономии британскими вузами (в особенности университетами), недостаточность финансирования их деятельности со стороны государственных структур привели систему высшего образования в Великобритании в неустойчивое состояние, зависимое от инвестиций коммерческих предприятий в эту область.

---

<sup>54</sup> До образовательной реформы 1992 года университеты Великобритании обладали финансовой автономией, т.е. самостоятельно планировали и расходовали бюджет.



## *Особенности развития высшей школы в Италии*

Италия – родоначальница европейской университетской традиции высшего образования. Именно в итальянском городе Болонье в 1080 году основан первый европейский университет, впоследствии названный Болонским. Позднее были основаны Падуанский университет (1222 г.), Неополитанский университет (1224 г.), Сиенский (1240 г.), университет Сапиенца в Риме (1303 г.), Флорентийский (1321 г.) и т.д.

Университеты открывались по всей территории современной Италии, выступая наднациональными, политически независимыми центрами культуры и науки<sup>55</sup>.

Ситуация изменилась в 1859 году, когда был принят так называемый «закон Касати», согласно которому университетское образование должно быть подконтрольно центральной власти и формировать элиту для государственной службы. Эта реформа повлекла создание новых университетов, ориентированных в своей деятельности на потребности государства и экономики. Наиболее крупными из них считаются высший технический институт в Милане<sup>56</sup> (1863 г.) и университет в Триесте (1924 г.).

Таким образом, в системе высшего образования Италии (*как ранее во французской высшей школе*) началась эпоха государственного утилитаризма, продлившаяся до 1946 года<sup>57</sup>.

С 1947 года в Италии прежняя система высшего образования претерпела реформирование. Вузы были провозглашены автономными учреждениями, ведущими научно-исследовательскую деятельность, имеющими право самостоятельно создавать образовательные программы и распределять финансовые ресурсы (бюджет)<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Традиционно в Италии только университетское образование считалось высшим. Образование, полученное в Академиях и Институтах, относилось к уровню среднего образования

<sup>56</sup> В 1927 году высший технический институт в Милане переименован в университет.

<sup>57</sup> В 1946 году Итальянское королевство было провозглашено Итальянской парламентской республикой (как выяснилось позднее Первой итальянской республикой, просуществовавшей до 1993 года).

<sup>58</sup> В соответствии со ст. 33 Конституции Италии негосударственные вузы имеют одинаковые права с государственными высшими учебными заведениями.

В период с 1950 по 1980 годы в Италии возникает плеяда новых университетов, ориентирующихся в своей деятельности на связь с бизнес-структурами (работодателями). Примером служит Международный университет Социальных Исследований<sup>59</sup>, созданный в 1974 году группой предпринимателей, а также преобразованный Университет им. Л. Боккони в Милане<sup>60</sup>.

Академии искусств и консерватории, технические институты и училища (учреждения профессионального образования), целью деятельности которых выступала подготовка специалистов узкой направленности, традиционно выступали учреждениями среднего (среднего профессионального) образования и находились в ведомстве Министерства образования (в то время как органом управления в системе высшего образования выступало Министерство университетов). Особенностью итальянской образовательной системы было *отсутствие* высшего профессионального (специального) образования.

С 1990 года итальянская система высшего образования подверглась радикальной перестройке.

В соответствии с реформами, проведенными с 1990 по 1999 годы, учебные заведения специализированной направленности получили статус университетов и де-юре становятся учреждениями высшего образования. В традиционных университетах были открыты программы высшего профессионального образования (Corsi di Diploma Universitario)<sup>61</sup>.

Изменения коснулись также и системы финансирования вузов. Если до 1994 года существовало государственное сметное финансирование, то согласно закону о финансировании высшего образования от 1994 года в вузах Италии стала осуществляться система единовременного финансирования, что существенно уменьшило поток государственных ассигнований, ставший теперь периодическим. Основным источником финансирования, согласно ре-

---

<sup>59</sup> С 1994 года вуз носит название Международный университет имени Луиса Гидо Карли.

<sup>60</sup> Был создан в 1902 году на средства предпринимателя Боккони как экономический вуз. С 1974 года занимается подготовкой специалистов в области юриспруденции, бизнеса, управленческих и социальных наук.

<sup>61</sup> Обучение в них длилось от 3-х до 4-х лет (в зависимости от специфики получаемой профессии).

форме, становится бюджет самого вуза, пополняющийся за счёт средств коммерческих предприятий и негосударственных фондов. Это свидетельствует о появлении зависимости вузов от внешних инвесторов на фоне провозглашённой автономии.

Таким образом, мы пришли к выводу, что история европейского высшего образования подтверждает наличие схожих этапов в развитии высшей школы в ведущих странах Европы.

### *Концепция генезиса национальных систем высшего образования*

Исследование истории развития высшего образования ведущих европейских стран послужило основой для разработки концепции генезиса национальных систем высшего образования, построенной на соотношении трёх содержательных линий: элитарности/массовости, универсальности/профильности, национального/ глобального. Концепция позволяет создать аналитический инструментарий, способствующий продуктивно выявлять тенденции развития высшего образования. Семантической основой аналитической концепции выступает *антиномический принцип*, базирующийся на сочетании противоположных по значению процессов и явлений, позволяющий раскрыть *полноту и динамику* развития высшего образования в европейских странах.

### *Содержательная линия «элитарность/массовость высшего образования»*

До второй половины XX века высшее образование в Европе носило избранный характер. Только элита общества обладала преимуществом получения высшего образования, тогда как широкая общественность была лишена этой возможности. С развитием науки и производства возникла необходимость в увеличении количества специалистов в различных областях деятельности, что послужило развитию массовости высшего образования.

Содержательную линию «элитарность/массовость» составляет динамика увеличения численности трудоспособного населения европейских

стран, получившего высшее образование.

В таблице представлены данные, свидетельствующие о тенденции массовизации, отражающие динамику роста доли населения европейских стран, получившего высшее образование (табл. 5)<sup>62</sup>. На графике демонстрируется содержательная линия «элитарность/массовость высшего образования», тенденция перехода от элитарного к массовому высшему образованию (рис. 1).

Таблица 5

Процент населения европейских стран, получившего высшее образование (level 5-8)

Наименование страны	Процент населения, получившего высшее образование ( <i>level 5-8</i> )								
	1960	1980	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018
Германия	8,6	15,9	19,4	21,3	22,7	23,8	24,4	24,8	25,2
Франция	9,1	16,4	21,6	23,8	26,2	30,4	30,9	31,4	32,8
Италия	3,2	5,8	10,5	11,9	13	15,5	15,7	16,5	17,1
Великобритания	18,4	20,2	24,3	26,4	31,6	37,6	38,4	38,8	39,3



Рисунок 1 – Тенденция роста массовости высшего образования

*Содержательная линия «универсальность/профильность высшего образования»*

Со второй половины двадцатого столетия высшее образование подвергается возрастающему влиянию экономических процессов. Производств-

<sup>62</sup> Уровни высшего (третичного) образования согласно Международной стандартной классификации образования (МСКО): уровень 5 – короткий цикл, уровень 6 – бакалавриат, уровень 7 – магистратура, уровень 8 – докторантура.

ственная сфера начинает задавать вектор развития высшей школы. Универсальность (классичность), фундаментализм и энциклопедизм, выступавшие одними из главных особенностей университетского образования доклассической и классической эпох, уступили место выраженной компетенциями профилизации и дифференциации направлений подготовки. Результатом этих преобразование послужило увеличение количества профильных вузов.

На следующих графиках представлена содержательная линия «универсальность/профильность высшего образования» (рис. 2-5, табл. 6).



Рисунок 2 – Вузы Германии

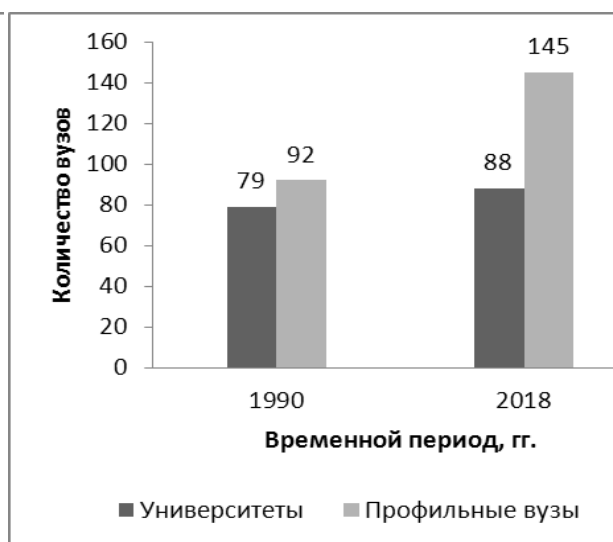


Рисунок 3 – Вузы Франции

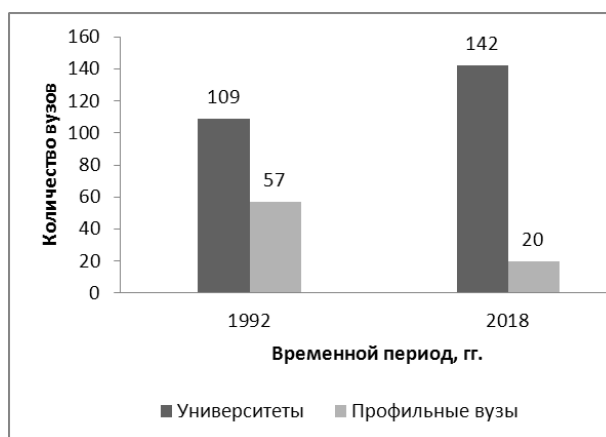


Рисунок 4 – Вузы Великобритании

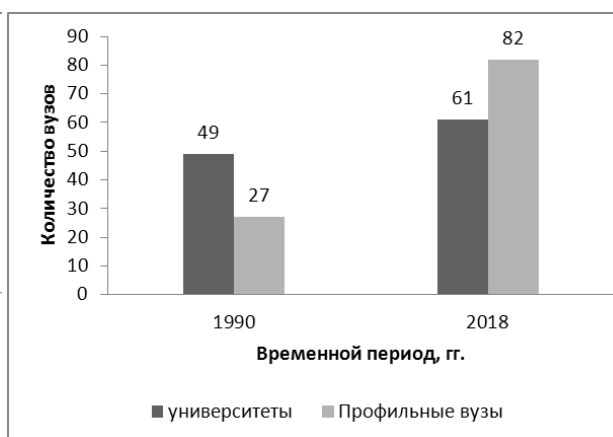


Рисунок 5 – Вузы Италии

## Количественное соотношение университетов и профильных вузов

Страны	Германия		Франция		Италия		Великобритания	
	1990	2018	1990	2018	1990	2018	1992	2018
Университеты	98	106	79	88	49	61	109	142
Профильные вузы	151	320	92	145	27	82	57	20

В Германии, Франции и Италии демонстрируется тенденция увеличения количества профильных вузов. В то время как в Великобритании наблюдается противоположная тенденция, отражающая увеличение университетского сектора высшего образования. Это объясняется тем, что в период с 1992 по 2010 гг. большинству вузов присвоен статус университетов.

*Содержательная линия «национальное/глобальное высшее образование»*

История развития европейского высшего образования охватывает длительный период. От раннего Средневековья до эпохи Просвещения в высшем образовании преобладали наднациональные черты. Национальные традиции в высшей школе практически отсутствовали. В вузах того времени универсальным (базовым) языком служила латынь, однако с течением времени постепенно утратила свои позиции в преподавании. Национальные модели высшего образования начали развиваться в конце XVIII века и в течение следующего столетия сформировались в большинстве европейских стран. Вторая половина XX века стала переломной в развитии национальных моделей высшего образования. Изменившиеся социально-экономические, политические и социокультурные условия повлекли за собой трансформацию системы высшей школы. Высшее образование перестаёт быть элементом национальной культуры и приобретает глобальный характер. С развитием интеграционных процессов в Европе возникла необходимость расширения направлений подготовки в существующих университетах и открытия новых вузов.

Стремительные глобализационные процессы (в т.ч. евроинтеграция) послужили увеличению академической мобильности студентов и преподавателей, тем самым способствовали переходу от национального высшего образования к глобальному.

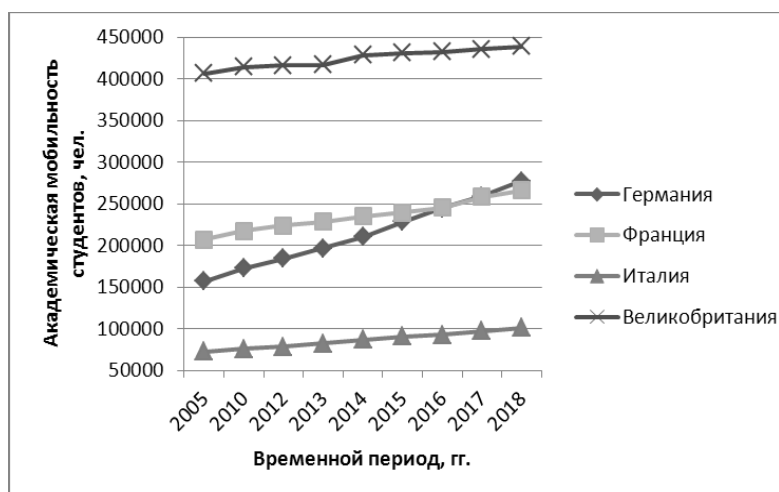


Рисунок 6 – Академическая мобильность студентов в европейских странах

посредством унификации образовательных систем, а также увеличения академической мобильности (рис.6, табл. 7).

Процессы глобализации (евроинтеграции) в высшем образовании демонстрирует содержательная линия «национальное/глобальное». На графике представлена тенденция преобладания глобального высшего образования над национальным, проявляющееся

Таблица 7

Академическая мобильность по странам Европы

Страны/ годы	2005	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Германия	156834	172518	184594	196619	210542	228756	244575	258873	276994
Франция	207264	217627	224156	228639	235123	239409	245349	258380	266131
Италия	72718	75627	78652	82585	87233	90722	92655	97563	101465
Великобритания	406083	414204	415861	416693	428724	430833	432001	435734	438784

### *Развитие российской высшей школы: от прошлого к настоящему*

Развитие высшего образования в России охватывает несколько периодов.

*Дореволюционный период (1687 – 1916 гг.).* В этом периоде можно выделить несколько этапов.

*Этап становления и развития российской высшей школы*<sup>63</sup> (1687 – 1801 гг.). Характеризуется созданием в 1687 году первого в Российском государстве высшего учебного заведения – Эллино-греческой академии<sup>64</sup> (с 1701 года переименована в Славяно-латинскую академию, с 1775 г. – Славяно-Греко-Латинскую академию<sup>65</sup>, целью создания которой выступила подготовка образованных людей для государственной и церковной службы).

В 1725 году произошло учреждение Академического университета в Санкт-Петербурге, в 1755 – создан университет в Москве.

Специальное образование в этом периоде начало активно развиваться с 1700 года<sup>66</sup>, когда была организована (по указу Петра I) математическая школа в Москве (позднее была переименована в школу математических и навигационных наук). Эта школа готовила инженеров, моряков и артиллеристов. Далее были открыты следующие специализированные учебные заведения (школы): артиллерийская (1712 г.), медицинская (1712 г.), инженерная (1719 г.), канцелярская (1721 г.), военная фельдшерская (1754 г.), театральное училище (1783 г.), учительская семинария (1786 г.).

В 1721 году открывается первая горнозаводская школа (при металлургическом заводе в Екатеринбурге), с этого периода начинается развитие *профессионального* (промышленного, технического) образования.

Развитие *высшего* профессионального (технического) образования берёт начало с даты создания Горного училища в Петербурге (1773 г.), впоследствии ставшего Горным институтом<sup>67</sup> (1833 г.).

---

<sup>63</sup> В Киевской Руси с 988 года возникали учебные заведения двух типов, представляющие начальный и средний уровни образования (без преемственности). Начальный уровень был представлен школами «учения грамоты», а «книжным учением» занимались школы повышенного типа, где готовили к государственной и церковной службе, изучая семь свободных искусств: грамматика, риторика, диалектика (тривиум); геометрия, арифметика, музыка, астрономия (квадриум).

<sup>64</sup> Академия исторически была сформирована как **всесословное высшее образовательное учреждение**.

<sup>65</sup> В 1814 г. преобразована в Московскую духовную академию, переведена в Свято-Троицкую Сергиеву Лавру.

<sup>66</sup> Первое специализированное учебное заведение было открыто в 1680 году – правительственная школа при Печатном дворе (позднее – типографское училище).

<sup>67</sup> В настоящее время Санкт-Петербургский горный университет.



Особенностью этого периода было отсутствие единой системы образования.

*Этап формирования и реформирования системы российской высшей школы (1802-1916 гг.).* В 1802 году начался *системный* этап развития высшего образования. Произошло создание единой государственной системы общего образования с момента организации в 1802 году Министерства народного просвещения (табл. 8)<sup>68</sup>.

В ведомство Министерства переданы общие учебные заведения разных уровней: от приходских училищ до университетов. Сложилась преемственность учебных заведений, составляющих единую систему образования в стране.

Таблица 8

Структура системы образования в Российской Империи (1802 г.)

Высшее образование	Среднее образование	Начальное образование
Университеты	Четырёхклассные гимназии, лицеи, губернские училища	Одногодичные приходские, двухклассные уездные училища

В 1804 году был принят первый университетский устав, провозгласивший автономию университетам<sup>69</sup>, к ведомству которых относилось управление средними учебными заведениями.

Университетская автономия продлилась до устава 1835 года, согласно которому автономия университетов была отменена. Управление деятельностью университетов перешло Министерству народного просвещения.

Университетский устав 1863 года вновь вернул автономию университетам. Также согласно этому уставу в каждом университете<sup>70</sup> должно быть четыре факультета: юридический, физико-математический, историко-филологический и медицинский.

<sup>68</sup> До 1802 года управлением общим образованием занималась Комиссия народных училищ.

<sup>69</sup> В 1804 году был открыт при Санкт-Петербургском университете первый в России учительский институт.

<sup>70</sup> К 1863 году в Российской империи было пять университетов: Московский, Петербургский, Киевский, Казанский, Харьковский.

Особенностью периода было значительное увеличение числа высших учебных заведений, в основном, за счёт специализированных вузов. Это обусловлено экономическим ростом, который требовал пополнения отраслей хозяйства специализированными кадрами.

В 1864 году срок обучения в гимназиях увеличился с 4-х до 7 лет. Гимназии были разделены на классические (готовящие к поступлению в университет) и реальные (направленные на подготовку к поступлению в специализированные вузы или на физико-математический факультет университетов)<sup>71</sup>.

В 1877 году реальные гимназии переименованы в реальные училища<sup>72</sup>, направленные на подготовку к получению технического (специализированного, промышленного) образования, курс обучения длился семь лет<sup>73</sup>. К поступлению в университеты выходцы из реальных училищ не допускались.

Последний в Российской Империи университетский устав, вновь упразднивший университетскую автономию<sup>74, 75</sup>, был принят в 1884 году.

В том же 1884 году начала формироваться *система* профессионального образования, благодаря министру народного просвещения И.Д. Делянову и министру финансов И.А. Вышнеградскому<sup>76</sup>. В 1888 году было принято положение о развитии промышленного образования.

Таким образом, к концу XIX века в России сложилась система профессионального (технического) образования, представляющая собой структуру, представленную в следующей таблице<sup>77</sup>.

---

<sup>71</sup> Согласно уставу 1871 года срок обучения в гимназиях увеличивался до восьми лет.

<sup>72</sup> Реальные училища, классические гимназии, прогимназии, а также высшие начальные, городские и уездные училища, принадлежали Министерству народного просвещения.

<sup>73</sup> После шести лет обучения в реальном училище появлялась возможность для поступления в среднее техническое училище, после 7 лет – в специализированные вузы, в основном, технологической направленности (механико-технологический и химико-технологический уклон).

<sup>74</sup> К началу XX века в Российской империи существовало девять университетов: Московский (1755 г.), Дерптский (1802 г.), Харьковский (1804 г.), Казанский (1804 г.), Петербургский (1819 г.), Киевский (1833 г.), Новороссийский (в Одессе, 1864 г.), Варшавский (1869 г.), Томский (1888 г.).

<sup>75</sup> Устав 1884 года действовал до 1917 года.

<sup>76</sup> В 1884 году был принят «Общий нормальный план промышленного образования в России», способствовавший увеличению количества учреждений профессионального образования.

<sup>77</sup> В таблице представлены учреждения высшего, среднего и начального технического образования, находящиеся в ведомстве Министерства народного просвещения.

Структура системы  
профессионального (технического) образования (1888 г.)

Высшее профессиональное образование	Среднее профессиональное <sup>78</sup>	Начальное профессиональное
Высшее специальное (техническое) учебное заведение – институт	Средние и низшие технические училища	Ремесленные школы, школы рем. учеников, низшие рем. школы

Далее представлены учебные заведения, также как и в предыдущей таблице, находящиеся под контролем Министерства народного просвещения (помимо указанных учебных заведений в таблице 9).

Структура системы специального образования (1888 г.)

Высшее специальное образование	Среднее специальное образование	Начальное специальное образование
Учительские институты	Учительские семинарии	Педагогические курсы для учителей

К учебным заведениям Министерства торговли и промышленности относились технологические, горные и коммерческие высшие учебные заведения<sup>79</sup>, коммерческие<sup>80</sup> и горные училища, торговые школы, курсы коммерческих знаний и т.д.

К учебным заведениям Министерства земледелия (Главного управления землеустройства и земледелия) относились начальные, средние и высшие сельскохозяйственные учебные заведения, лесные учебные заведения различных уровней. Целый ряд учебных заведений находился в ведомстве других министерств: внутренних дел, путей сообщения, юстиции, финансов и т.д.

<sup>78</sup> Совокупность учреждений начального и среднего технического образования именовали промышленными училищами.

<sup>79</sup> Московский, Киевский коммерческие институты, Петербургский институт высших коммерческих знаний.

<sup>80</sup> С 1918 года Положением ВЦИК «О единой трудовой школе» коммерческие училища преобразованы в единые трудовые школы.

С 1905 года произошли изменения в системе высшего образования – появился негосударственный сектор образовательных учреждений<sup>81</sup>, законодательное обеспечение деятельности которых наступило в 1914 году<sup>82</sup>, и временно вернулась автономия университетам в части решения вопросов внутреннего управления<sup>83</sup>.

**Советский период (1917 – 1991 гг.).** В этот период происходит падение самодержавия в результате Октябрьской революции и установление власти Советов.

*Этап становления системы советской высшей школы (1917 – 1945 гг.).* Характеризуется ликвидацией автономии вузов, наличием государственного контроля над их деятельностью, проявляющимся в централизации и идеологизации высшего образования, отстранением от европейских систем образования<sup>84</sup>. Политика Коммунистической партии Советского Союза была направлена на демократизацию высшей школы, пролетаризацию её состава и подготовку специалистов для всех областей народного хозяйства.

Этап начинается с создания в 1917 году при Министерстве народного просвещения Государственного комитета по народному образованию. В 1918 году был учреждён Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), вместо ликвидированного Министерства народного просвещения. *Все учебные заведения переданы в ведение Наркомпроса.* В том же году подписан декрет СНК РСФСР «О правилах приёма в высшие учебные заведения РСФСР»<sup>85</sup>, согласно которому в вузы принимались все желающие, достигшие 16-летнего возраста, без вступительных экзаменов, без наличия диплома или аттестата об окончании средней или другой школы. Обучение в высшей школе объяв-

---

<sup>81</sup> Создание негосударственных высших и средних учебных заведений происходило при содействии министра финансов С. Ю. Витте. Если в 1905 году количество негосударственных вузов было 14, то к 1917 – 59.

<sup>82</sup> Закон от 1 июля 1914 года «О частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений» // Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1914. № 177. Ст. 2006.

<sup>83</sup> Именной высочайший указ, данный Сенату «О введении в действие временных правил об управлении высшими учебными заведениями ведомства Министерства народного просвещения» от 27 августа 1905 года // Полн. собр. законов Российск. Империи. Собр. 3. СПб., 1908. Т. XXV. Отд. 1. № 26692.

<sup>84</sup> Образцом создания национальной системы образования в дореволюционной России служила немецкая (классическая) модель образования.

<sup>85</sup> Сб. декретов и постановлений рабоче-крестьянского правительства, вып. 1. М.: Изд-во НКП, 1918. С. 5.

лялось бесплатным. Позже был выявлен недостаточный уровень общеобразовательной подготовки студентов для получения знаний в вузах. Для исправления этой ситуации образована система рабочих факультетов при вузах (рабфаков)<sup>86</sup>.

С созданием в 1920 году Главного комитета профессионального образования (Главпрофобр) в системе начального профессионального образования открываются школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) и техникумы.

В 1921 году принят устав высшей школы («Положение о высших учебных заведениях РСФСР»), согласно которому деятельность вузов подчинялась руководству коммунистической партии республики. В «Положении» заявлена цель Советских вузов – «создать кадры специалистов и научных работников для обслуживания различных отраслей РСФСР, распространять научные знания среди широких пролетарских и крестьянских масс». Для поступления в вуз вводились вступительные испытания, внеконкурсное зачисление касалось только рабочих и крестьян, направленных от предприятий, колхозов и т.д.

В 1925 году<sup>87</sup> принята Конституция РСФСР (Постановлением XII Всероссийского Съезда Советов), ст. 8 которой гласила: «Для обеспечения трудящимся доступа к знаниям Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика ставит своей задачей предоставить полное, всестороннее и бесплатное образование». Следует заметить, что в соответствии с Конституцией 1925 года образование было объявлено задачей и обязанностью государства.

В 1936 году создан Всесоюзный комитет по высшей школе, его задачей было руководство всеми вузами государства<sup>88</sup>. Таким образом, положено начало оформления национальной системы высшего образования<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> Первый рабфак начал работу в 1919 году при Московском коммерческом институте. В зависимости от формы обучения курс длился 3–4 года.

<sup>87</sup> В 1924 году была принята Конституция СССР.

<sup>88</sup> Прообраз Минвуза СССР.

В области профессионально-технического образования также стала формироваться система во главе с Государственным комитетом СССР по профессионально-техническому образованию<sup>90</sup>. В 1940 году Указом Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР» сложилась в стране единая централизованная система профессионально-технического образования.

*Этап формирования и реформирования системы советской высшей школы (1946 – 1988 гг.).* В этот период формируется система высшего образования.

В 1946 году с созданием Министерства Высшего образования СССР<sup>91</sup> в высшей школе сложилась *единая система*, развивающаяся в соответствии с потребностями народного хозяйства. В 1959 году Министерство Высшего образования преобразовано в Министерство высшего и среднего специального образования. Таким образом, с 1959 года сложилась *единая система* специального (как высшего, так и среднего) образования. В задачи Министерства входило развитие и совершенствование системы среднего и высшего специального образования в стране.

*Этап реорганизации системы советской высшей школы (1989 – 1991 гг.).* В 1989 году Министерство было упразднено в связи с образованием Государственного комитета СССР по народному образованию и Министерства народного образования РСФСР. Во введении Министерства, помимо системы среднего специального и высшего образования, находилась система общего образования<sup>92</sup>.

### ***Постсоветский (российский) период (с 1992 г. по настоящее время).***

---

<sup>89</sup> С момента создания в 1936 году Всесоюзного комитета по высшей школе во всех вузах страны вводились единые учебные планы и программы. В 1946 году преобразован в Министерство Высшего образования СССР.

<sup>90</sup> В 1936 году Государственный комитет СССР по профтехобразованию преобразован из действовавшего ранее Главпрофобра. Целью Комитета была методическая помощь в организации и совершенствовании учебного процесса в профессионально-техническом образовании.

<sup>91</sup> Министерство Высшего образования СССР просуществовало с 1946 по 1988 гг.

<sup>92</sup> Так как это министерство образовалось в результате слияния двух министерств: Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Министерства просвещения СССР.

*Этап сохранения советской модели (постсоветский консерватизм)* (1992 – 2002 гг.). После распада Советского союза центральным органом управления высшим образованием стало Министерство науки, высшей школы и технической политики РСФСР, впоследствии в 1992 году преобразовано в Министерство науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации. В 1993 году выведен из Министерства Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию – орган управления высшей школой в РФ. Заметим, что согласно принятой в 1993 году Конституции РФ общедоступность и бесплатность высшего образования не гарантируются<sup>93</sup>. Вследствие этого получил распространение негосударственный сектор высшего образования, нормативной базой которого послужил, принятый в 1992 году закон от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании». В рамках указанного нормативно-правового акта было введено понятие «негосударственные образовательные учреждения», «дополнительная платная образовательная услуга», «государственный образовательный стандарт», произошло расширение вузовского сектора (т.н. массовизация высшего образования).

Для сравнения количества вузов государственного и негосударственного сектора и динамики численности студентов вузов с 1914 по 2018 гг. приведём данные следующих таблиц (табл.11-12).

*Таблица 11*

Количество вузов в Российской Империи, РСФСР  
и Российской Федерации за период 1914 – 2018 гг.

Годы	Количество всего	Государственные	Негосударственные
1914	117	63	54
1917	124	65 <sup>94</sup>	59
1920	164	164	-
1923	96	96	-
1927	90	90	-
1940	481	481	-
1945	456	456	-
1950	516	516	-

<sup>93</sup> В отличие от предыдущих версий Конституций РСФСР 1918, 1925, 1937, 1978 гг.

<sup>94</sup> В том числе 11 университетов.

Годы	Количество всего	Государственные	Негосударственные
1960	430	430	-
1970	457	457	-
1980	494	494	-
1990	514	514	-
1991	519	519	-
1995	762	569	193
2000	965	607	358
2005	1068	655	413
2010	1115	653	462
2014	938	567	371
2015	896	530	366
2016	818	502	316
2017	766	500	266
2018	741	496	245 <sup>95</sup>

*Таблица 12*

Динамика количества вузов и численности студентов России<sup>96</sup>

Годы	Количество вузов	Численность студентов (тыс. чел)
1914	72	86,5
1917	150	149
1927	90	114,2
1940	481	478,1
1950	516	796,7
1960	430	1496,7
1970	457	2671,7
1980	494	3045,7
1990	514	2824,5
2000	965	4741,4
2010	1115	7049,8
2011	1080	6490
2012	1046	6075,4
2013	969	5646,7
2014	950	5209
2015	896	4766,5
2016	818	4399,5
2017	766	4245,9
2018	741	4161,7

Отметим, что в России в настоящее время насчитывается 48 классических университетов (по данным Ассоциации классических университетов России).

На следующих графиках демонстрируется динамика численности оте-

<sup>95</sup> Данные Росстата.

<sup>96</sup> Там же.



чественных студентов с 1914 по 2018 гг. (рис. 7) и иностранных студентов, обучающихся в России в период с 1998 по 2018 гг. (рис.8).

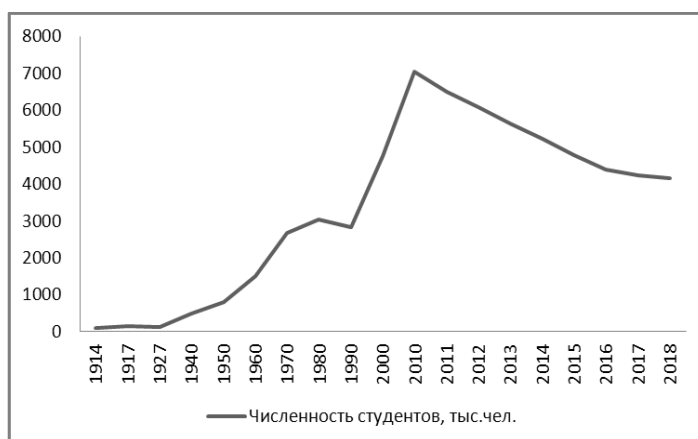


Рисунок 7 – Численность студентов в России

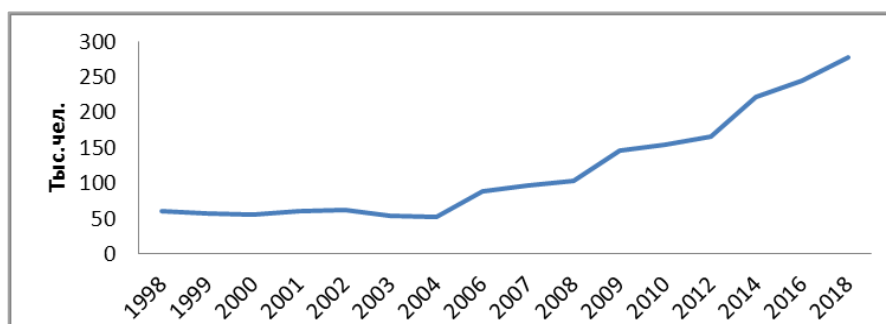


Рисунок 8 – Численность иностранных студентов, обучающихся в России

Далее представлена динамика количества вузов в России в период с 1914 по 2018 гг. (рис. 9).

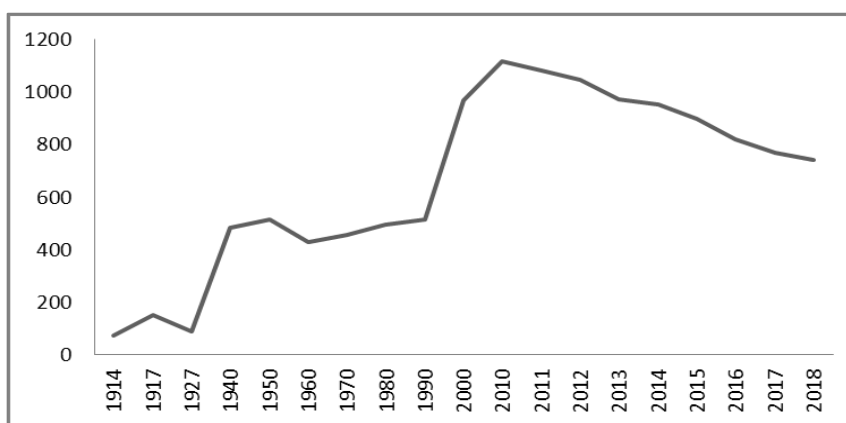


Рисунок 9 – Количество вузов в России

В 1994 году получила развитие стандартизация высшего профессионального образования: введено первое поколение гос. обр. стандартов (Постановление Правительства РФ от 12 августа 1994 г. N 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования»).

В 1996 году в результате объединения Госкомвуза РФ и Министерства образования РФ<sup>97</sup> было организовано Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. В том же 1996 году ФЗ от 22.08.1996 N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» было введено понятие «договор на оказание платных образовательных услуг». В 1999 году Министерство общего и профессионального образования РФ преобразовано в Министерство образования Российской Федерации<sup>98</sup>. В этом же году Постановлением Правительства РФ от 2 декабря 1999 г. N 1323 «Об утверждении Положения о госаккредитации вуза» произошло введение процедуры аккредитации вузов<sup>99</sup>.

Заметим, отличительной чертой *этапа сохранения советской модели* выступает приверженность *традиционной (знаниевой)* образовательной парадигме на базе когнитивно-ремесленного и деятельностного подходов.

*Этап перехода к евроинтеграционной модели (2003 – 2012 гг.)*. В 2003 году (19 сентября) РФ подписала Декларацию, названную Болонской, о вступлении в зону европейского высшего образования. С этой даты ещё не устоявшаяся система высшего образования стала трансформироваться.

В 2004 году организовано Министерство образования и науки РФ, осуществлявшее государственную политику в области высшего, среднего профессионального и общего образования, в сфере научной, научно-технической и инновационной деятельности. В 2007 году был принят ФЗ от

---

<sup>97</sup> Министерство образования РФ было создано в 1991 году, став правопреемником Государственного комитета СССР по народному образованию в части общего и среднего профессионального образования.

<sup>98</sup> Министерство образования РФ в 2004 году преобразовано в Министерство образования и науки РФ.

<sup>99</sup> Положение о государственной аккредитации высшего учебного заведения вступает в силу с 1 января 2000г.

01.12.2007 № 309 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта)» согласно которому вводилось понятие «федеральный государственный образовательный стандарт».

В следующей таблице представлена эволюция стандартов высшего образования, в основе смены которых лежит изменение методологического подхода, на котором базируется государственный образовательный стандарт.

Таблица 13

Эволюция государственных образовательных стандартов высшего профессионального/высшего образования

Поколения стандартов	1-е поколение, 1994 г., ГС ВПО	2-е поколение, 2000 г., ГОС ВПО	3-е поколение, 2009/10 г., ФГОС ВПО	3-е поколение (3+), 2014 г., ФГОС ВО <sup>100</sup>	4-е поколение (3++), 2017/18 г., ФГОС ВО <sup>101</sup>
Содержание стандарта	Государственные/общие требования к обязательному минимуму содержания профессиональной образовательной программы/ основной образовательной программы по специальности (в виде дидактических единиц)/ по направлению подготовки дипломированного специалиста; максимальному объему учебной нагрузки обучающихся		Требования к результатам освоения образовательных программ; требования к структуре образовательных программ		
			Требования к обязательному минимуму содержания базовой (обязательной) части ООП <sup>102</sup>	Требования к условиям реализации программы	Перечень профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников
Содержание образовательной программы формирует...	ГС ВПО-1 (государственный стандарт высшего профессионального образования)	ГОС ВПО-2 (государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования)	ФГОС-3 (федеральный государственный образовательный стандарт)	Организатор-разработчик	Профессиональный стандарт и представляет собой алгоритм формирования компетенций у обучающихся

<sup>100</sup> Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12. 2012 года), вступившему в силу 1 сентября 2013 года, система высшего профессионального образования объединилась с послевузовским профессиональным образованием и стала именоваться высшим образованием (по соответствующим уровням).

<sup>101</sup> с учетом профессиональных стандартов (ФГОС-4).

<sup>102</sup> ООП – основная образовательная программа.

Поколения стандартов	1-е поколение, 1994 г., ГС ВПО	2-е поколение, 2000 г., ГОС ВПО	3-е поколение, 2009/10 г., ФГОС ВПО	3-е поколение (3+), 2014 г., ФГОС ВО <sup>100</sup>	4-е поколение (3++), 2017/18 г., ФГОС ВО <sup>101</sup>
Методологическая основа стандарта (подход)	знаниевый		компетентностный		
Общие требования к образованности/к результатам освоения образовательной программы сформулированы в форме...	<b>знаний, умений, навыков (ЗУН)</b>	<b>компетенций</b>			
		общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК)	общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК)	универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК), и профессиональных (ПК) <sup>103</sup>	

Первый государственный стандарт высшего профессионального образования был принят в РФ 12 августа 1994 года и представлял собой государственные требования к минимуму содержания (в виде дидактических единиц) и уровню подготовки дипломированного специалиста с высшим образованием по специальности.

Начиная с 2000-х, появилось второе поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, которые содержали разделение основной образовательной программы подготовки на три компонента: федеральный, региональный (вузовский) и компонент дисциплин по выбору студента. Однако общие требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы (в виде дидактических единиц) прописаны только к дисциплинам федерального компонента.

Отметим, что образовательные стандарты, носившие название «государственные», были основаны на знаниевом (когнитивно-ремесленном) подходе. В ГОС ВПО были сохранены лучшие традиции советского образования - фундаментальность и энциклопедизм.

<sup>103</sup> Профессиональные компетенции в ФГОС-4 задаются профессиональным стандартом.

Эпоха компетентного подхода в профессиональном образовании началась с третьего поколения государственных стандартов высшего профессионального образования и продолжается по настоящее время.

Третье поколение стандартов просуществовало в период с 2009/2010 г. по 2013 г. и носило название «федеральные» – ФГОС ВПО, название которых уже исключало деление структуры ООП на федеральный и региональный компоненты.

В структуре ФГОС ВПО, в сравнении с ГОС ВПО, отсутствуют такие разделы, как «Требования к уровню подготовки выпускников» и «Требования к обязательному минимуму содержания». Последнее определяет одну из особенностей ФГОС – отсутствие обязательного набора учебных дисциплин, что существенно расширяет права вуза при разработке ООП.

В отличие от ГОС ВПО второго поколения, основой которых были достаточно определенные (стандартизованные) требования к освоению дисциплин, ФГОС ВПО базируются на компетентном подходе, в соответствии с которым вводится фонд оценочных средств (ФОС), обеспечивающий оценку уровня сформированности компетенций у обучающихся и выпускников направления подготовки.

Переход от знаниевого к компетентному подходу в профессиональном образовании ознаменовал уход от системы фундаментальных вузовских образовательных программ в пользу практико-ориентированного бакалавриата/магистратуры (т.е. уход от идеологии научно-критического видения мира).

Таким образом, этап адаптации к евроинтеграционным процессам обусловлен переходом от традиционной образовательной парадигмы на базе когнитивно-ремесленного подхода к гуманистической (личностно-ориентированной) парадигме на базе компетентного подхода.

*Этап реализации евроинтеграционной модели (с 2013 г. по настоящее время).* Характеризуется завершением евроинтеграционного этапа, вступлением в законную силу (1 сентября 2013 года) ФЗ № 273 от 29.12. 2012 г. «Об

образовании в Российской Федерации», согласно которому система ВПО<sup>104</sup> интегрировалась с системой послевузовского профессионального образования. Симбиоз этих систем получил название «высшее образование»<sup>105</sup>.

Отметим, что с 2012/2013 по 2015 гг. наблюдается тенденция демассовизации вузовского сектора (т.е. происходит сокращение количества вузов, слияние, поглощение, мониторинг и выявление «эффективных» государственных и негосударственных вузов).

С 2014 года в силу вступило новое поколение образовательных стандартов высшего образования (3+). Среди особенностей ФГОС 3+ отметим тот факт, что содержание примерной основной образовательной программы формирует организация-разработчик (вуз) самостоятельно.

Четвертое поколение ФГОС ВО («ФГОС ВО 3++» или «ФГОС ВО с учётом профстандартов»), вступившее в силу с декабря 2017 года (для некоторых направлений), в отличие от своих предшественников, содержание примерной основной образовательной программы (ПООП) формирует на основе профессиональных стандартов и представляет собой алгоритм формирования компетенций у учащихся.

В преддверии утверждения новых образовательных стандартов, как показывает практика, вступает в силу Закон об образовании. Так происходило дважды: в 1992 году (до внедрения ГС ВПО) и 2012 году (до внедрения ФГОС ВО). В Законе РФ от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании» отсутствуют такие экономические понятия, как «конкурентоспособность» и «конкуренция». Согласно ФЗ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ, ст. 3 п. 11 в сфере (*а не в области*, как уверждалось в предыдущей версии ФЗ) образования недопустимо «ограничивать или устранять конкуренцию».

Согласно ФЗ-273 «Об Образовании в РФ» образование провозглашается де-факто сферой услуг. Так как услуга – это экономическая категория,

---

<sup>104</sup> ВПО – высшее профессиональное образование.

<sup>105</sup> Согласно 273-ФЗ от 29.12. 2012 г. «Об образовании...» в РФ введена трехуровневая система высшего образования, состоящая из бакалавриата (1 уровень), специалитета и магистратуры (2 уровень), подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура (адъюнктура), ординатура (3 уровень).

следовательно, к образовательной услуге применимы и другие экономические категории: «производство» и «потребление», «спрос» и «предложение», «издержки» и «цена», «полезность» и «качество», «поставщик образовательных услуг» и «заказчик». Как известно, где спрос и предложение, там и рынок – рынок образовательных услуг, который выхолащивает содержание образования и сводит его к инструкциям. Экономические отношения, развиваясь, распространились и на образование, тем самым возвав противоречие рыночного начала образовательной услуги и общекультурной миссии образования по сохранению национального и культурного достояния и становлению духовной личности.

В мае 2018 года Министерство образования и науки РФ вновь подверглось реорганизации. На его основе созданы Министерство науки и высшего образования и Министерство просвещения.

Из вышеизложенного следует, что отечественная система высшего образования проделала сложный путь. Произошли методологическая и ценностно-смысловая трансформации системы образования. В развитии отечественного высшего образования с 1992 года наблюдаются тенденции европейского сценария в высшей школе: коммерциализация и профессионализация, интернационализация и массовизация<sup>106</sup>.

### **1.3 Система высшего образования: сравнительный анализ моделей и концепций**

#### *Сравнительный анализ систем высшего образования*

Историческое развитие высшего образования происходило в двух формах – романо-германская и англосаксонская системы образования. Результаты проведённого сравнительного анализа названных выше систем образования представим в таблице 14.

---

<sup>106</sup> С 2012 года наблюдается тенденция демассовизации вузовского сектора.

## Сравнительный анализ систем высшего образования

Элементы системы образования	Романо-германская система образования	Англосаксонская система образования
Базис системы (основное философское направление)	<i>Метафизика.</i> На первый план выдвигается теоретическое объяснение общих мировых проблем, поэтому характер системы определяется преимущественно теоретическими воззрениями. В основе романо-германской системы лежит <i>теоретическое образование</i> , центром которого выступает фундаментальная наука.	<i>Эмпиризм.</i> На первый план выдвигается гносеологическая проблема, опыт и его практическая реализация, поэтому характер системы определяется преимущественно практическими навыками. В основе англосаксонской системы лежит <i>практико-ориентированное образование</i> (образование навыков и умений), центром которого выступает прикладная наука.
Социокультурная парадигма	Монистическая (монизм). Цели образования определяются из одного сверхиндивидуального корня: религия (христианство) или идеология (коммунизм).	Плюралистическая (плюрализм). Цели образования определяются многообразием человеческой деятельности и своеобразием индивидов.
Тип образовательного учреждения	Исследовательский университет (академическое образование).	Институт, представляющий специализированную профессиональную подготовку для отдельных практических призваний.
Особенность процесса образования	Приоритет «чистой» науки (единство преподавания и исследования).	Ориентация на специализированную подготовку для отдельных практических призваний.
Подход к процессу образования	Ориентация преподавания на исследование.	Ориентация преподавания на студента.
Образовательный идеал	Исследователь, всесторонне и гармонично развитая личность.	Компетентный специалист, реализующий <b>практическое</b> приложение научного знания, будущий политический деятель свободного государства (американская образовательная система).

Крайности, к которым приводит реализация той или иной образовательной системы, неминуемо выражаются возникающими кризисами образования в государстве, что подтверждается историческим опытом.



Например, монистическая социокультурная парадигма романо-германской системы образования, лишённая плюрализма, превращается в догматизм<sup>107</sup>, результатом чего стал кризис образования советской модели. Также как и абсолютизированный плюрализм англосаксонской системы образования без монизма неизбежно ведёт к скептицизму и нигилизму<sup>108</sup> (полному отсутствию идеалов), что подтверждается современным кризисом образования.

Формирующаяся образовательная система в современной России, на наш взгляд, должна преодолеть эти две крайности – монизм романо-германской системы и плюрализм англосаксонской на основе *принципа разумного баланса* (принципа соединения антиномических крайностей)<sup>109</sup> теоретического и практического образования.

#### *Анализ образовательных моделей*

Упомянутые выше образовательные системы на протяжении истории воплощались в различных образовательных моделях: либерально-гуманистической, основанной на англосаксонской системе, материалистической (советской) и христианской (православной), основанных в рамках романо-германской системы образования (табл. 15).

Основа каждой образовательной модели – различное понимание природы человека. Так, например образовательная стратегия «чистый лист», соответствующая материалистической (советской) модели образования, заключается в том, что ребёнок от рождения есть «чистый лист», при этом все индивиды одинаковы в своей «чистоте листа»; то есть “в ребёнке от рождения **нет ни доброго, ни злого, ни нравственного, ни безнравственного, ни духовного, ни бездуховного**, а добрым или злым ребёнок становится от того,

---

<sup>107</sup> В данном контексте под «догматизмом» понимаем консерватизм мышления, проявляющийся в отсутствии свободы слова (запрет рассуждения на некоторые темы); оперирование неизменными понятиями без учёта конкретных условий места и времени.

<sup>108</sup> *Муравьёв А.Н.* Борьба за логос, настоящую философию и образование. СПб.: Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2010. Т. 11. № 3. С. 103-110.

<sup>109</sup> *Остапенко А.А.* Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2010. 308 с.

какие взрослые руки заполняют этот «чистый лист»<sup>110</sup>. Таким образом, оценка антропологического базиса в данной модели – нейтральная.

«Образовательная стратегия «Доброе семя», соответствующая либерально-гуманистической модели образования, заключается в том, что в любом ребёнке от рождения потенциально заложено **только доброе, чистое, светлое** начало». *Ребёнок от рождения является добрым, чистым, непорочным и безгреховным, то есть совершенным.* “И всё зависит от того, в какую «почву» упадёт это «доброе семя». Педагогические усилия должны быть направлены на условия, в которых происходит формирование личности. «Лечить от капризов и упрямства необходимо не ребёнка, а «почву», которая деформировала «доброе семя»<sup>111</sup>. Таким образом, оценка антропологического базиса в этой модели – оптимистическая.

Третья образовательная стратегия «По Образу и Подобию» заключается в том, «что в ребёнке от рождения есть **и доброе (чистое, светлое)** как отражение Образа Божия, **и злое (греховное)** как следствие повреждённости человеческой природы». Человек с рождения считается неполноценным, ущербным, то есть несовершенным. А цель образования – это восстановление в человеке «утраченного в грехопадении Образа Божия». И тогда вся образовательная стратегия должна быть направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что есть в нём<sup>112</sup>. Таким образом, оценка антропологического базиса в данной модели – реалистическая.

Также немаловажную роль в анализе моделей образования играет различное понимание образа человека и направления его дальнейшего развития. Так, в материалистической модели человек рассматривается как социальная единица, характеризующаяся продуктивным приспособлением и взаимодей-

---

<sup>110</sup> Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. С. 60.

<sup>111</sup> Там же. С. 60-61.

<sup>112</sup> Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. С. 62.

ствием с наличными условиями социальной действительности, то есть вектор развития – адаптация.

В либерально-гуманистической модели человек выступает в качестве уникальной личности, наделённой потенциями к саморазвитию и реализации творческих возможностей, то есть вектор развития – самоактуализация.

В христианской (православной) образовательной модели человек воспринимается как духовная личность, ставшая на путь психологического и духовного развития, стремящаяся выйти за пределы развитой индивидуальности и одновременно войти в пространство универсального со-бытия. Таким образом, вектор развития человека согласно этой модели – универсализация<sup>113</sup>.

Таблица 15

Сравнительный анализ образовательных моделей

Основные критерии систем образования	Романо-германская система образования		Англосаксонская система образования
	Образовательная модель	Материалистическая (советская)	Христианская (православная)
Гносеологический базис	Дедуктивный метод (Дедуктивная система)		Индуктивный метод (Индуктивная система)
Образовательная стратегия	«Чистый лист»	«По Образу и Подобию»	«Доброе семя»
Модель взаимодействия участников процесса образования	Субъект – Объект (объективированный монизм)	Субъект – Объект – Абсолют (диалектическая триада)	Субъект – Субъект (метафизический дуализм)
Антропологический базис	Естественнонаучный	Идеалистический	Гуманистический
Оценка антропологического базиса	<i>Нейтральная:</i> человек от рождения не добр и не зол, не нравственен и не безнравственен, не духовен и не бездуховен <sup>114</sup>	<i>Реалистическая:</i> в человеке противостоят различные потенции – от благородных до безобразных, в мо-	<i>Оптимистическая:</i> человек по своей природе добр и наделён врождённым, естественным стремлением к

<sup>113</sup> Шувалов А.В. Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

<sup>114</sup> Шувалов А.В. Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

Основные критерии систем образования	Романо-германская система образования		Англосаксонская система образования
		тивах и поступках могут быть проявлены и одни, и другие <sup>115</sup>	личностному росту <sup>116</sup>
Образ человека	Социальная единица	Духовная личность	Уникальная личность
Основопологающие антропологические суждения	Человек – последняя ступень эволюции материального мира. Развитие человека происходит в виде преобразования природных задатков и психофизиологических функций, которые изначально не имеют духовного содержания.	Человек сотворён и он личность. Человек рождается уже личностью и в то же время призван стать личностью в полноте и совершенстве. Личность одновременно и данность, и заданность. Становление человеческой личности есть путь психологического и духовного развития.	Человек – это свободное, суверенное существо, наделённое потенциями к саморазвитию и реализацией творческих возможностей Личность – не данность (не нечто заранее данное), а уникальная целостная система с открытой возможностью к самоактуализации.
Направление развития человека	Адаптация – продуктивное приспособление и взаимодействие с наличными условиями социальной действительности <sup>117</sup>	Универсализация – выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вхождение в пространство универсального события <sup>118</sup>	Самоактуализация – максимально полное воплощение человеком своих способностей и возможностей <sup>119</sup>
Стремление к совершенству	В этой модели как таковое «стремление к совершенству» отсутствует, но присутствует антропологический <b>идеал человека</b> – всесторонняя развитая гармоничная личность (будущий строитель коммунизма)	В этой модели человек изначально признаётся неполноценным, большим, грешным – то есть несовершенным. Таким образом, весь дальнейший путь человека наполнен стремлением к исцелению, к восста-	В этой модели стремление к совершенству отсутствует, так как человек изначально признаётся добрым, чистым, непорочным, безгреховным – то есть <b>совершенным</b> .

<sup>115</sup> Там же.

<sup>116</sup> Там же.

<sup>117, 119, 120</sup> *Шувалов А.В.* Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

Основные критерии систем образования	Романо-германская система образования		Англосаксонская система образования
		новлению доброты, чистоты, – то <i>есть</i> <i>стремлением к совершенству – к Образу Божию.</i>	

Таким образом, в либерально-гуманистической модели, основанной на образовательной стратегии «Доброе семя», отсутствует стремление человека к исцелению, полноценности, восстановлению, то есть к совершенству, так как человек изначально признаётся наделённым в полной мере такими качествами, как доброта, чистота, непорочность, безукоризненность, которые в совокупности образуют полноценного совершенного (завершённого) человека, априори лишённого стремления к достижению высшей степени превосходства, – к совершенству – так как он таковым является от рождения.

Иначе происходит в христианской православной образовательной модели, которая признаёт в человеке от рождения наличие греховной природы, болезненности, неполноценности, и тем самым направляет человека на путь исцеления, восстановления полноценности и стремления к совершенству – Образу Божию, а целью образования признаётся «воссоздание человека в соответствии с Образом Божиим»<sup>120</sup>.

«Больной (неполноценный, несовершенный) ищет здоровья (а значит, ищет пути, как стать лучше, чище, добрее), а здоровый (полноценный, совершенный) ищет наслаждений, удовольствий и развлечений (которые вряд ли делают человека лучше)»<sup>121</sup>.

Важно отметить, что приведённые системы образования столь различны ещё и потому, что строятся на разных по сущности гносеологических базисах – дедуктивном и индуктивном.

<sup>120</sup> *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование, 2002.

<sup>121</sup> *Остапенко А.А.* Со-Образность образования. Очерки православной педагогической мысли. Saarbrücken: Sanktum, 2015. С. 38.

Романо-германская система, включающая в себя материалистическую и христианскую (православную) образовательные модели, выступает дедуктивной образовательной системой, построенной согласно методу дедукции, – движению в познании от общего к частному, т.е. от общих понятий к единичному (частному) умозаключению. Результат такого подхода в обучении – формирование у обучающихся полноценной научной картины мира, а не фрагментарных знаний по отдельным дисциплинам.

Англосаксонская система образования базируется на индуктивном методе построения знания, т.е. движении от частного к общему, особенностью которого выступает сбор, исследование и, в последствии, синтез *частных* умозаключений, представляющий собой *общую (объединённую)* фрагментарную картину знаний у обучающихся. Но конвергированное (объединённое) множество частных (единичных) умозаключений не способно сформировать целостное мировоззрение в отличие от дедуктивной системы.

Следствием организации романо-германской системы образования в таких государствах как Германия, Франция, Россия стало достаточно большое количество величайших математиков в этих странах. Например, Н.И. Лобачевский, А.Н. Колмогоров, А.Д. Александров, Н.Н. Лузин, М.А. Лаврентьев, П.С. Новиков, И.М. Виноградов и др. (Россия); Г.В. Лейбниц, Г. Кантор, К. Вейерштрасс, Ф. Клейн, И. Кеплер, К. Гаусс, Д. Гильберт и др. (Германия); Ж. Фурье, Ж. Лагранж, Б. Паскаль, П.С. Лаплас, А.П. Пуанкаре, Ф. Виет, О.Л. Коши, Э. Галуа, П. Ферма и др. (Франция)! Плеяда этих имён отчасти доказывает фундаментализм знаний, присущий романо-германской (дедуктивной) системе образования.

К сожалению, в англосаксонской (индуктивной) системе образования можно выделить лишь несколько известных учёных-математиков, таких как Д. Грин (Англия), А. Тьюринг – основоположник информатики (Англия, США), Ч. Бэббидж – изобретатель компьютера (Англия).

Однако следует заметить, что дедуктивные и индуктивные приёмы имеют более глубокую природу, проявляющуюся в матрице сознания того

или иного народа, и проявляют себя не только в системе образования, но и в другом элементе духовной сферы общественной жизни – правовой системе. Для того чтобы пролить свет на вопрос, касающийся причин различий двух систем образования, обратим внимание на принципы построения системы права (правосудия) в интересующих нас государствах.

Итак, англосаксонская правовая система (Англия, США, Новая Зеландия, Канада, Австралия) – это система прецедентного права (т.е. основной источник права – прецедент (обычай, случай)), имеющая индуктивную природу, – из *частного (единичного)* прецедента формируется *общий взгляд* на правосудие.

Романо-германская правовая система (Германия, Франция, Италия, Испания, Россия) – это система кодифицированного права (т.е. основной источник права – закон – нормативно-правовой акт), которая базируется на дедуктивном принципе, – из *общей* заданной правовой основы (кодекса) формируется взгляд на каждый *единичный* случай.

Из приведённых примеров, касающихся правовых систем, мы видим, что система образования в государстве не является изолированной от других элементов духовной сферы жизни общества. Очевидно, что системы права и образования взаимосвязаны. Тогда можно предположить, что именно правовая система заложила основу для развития системы образования соответствующего типа.

В настоящее время процессы, происходящие в системе образования в России (и в Европе), свидетельствуют о том, что элементы именно англосаксонской системы были положены в основу проводимых реформ в образовании в рамках Болонского процесса.

Доказательство этого – дробление пятилетнего (полноценного) высшего образования на три ступени (бакалавриат, магистратура, аспирантура), тестовая система контроля знаний при переходе в высшую школу, введение в вузах кредитно-модульной системы, компетентностный подход в образовательном процессе и т.д.

Таким образом, «в споре» двух систем образования – романо-германской и англосаксонской – победу одержала последняя.

Ментальное несоответствие идеологии англосаксонской системы культурным потребностям славянской (русской) педагогики как элемента духовной целостности приводит к подмене локальных культурных архетипов и усложняет поиск компромисса между мировыми и локальными контекстами развития образования.

### *Характеристика систем образования*

Рассмотрим подробнее элементы исследуемых нами систем образования. Результаты оформлены в таблице «Характеристика систем образования», в которой представлена попытка согласовать такие компоненты как: формы человеческого бытия; философские категории, характеризующие структуру научного знания; компоненты трёхчастной схемы состава природы человека; тип и цели образования; подходы в образовании, соответствующие приведённым характеристикам систем образования.

Согласно таблице 16 англосаксонская система образования является практико-ориентированным образованием и характеризуется выработкой прикладных знаний, навыков и умений. С помощью компетентностного подхода, выступающего базовым в этой системе, происходит формирование прилежного исполнителя (человека-функции), в которой доминантным компонентом трёхчастной схемы состава природы человека выступает категория «тело».



Характеристика систем образования<sup>122</sup>

Подход в образовании, соответствующий приведённым характеристикам системы образования	Компетентностный подход	Когнитивно-ремесленный подход	Антропологический подход
Цели образования	Образование прикладных знаний	Образование фундаментальных знаний	Образование духа
Тип образования	Практико-ориентированное образование	Теоретическое образование	Гуманитарное образование (образование человека в человеке)
Философские категории, характеризующие структуру научного знания	единичное	особенное	всеобщее
Формы человеческого бытия	Материальное (природное)	Идеальное (логическое)	Духовное
Доминантный компонент трёхчастной схемы состава природы человека	тело	душа	дух
Системы образования	Англосаксонская	Романо-германская	Российская <sup>76</sup>

Романо-германская система образования представляет собой теоретическое образование и характеризуется приобретением фундаментальных знаний (образование ума) в рамках когнитивно-ремесленного подхода. Эта система способствует формированию всесторонне развитой личности, в которой доминантным компонентом трёхчастной схемы состава природы человека выступает категория «душа».

Гуманитарное образование, согласно таблице, соотносится с российской системой образования, представленной как оптимальная конвергенция существующих систем образования в рамках антропологического подхода. Эта система, по нашему мнению, способствует формированию духовной

<sup>122</sup> Российская система образования, соответствующая данным критериям (приведённым в таблице), не реализована на практике. В таблице российская система образования представлена как оптимальная конвергенция существующих систем образования в рамках антропологического подхода.

личности, ставшей на путь психологического и духовного развития, стремящейся выйти за пределы развитой индивидуальности и одновременно войти в пространство универсального со-бытия. Доминантным компонентом трёх-частной схемы состава природы человека представлена категория «дух».

Таким образом, российская система образования, на наш взгляд, должна быть построена на основе антропологического подхода, при котором образование становится гуманитарным в подлинном смысле этого слова, то есть образование Человека в каждом человеке.

В контексте исследуемой проблемы представляет интерес сравнительный анализ моделей систем высшего образования: англосаксонской<sup>123</sup> и романо-германской<sup>124</sup> (табл. 17).

Принято считать, что целью высшего образования, построенного по англосаксонской (индуктивной) модели, выступает практическая профессиональная подготовка, романо-германская (дедуктивная) система направлена на получение и распространение фундаментальных знаний.

Таблица 17

Характеристика моделей систем высшего образования

Модель	Англосаксонская (Болонская) <sup>125</sup>	Романо-германская
Степень централизации системы	децентрализованная	централизованная
Связь с бизнес-структурами (предприятиями)	присутствует	отсутствует
Наличие специализированных агентств-посредников, выполняющих управленческие функции	присутствуют	отсутствуют <sup>126</sup>
Иерархическая структура высших учебных заведений	отсутствует	присутствует

<sup>123</sup> Великобритания, США, Канада Австралия выступают представителями англосаксонской модели высшего образования.

<sup>124</sup> Германия, Нидерланды, Франция Италия, Швейцария – представители романо-германской модели.

<sup>125</sup> Заметим, что англосаксонская модель взята за образец для реформирования систем высшего образования в рамках Болонского процесса.

<sup>126</sup> Управленческие функции выполняет исполнительный орган государственной власти (как правило, Министерство образования).

Модель	Англосаксонская (Болонская) <sup>125</sup>	Романо-германская
Степень автономии вузов	сильная	слабая
Детерминация образовательной траектории <sup>127</sup>	отсутствует	присутствует
Профессиональная дифференциация	поздняя	ранняя
Устройство системы высшего образования	многоуровневая схема	одноуровневая схема
Направленность (ориентация) программа высшего образования	экономическая целесообразность	государственный заказ, воспроизводство социальной структуры

Отметим, что в таблице представлены характеристики традиционных моделей систем высшего образования (в дореформенные времена). Однако в последние десятилетия в результате интеграционных процессов в области высшего образования различия между моделями стремительно стираются, так как системы образования унифицируются.

Существует ошибочное мнение, что в англосаксонской модели негосударственный сектор высшего образования преобладает над государственным. На самом деле, это превалирование наблюдается только в американском сценарии децентрализованной организации высшей школы и не характерно для других стран англосаксонской модели.

Далее рассмотрим особенности развития американской высшей школы, так как в качестве эталона Болонской модели, под которую адаптируются системы высшего образования европейских стран, выбрана модель высшей школы США.

*Исторический контекст: особенности развития  
американской модели высшей школы*

История высшего образования в США началась с учреждения в 1636 году колледжа, занимающегося подготовкой священнослужителей, впоследствии ставшего университетом имени Дж. Гарварда (в честь своего первого благотворителя). К 1670 году к нему присоединились колледжи, готовящие

<sup>127</sup> Под детерминацией образовательной траектории понимается предопределённость выбора специальности и вуза в зависимости от типа оконченной средней школы.

выпускников к административной службе. Так в 1707 году это объединение колледжей стало называться Гарвардским университетом.

За период колониального статуса (до 1776 года) в США были открыты восемь колледжей, позднее переименованные в университеты<sup>128</sup>. Образцом для выстраивания учебного процесса в американских колледжах послужила английская система. После обретения независимости количество колледжей (университетов) в США существенно увеличилось.

Высшее профессиональное (специальное) образование начало развиваться с 1861 года, когда был организован Массачусетский технологический институт (ныне университет). В период с 1861 по 1918 годы в стране было открыто большое количество профессионально-ориентированных вузов<sup>129</sup>.

Заметим, что государственные<sup>130</sup> вузы в США начали появляться значительно позднее, чем частные. Первое упоминание происходит в 1821 году, когда открылся первый публичный колледж в Бостоне<sup>131</sup>.

В 1918 году созданы Совет по образованию в США и профессиональные ассоциации при крупных университетах, целью деятельности которых выступала аккредитация всех вузов и признание дипломов. Причина создания – распространение к тому времени большого числа недобросовестных вузов, буквально «торгующих» дипломами. В 1949 году в США начала работу Национальная аккредитационная комиссия, в состав которой вошли представители 42 вузов.

В 1957 году<sup>132</sup> в США принят закон об образовании «в интересах национальной безопасности». Реформа образования способствовала увеличению государственных дотаций на развитие фундаментальной науки, укреплению

---

<sup>128</sup> Среди этих колледжей наиболее крупными считаются: колледж в Нью-Джерси (созданный в 1746 г. и переименованный в Принстонский университет в 1896 г.); Королевский колледж (1754 г.), впоследствии переименованный в Колумбийский университет.

<sup>129</sup> Массачусетский технологический институт стал первым специализированным государственным образовательным учреждением высшего образования.

<sup>130</sup> Государственным вузом в США считается вуз, существующий на средства налогоплательщиков определённого штата. В настоящее время количество таких вузов значительно меньше (примерно один вуз на штат), чем частных.

<sup>131</sup> Исторически сложившаяся модель высшего образования в США представляет собой многоуровневую структуру: ассоциативный уровень – бакалавриат – магистратура – докторантура.

<sup>132</sup> После запуска в СССР первого искусственного спутника.

материально-технического оснащения вузов и привлечению зарубежных учёных в американские учебные заведения.

В 1963 году приняты законы о доступности высшего образования<sup>133</sup> и расширении направлений профессионального образования, действия которых были направлены на увеличение количества колледжей и образовательных программ в них. Последующие 20 лет показали, что эти реформы не привели к ожидаемым результатам.

Подтверждением этому служит публикация доклада министра образования США под названием «Нация в опасности». Доклад указывал на необходимость глубокой перестройки американской системы образования с целью достижения высокого качества среднего и высшего образования.

Для исправления ситуации (в период с 1983 по 2003 гг.; с 2003 по 2013 гг.) последовали попытки со стороны правительства внедрить элементы централизации системы образования посредством введения стандартов по базовым предметам<sup>134</sup> в средней школе, оказания финансовой помощи предприятиям, участвующим совместно с колледжами в разработке научных исследований, стимулирования партнёрства между колледжами и предприятиями, развития системы государственных и частных грантов и фондов, привлечения в сферу образования и науки зарубежных учёных. К настоящему времени процесс реформирования системы образования продолжается.

Подводя итог, отметим основные отличительные черты системы высшего образования в США.

1. Децентрализация. Отсутствие общенациональной (федеральной) системы высшего образования как таковой (если под системой понимать нечто единое и целое). Так как высшее образование в США находится в ведомстве штатов, то и независимых, самостоятельных систем образования столько, сколько штатов, т.е. 50.

---

<sup>133</sup> В 1963 г. для повышения доступности высшего образования принято решение об увеличении количества колледжей в стране, для этой цели производилась выдача займов и ссуд для открытия (строительства) учебных заведений.

<sup>134</sup> Базовыми дисциплинами в американской средней школе являются английский язык, математика, история, естествознание, география.

2. Малая доля государственного сектора в структуре высшего образования. Образовательные услуги, оказываемые частными колледжами и университетами, осуществляются на платной основе<sup>135</sup>. Понятие бесплатного высшего образования в США отсутствует, равно, как и само понятие «высшее образование». Дело в том, что высшее (postsecondary school – дословно – послесреднее) образование обеспечивается любым учебным заведением, следующим после окончания средней школы.

3. Утилитарная направленность программ высшего (послесреднего) образования. Аксиологическим базисом американской модели высшей школы выступает прагматическая концепция Дж. Дьюи, согласно которой миссия высшего образования заключается в подготовке человека-действия, функционала и профессионала (для массовых вузов) и конкурентоспособного лидера-управленца (для элитарных вузов)<sup>136</sup>.

Таким образом, американская высшая школа представляет собой прагматическую (утилитарную) модель высшего образования с децентрализованной структурой. Внедрённая в европейских странах Болонская модель, ориентированная на англосаксонскую (американскую) модель высшего образования, вступает в противоречие с традиционными национальными образовательными системами и ведёт к утрате их уникальности путём унификации и насаждения чуждых принципов развития.

Далее приведены результаты сравнительного анализа утилитарной и гуманитарной концепций высшего образования.

### *Генезис концепций высшего образования*

Согласно аксиологическому базису выделяют утилитарную и гуманитарную концепции высшего образования (табл. 18).

---

<sup>135</sup> На платной основе обучение осуществляется и в так называемых государственных колледжах и университетах.

<sup>136</sup> В настоящее время миссией Гарвардского университета выступает «подготовка лидеров, от которых будут зависеть глобальные решения».

## Сравнительный анализ концепций высшего образования

	Гуманитарная концепция	Утилитарная концепция
Основоположники	В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен <sup>137</sup>	Дж. Локк, Фр. Бэкон, И. Бентам, Г. Сиджвик, Р. Барроу
Высшее образование – это...	...средство умственного, духовного самосовершенствования личности <sup>138</sup>	...средство приобретения полезных знаний и навыков, способствующих удовлетворению потребностей человека и общества, т.е. достижения индивидуального и/или всеобщего блага
Высшее образование формирует...	Особый тип интеллектуальности – форму ума	Профессиональные навыки, умения
Тип образовательного учреждения	Элитарное (университет)	Массовое (специализированный вуз)
Миссия	Формирование системы общечеловеческих ценностей <sup>139</sup> , заключающейся в непрерывном поиске истины (исследование)	Достижение полезных результатов, (получение практической пользы) т.е. приобретение узкоспециальных, ограниченных одной профессиональной сферой компетенций
Цель	Формирование интеллектуальной, гармонично развитой, культурной личности <sup>140</sup>	Формирование профессионала в определённой области посредством одностороннего развития
Содержательный базис	Энциклопедизм, фундаментализм <sup>141</sup>	Утилитаризм, прагматизм <sup>142</sup>
Результат	Всесторонне развитая гармоничная личность, владеющая не только суммой знаний, но и научно-критическим мышлением	«Одномерный» человек, не отягощённый бесполезными <sup>143</sup> знаниями (гуманитарные и мировоззренческие (нерентабельные) дисциплины несут «бесполезные» знания)

<sup>137</sup> Дж. Ньюмен именовал собственную педагогическую теорию «концепцией либерального образования» (Liberal Education).

<sup>138</sup> В образовании человек обретает свою сущность, цель его – духовное совершенствование человека (В. Гумбольдт).

<sup>139</sup> Самореализация личности через систему ценностей, главной из которых признаётся ценность человеческого существования.

<sup>140</sup> Гуманитарное (либеральное) образование формирует интеллект, изящный вкус, ясный и уравновешенный ум (по Дж. Ньюмену), т.е. культурного интеллектуала.

<sup>141</sup> Фундаментализм и энциклопедизм представляют собой образовательные тенденции, формирующие цельное, обобщённое знание, выступающее впоследствии основой всех других знаний, формирующее единую мировоззренческую систему.

<sup>142</sup> Прагматизм и утилитаризм выступают образовательными тенденциями, направленными на получение полезных в практической деятельности знаний и умений.

<sup>143</sup> Полезными выступают знания и умения, котирующиеся на рынке труда.

Заметим, что современный университет представляет собой *массовое образовательное учреждение*, утратившее свою элитарность, некое *капиталистическое предприятие* с утилитарной аксиологической концепцией, целью которого выступает производство и реализация научных и образовательных услуг.

Данные, представленные в следующей таблице, позволяют проследить эволюцию университета в рамках ведущих концепций высшего образования.

Таблица 19

Сравнительный анализ моделей университетов

Тип университета	Средневековый университет <sup>144</sup>	Классический университет <sup>145</sup>	Современный университет	
Модель университета	Интеллектуальный университет (по Дж. Ньюмену)	Исследовательский университет (по В. Гумбольдту)	Бизнес-университет	
	культуросозидающий центр		капиталистическое предприятие	
Основополагающая аксиологическая концепция	Гуманитарная		Утилитарная	
	Учреждение, формирующее интеллектуала с определёнными жизненными ориентирами и мировосприятием	Учреждение, формирующее исследователя и воспитывающее гражданина	Учреждение по производству и продаже научных и образовательных услуг	
Особенности знания	Универсальное знание (максимально широкое)	Научное знание	Полезные (рентабельные) знания, навыки и компетенции, котирующиеся на рынке труда	
	Неутилитарное знание		Утилитарное знание	
	обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности, воспроизводство культуры	развитие духовной жизни нации (духовных ценностей), осуществляющееся в	подготовка профессионала-исполнителя (потребите-	подготовка конкурентоспособного лидера-управленца

<sup>144</sup> Напомним, первый средневековый университет как корпорация учёных возник в 1088 году в г. Болонье (Болонский университет).

<sup>145</sup> Первый классический университет как универсум наук основан в 1809 году в г. Берлине (Берлинский университет им. В. Гумбольдта).



Тип университета	Средневековый университет <sup>144</sup>	Классический университет <sup>145</sup>	Современный университет	
	турных ценностей	процессе поиска истины <sup>146</sup>	ля), обладающего определённым набором компетенций	
	формирование высокодуховного и интеллектуального гражданина			
	юридически автономная <sup>147</sup> частная корпорация	государственное учреждение с духовной автономией <sup>148</sup>	государственная или частная бизнес-корпорация	
Тип образовательного учреждения	элитарное	элитарное	массовое	элитарное
Структура:	Факультет свободных искусств (младший) – юридический, медицинский – богословский (старший)	Центральный факультет – философский, остальные – в соответствии с дифференциацией научных направлений <sup>149</sup>	Структура определяется в соответствии с дифференциацией профессиональных направлений, задающимися рынком труда (т.е. транснациональными корпорациями)	

Таким образом, проведён сравнительный анализ концепций высшего образования и построенных на их основе моделей университетов, выявлены их характерные черты. Отражена трансформация целей высшего образования.

Тенденции современного высшего образования, базирующегося на утилитарной концепции, косвенно способствуют формированию кастового образования, то есть создаётся дерегламентированная система образования для «обычных» людей (массовое образование), но при этом остаётся традиционная система образования («человеческое» образование) для «элиты», так как в полной мере идеи Болонской конвенции реализуются для второразрядных, а не для ведущих вузов<sup>150</sup>.

<sup>146</sup> Духовная жизнь заключается в поиске истины (К. Ясперс).

<sup>147</sup> Обладали значительной независимостью от церковных и светских властей.

<sup>148</sup> Под духовной автономией понимается свобода преподавания и научного исследования.

<sup>149</sup> Например, математика, физика, история, право, медицина и т.д.

<sup>150</sup> К числу вузов, не вошедших в Болонский процесс, принадлежат университеты Кембриджа, Оксфорда и LSE (Лондонская школа экономики), Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет и др.

## ГЛАВА 2. АНАЛИЗ АДАПТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫМ ПРОЦЕССАМ

### 2.1 Анализ реализации евроинтеграционных процессов в национальных системах высшего образования

Процессы европейской интеграции происходят на фоне глобализации современного общества, в рамках которой протекает названный Болонским процесс создания единой зоны высшего образования («экономики знаний») как основы конкурентоспособной экономики Евросоюза, выдвинутый и разработанный Болонской декларацией.

Официальной датой сближения систем высшего образования европейских стран считают 19 июня 1999 года, когда была подписана в г. Болонье (Италия) Декларация о создании единого европейского пространства высшего образования (так называемая Болонская Декларация, ставшая отправной точкой процесса интеграции)<sup>151</sup>.

Болонский процесс предполагает реализацию ряда принципов:

- приоритет результатов обучения над временем и содержанием обучения (компетентностный подход);
- гармонизация архитектуры европейской системы высшего образования<sup>152</sup>, выражающаяся в сопоставимости академических степеней и развитии академической мобильности посредством унификации систем высшего образования (введение трёхуровневой системы: бакалавриат – магистратура – докторантура с разграничением компетенций выпускников) и внедрения единой кредитной системы зачётных единиц (ECTS);
- добровольность реформирования;
- автономия и независимость вузов;
- мониторинг качества образования;

---

<sup>151</sup> К настоящему времени подписали Болонскую декларацию 48 стран.

<sup>152</sup> Термин «гармонизация» не является эквивалентом терминам «стандартизация» и «унификация». Под «гармонизацией» понимается упорядоченное многообразие.

- расширение доступа и равноправие при доступе к высшему образованию;

- студентоцентрированное обучение<sup>153</sup>.

Всё это должно было способствовать формированию европейской *идентичности* и *единого* образовательного пространства.

Позволим некоторые комментарии относительно понятий «идентичность» и «единство»<sup>154</sup>. Единство не должно равняться одинаковости, а напротив, должно представлять сложную гибкую модель – «цветущую сложность» (по К.Н. Леонтьеву)<sup>155</sup>.

Евроинтеграции предшествовали определённые этапы, представленные в следующей таблице (табл.20).

Таблица 20

Характеристика этапов формирования общеевропейского объединения систем образования

Этап формирования общеевропейского объединения систем образования		Характеристика	Параметры
1957–1991 гг.	5 марта 1957 г.	Договор о создании Европейского экономического сообщества, т.н. Римский договор, в котором были представлены цели и принципы развития единого европейского пространства	Признание дипломов стран-участниц Договора; формирование идеи создания единого европейского университета
	1976 г.	Состоялась презентация Программы действий по договору о создании Европейского сообщества	Равенство и доступность поступления в высшую школу; использование единых образовательных программ; разработка коротких образовательных циклов; обоснование фундаментальных принципов единого европейского университета

<sup>153</sup> Студентоцентрированное обучение предполагает активную роль студентов в построении образовательного процесса.

<sup>154</sup> Единство – взаимосвязь определённых предметов, процессов, которая образует целостную систему взаимодействия, внутренне устойчивую в изменениях и в то же время включающуюся в более широкую систему.

<sup>155</sup> «Цветущая сложность» – понятие, введённое русским православным мыслителем К.Н. Леонтьевым, означающее эстетический критерий триединого процесса развития не сливающихся в одно признаков.

	1983-1991 гг.	Создание органов управления процессом формирования единого образовательного пространства в Евроне, создание соответствующих законодательных актов и программ.		Программа COMET <sup>156</sup> (направлена на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности для удовлетворения потребностей экономики)
				Программа ERASMUS <sup>157</sup> (программа по разработке согласованных между вузами разных стран учебных планов и программ с целью создания основы для межкультурного взаимопонимания)
				Программа LINGUA <sup>158</sup> (цель – распространение массового овладения одним европейским языком, предусматривает языковую практику студентов и преподавателей)
				Программа TEMPUS <sup>159</sup> (направлена на содействие развитию систем высшего образования в странах-партнёрах, т.е. не членах Евросоюза)
	18 сентября 1988 г.	Великая хартия университетов (г. Болонья, Италия)		Базовыми принципами функционирования университета выступали <b>«автономность» и «единство преподавания и научных исследований».</b>
1992- 1999 гг.	07 февраля 1992 г.	Договор о Европейском союзе (г. Маастрихт, Нидерланды)		
	11 апреля 1997 г.	Лиссабонская конвенция о признании квалификаций (дипломов)	Конвенция признала <b>разнообразие систем образования в Европе</b> , отражающее культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие, <b>как исключительное богатство всей Европы</b> , и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций.	

<sup>156</sup> Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

<sup>157</sup> Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

<sup>158</sup> Там же.

<sup>159</sup> Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

<b>25 мая 1998 г.</b>	Сорбонская (совместная) декларация о <b>гармонизации архитектуры</b> европейской системы высшего образования	<b>Постепенное</b> создание в Европе открытой системы высшего образования, которая, с одной стороны, будет сохранять <b>культурное разнообразие</b> стран, а с другой стороны, способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения, в котором студенты и преподаватели имеют академическую мобильность
<b>18 – 19 июня 1999 г.</b>	Декларация о создании зоны Европейского высшего образования (г. Болонья, Италия) <sup>160</sup>	

Заметим, что Европейское сообщество и системы высшего образования прошли долгий путь (1957-1999 гг.) к принятию Болонского соглашения.

Процесс евроинтеграции в образовании начался еще задолго до непосредственного подписания Болонского соглашения – на основе интеграционных процессов в экономической и политической сферах. Подписанное европейскими странами соглашение выступило результатом предшествующих процессов и активатором реформирования системы высшей школы в Европе. Цель образовательной евроинтеграции ознаменована стремлением к созданию единого общеевропейского рынка труда.

Остановимся подробнее на некоторых параметрах интеграции образовательных систем.

25 мая 1998 года министрами Франции, Германии, Италии и Великобритании была подписана декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования (Сорбонна, г. Париж, Франция)<sup>161</sup>. В Сорбонской декларации<sup>162</sup> взяла верх англосаксонская бинарная (двухступенчатая) система образования как преимущественная для реформирования европейского высшего образования. Провозглашался лозунг «Европа знаний». Из духа декларации вытекала мысль о постепенном создании во всех странах бинарной системы высшего образования, которая обеспечивала бы

<sup>160</sup> Европейское пространство высшего образования (официальный сайт). The European higher education area (EHEA). Режим доступа: <http://www.ehea.info> (дата обращения: 15.05.2017).

<sup>161</sup> Болонский процесс: середина пути / Под научн. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российск. нов. ун-т, 2005. 379 с.

<sup>162</sup> Сорбонская декларация выступила предшественницей Болонской.

всем желающим возможность доступа к высшему образованию в течение всей жизни. А способствовать претворению этой идеи в жизнь должна была Конвенция о признании дипломов и единая система зачётных единиц, облегчающая академическую мобильность студентов.

Обратим внимание на две лексемы, используемые в названии Сорбонской декларации – «гармонизация» и «архитектура». Понятие «гармонизация» позволяет обойти неприемлемые для университетов Европы понятия «унификация» и «стандартизация», так как под «гармонизацией» (от гр. *εναρμόνιστη* – слаженный, соразмерный) понимают упорядоченное многообразие, взаимное согласование, сведение в систему, сходство целей, но не сходство правил, как в унификации. Как показывает первая глава исследования, системы высшего образования европейских стран достаточно разнообразны. И разнообразие – это сильная сторона Европы. Гармонизация, понятая как унификация, неизбежно снижает качественный уровень образования, так как предлагает ориентироваться на усреднённый уровень<sup>163</sup>.

К тому же понятие «архитектура» предполагает внешний, структурный, а не содержательный характер изменений.

Подписание Болонской декларации состоялось 19 июня 1999 года<sup>164</sup>. Инициаторами создания единого образовательного пространства выступили не представители высших учебных заведений европейских стран, а министры образования. Декларация латентно провозглашает сокращение бюджетов на высшее образование, проявляющееся в необходимости повышения эффективности образования за счёт уменьшения продолжительности обучения, а также за счёт усиления требований к результатам обучения со стороны рабо-

---

<sup>163</sup> К слову, лукавство (подмена) понятий подхвачено отечественными реформаторами, назвавшими оптимизацией образования банальное сокращение и даже ликвидацию учебных заведений.

<sup>164</sup> Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.

тодателей, следовательно, их прямого воздействия на образовательный процесс<sup>165</sup>.

Проведём анализ изменений систем образования европейских стран при переходе на болонскую модель. Для каждой страны характерен собственный путь к решению проблем адаптации.

### *Особенности адаптации французской системы высшей школы*

Традиционная система высшего образования Франции, как и любая другая национальная система образования до Болонских реформ, обладала как определённым рядом достоинств, так и проблем, требующих решения.

К основным дореформенным проблемам французского высшего образования можно отнести:

- слабую ориентацию университетов на научно-исследовательскую деятельность и связь с производством;
- неадаптированность университетских знаний выпускников потребностям рынка труда, проявляющаяся в достаточно высоком уровне безработицы среди молодых специалистов; децентрализацию вузов (т.е. высокую степень раздробленности учебных заведений);
- диверсифицированное государственное финансирование университетов и привилегированных вузов, так называемых «Больших школ» (фр. *Grandes écoles*), воспроизводящих кадров высшего звена для бизнеса и аппарата государственного управления.

Сравнительные характеристики традиционной и болонской модели французской системы образования представлены в таблице 21.

---

<sup>165</sup> Провозглашённая Болонской декларацией автономия вузов поставлена под сомнение, так как их существование теперь зависит от внешнего финансирования (как со стороны предприятий, так и со стороны заказчиков образовательных услуг – студентов).

Сравнительные характеристики традиционной  
и болонской модели французской системы образования

Образовательная система Франции						
Традиционная система образования (до Болонской реформы)				Система образования <b>LMD</b> : «Licence- Master - Doctorat» (после Болон- ской реформы)		
Дополнительная высшая школа	Докторантура (Doctorat)		3 года	Высшее образование	Докторантура (Doctorat)	3 года
	Диплом о высшем специальном образовании ( <b>DESS</b> ) / Диплом об углублённом (университетском) высшем образовании ( <b>DEA</b> )		1 год		Магистратура (Magistère)	2 года
Высшая школа	Второй цикл	Магистратура (Maîtrise) <i>степень мастера</i>	1 год		Лицензиат (Licence)	3 года
		Лицензиат (Licence) <i>степень лиценциата</i>	1 год			
	Первый цикл	(DEUG) Диплом об общем университетском образовании	2 года			
Дополнительная старшая школа	техникум (STS)	диплом <b>BTS</b> (техник высшей квалификации)			Бакалавриат (Baccalaureat)	2 года
	технологический институт (IUT)	диплом <b>DUT</b> (диплом технологического института)				
Старшая школа/ лицей (lycée)	степень бакалавра (BAC) (аттестат о полном среднем образовании)	Свидетельство о проф. подготовке (CAP)	2 года	Аттестат о полном среднем профессиональном образовании (BACP)	3 года	
				Свидетельство о профессиональном образовании (BEP)		



	Общеобразова- тельная подготовка	Профессионально- техническая подготовка	
<b>Средняя школа (college)</b>	Средняя школа ( <i>аттестат о неполном среднем образовании – ВС</i> )		4 года
<b>Начальная школа</b>	начальная школа		5 лет

Как видно из представленной таблицы (табл.21), сформированная усилиями болонских реформаторов структура высшей школы во Франции (LMD: «Licence-Maîtrise-Doctorat») формально соответствует Болонской модели системы высшего образования, которая базировалась и до реформы на схеме последовательных циклов (DEUG – Licence – Maîtrise – DESS/DEA – Doctorat). В результате, наблюдается явное упрощение системы высшего образования.

Заметим, во французской интерпретации степень бакалавра присваивается при получении полного среднего образования. Поэтому во Франции первую ступень высшего образования не назвали «бакалавриатом», а сохранили одно из прежних названий – «лиценциат».

В результате реформ во французском высшем образовании *формально* произошли следующие изменения: созданы условия для сближения университетов с наукой и производством; предоставлена автономия вузам; прослеживается тенденция укрупнения университетов (централизация вузов).

Проведённый анализ результатов трансформации национальной образовательной системы Франции продемонстрировал следующее.

Реформа по созданию новой структуры для связи научных исследований, высшего образования и производства проводилась в достаточно короткие сроки и имела «верхушечный» характер, так как к участию в ней не привлекались ни старейшие научно-исследовательские институты Франции, ни преподаватели, ни учёные, а были задействованы только руководители ново-явленных структур, часто *дублирующих друг друга*, – «Полюсов научных исследований и высшего образования» (ПНИВО), «Исследовательских альянсов».

Предоставленная вузам автономия обернулась сокращением государственного финансирования до минимума и переводом университетов на самофинансирование, означающее официальное провозглашение коммерциализации вузов (т.е. оказание услуг университетами по заказу бизнеса, который теперь выступает основным источником финансирования высшего образования).

Благодаря компетентностному (профильному) подходу к образованию, классический университет, формирующий критическое мышление и мировоззрение, в рамках которого осуществляется понимание меняющейся действительности, де-факто признан структурой, дающей неэффективные знания, и, как следствие, недостойной государственного и частного финансирования.

Таким образом, происходящая трансформация французской высшей школы может привести к необратимым потерям специфики национальной системы образования. Поэтому ведущие университеты, не подчинённые Министерству образования Франции, настаивают на сохранении национальных приоритетов и собственной образовательной системы, фактически игнорируя Болонское соглашение.

#### *Особенности адаптации итальянской системы высшего образования*

До реформы Италия, как и другие государства Евросоюза, имела свои собственные традиции высшего образования.

Традиционная (дореформенная) система высшего образования Италии имела следующие особенности: университеты присуждали два типа степеней: профессиональную и академическую, каждая из которых подразделялась на две ступени (табл. 22).

Важно отметить, что получение второй ступени академической степени *Dottorato di Ricerca* (аналог присуждаемой в России степени кандидата наук), возможно было только после получения диплома первой ступени академической степени (*Diploma di laurea*, срок обучения – 5 лет). Вершина профессио-

нальной степени (т.е. вторая ступень) – это получение диплома специалиста – Diploma di Specializzazione – который базируется на первой ступени профессиональной степени (Corsi di Diploma Universitario, срок обучения – 4 года). Таким образом, для получения второй ступени *академической* степени требовалось 8 лет обучения и написание диссертации, а для приобретения второй ступени *профессиональной* степени – 7 лет обучения.

Таблица 22

Сравнительные характеристики традиционной и болонской модели итальянской системы образования

Образовательная система Италии								
Традиционная образовательная система (до Болонской реформы)						Современная образовательная система (после Болонской реформы)		
Высшее образование	II ступень	Профессиональная степень (Diploma di Specializzazione)	3 года	Академическая степень (Dottorato di Ricerca)	3 года	III ступень	Докторантура (Corsi di Dottorato di Ricerca/ CDR)	3 года
						II ступень	Магистратура (Corsi di Laurea Specialistica (LS) / lauree magistrali)	2 года
	I ступень	Профессиональная степень C. D. U. (Corsi di Diploma Universitario)	4 года	Академическая степень (Diploma di laurea)	5 лет	I ступень	Бакалавриат C. L. (Corsi di Laurea /lauree triennali)	3 года
Высшее среднее образование (Средняя старшая школа – la scuola Superiore)	Профессиональные учебные заведения (аттестат о среднем образовании, свидетельство о профессиональной квалификации – Diploma di Maturita)					Лицеи (аттестат о среднем образовании – Diploma di Maturita)		4 года

Средняя младшая школа (la scuola Media)	Среднее образование (scuola media)	4 года
Начальное образование (la scuola Elementary)	Начальное образование (аттестат начальной школы – diploma di licenza elementare)	5 лет

В результате активной реформаторской политики в соответствии с Боннской декларацией итальянская система высшего образования состоит из трёх ступеней: первая (Corsi di Laurea), соответствующая уровню бакалавриата, предназначена для получения необходимых базовых знаний и навыков по специальности; вторая – магистратура (Corsi di Laurea Specialistica), направлена на приобретение углублённых знаний и навыков по выбранному направлению, третья – Dottorato di Ricerca – аналог европейской академической степени Doctor of Philosophy (PhD) (доктор философии), ориентирована на научно-исследовательскую деятельность.

Предоставленная итальянским вузам автономия на фоне сокращения государственного финансирования породила проблемы по обеспечению доступности высшего образования, так как **поиск вузами внешних негосударственных источников финансирования** не всегда заканчивается успехом, в результате стоимость обучения имеет тенденцию к повышению, что отражается в многочисленных акциях протеста студенческого сообщества.

Таким образом, результатом проводимых реформ становится возрастающая неуверенность вузов в долгосрочном стабильном развитии и недостаточное обеспечение устойчивой научно-исследовательской деятельности университетов.

*Особенности адаптации  
британской системы высшего образования*

Высшая школа в Великобритании, в отличие от остальных европейских стран, и до Болонской реформы имела трёхциклическую структуру (бакалавриат – магистратура – докторантура), подобную системе высшего образования в США (табл. 23, табл. 24).

Таблица 23

Сравнительные характеристики традиционной (доболонской) и болонской модели системы образования Великобритании

Образовательная система Великобритании							
Традиционная образовательная система (до Болонской реформы)				Современная образовательная система (после Болонской реформы)			
<b>ПОСТВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> (Postgraduate Courses)	<b>2 уровень</b>	степень доктора философии <b>Ph.D. Degree</b>	<b>2-3 года</b>	<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	<b>3 уровень</b>	степень доктора философии <b>Ph.D. Degree</b>	<b>2-3 года</b>
	<b>1 уровень</b>	степень магистра философии <b>Master Degree</b>	<b>1-2 года</b>		<b>2 уровень</b>	степень магистра философии <b>Master Degree</b>	<b>1-2 года</b>
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> (Postsecondary School)	Undergraduate (Degree Courses) Базовый уровень	степень бакалавра (Bachelor Degree)	<b>3-4 года</b>		<b>1 уровень</b>	степень бакалавра <b>Degree Courses</b>	<b>3-4 года</b>
<b>СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> (Secondary School)	A-levels <b>Полное среднее образование</b>	Vacational A-levels <b>Среднее профессиональное образование</b>	<b>2 года</b>				
	<b>Неполное среднее образование</b> (General Certificate of Secondary Education)		<b>4 года</b>				
<b>НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Elementary School)</b>				<b>7 лет</b>			

## Характеристика системы образования США

Высшее образование (Postsecondary school)	4 уровень	Докторантура (Doctor of Philosophy), степень доктора философии (Ph.D), <b>(Doctoral Degree)</b>	2-3 года
	3 уровень	Магистратура, степень магистра (M.D.) <b>(Master's Degree)</b>	1-2 года
	2 уровень	Бакалавриат, степень бакалавра (B.D.) <b>(Bachelor's Degree)</b>	4 года/ (A.D.+2 года)
	1 уровень	Ассоциативная степень (ассоциатив) <b>(A.D.) (Associate Degree)</b>	2 года
Среднее образование (Secondary School)	Старшая средняя школа (диплом о полном среднем образовании – SAT) <b>(High school)</b>		4 года
	Младшая средняя школа <b>(Middle School)</b>		3 года
Начальное образование (Elementary School)	Начальное образование <b>(Elementary School)</b>		5 лет

Несмотря на формальную схожесть традиционной системы высшего образования Великобритании с положениями Болонской декларации можно заметить некоторые особенности, присущие этой системе до реформы образования. Бакалавриат выступал полноценным (базовым) высшим образованием, в то время как магистратура и докторантура традиционно представляли собой, соответственно, первый и второй уровни поствузовского (последипломного) образования. Бакалавриат был направлен на профессиональную подготовку, магистратура – на смену специализации (получение новой/смежной специальности), докторантура – на преподавание и научные исследования.

Следовательно, Болонская декларация требует от британской системы образования определённых изменений по отношению к структуре высшего образования, а именно, представление её в виде трёх последовательных уровней: бакалавриата (первый уровень), магистратуры (второй уровень), докторантуры (третий уровень). Из вышеизложенного можно сделать вывод, что фактически исчезло поствузовское (последипломное) образование.

Британская система высшего образования в результате реформирования приобрела комплекс проблем, выражающихся в потере значительной части автономии и финансовой независимости университетским сектором, что оказывает значительное влияние на стабильность функционирования и развития этого сектора высшего образования.

#### *Особенности адаптации германской системы высшего образования*

Если основой англосаксонской высшей школы выступает утилитарная (прагматичная, практико-ориентированная) модель образования, то у истоков немецкого высшего образования лежит противоположная тенденция – модель Вильгельма фон Гумбольдта, названная классической «идеальной» моделью университетского образования.

Традиционная система высшего образования Германии представляла собой одноуровневую пятилетнюю подготовку дипломированного специалиста. В зависимости от выбранного направления обучение в вузах завершалось написанием дипломной (для естественных специальностей) или магистерской (для гуманитарных специальностей) работы (табл. 25).

Сравнительные характеристики традиционной и болонской модели немецкой системы образования

Традиционная образовательная система (до Болонской реформы)			Современная образовательная система (после Болонской реформы)				
Послевузовское (постдипломное образование)	Habilitation (докторантура)	3 года	Высшее образование	Habilitation (докторантура (Doctor of Philosophy, Ph.D))	3 года		
	Promotion (аспирантура)	3 года					
Высшее образование	Степень "Staatsexamen" (государственный экзамен: юриспруденция, медицина, педагогика)	7 лет					
	Степень DIPLOM для естественных специальностей	5 лет		Магистратура (Master's degree, MA)	1-2 года		«Staats-examen» государственный экзамен: юриспруденция, медицина, педагогика
	Степень MAGISTRA ARTIS для гуманитарных специальностей (M.A.)			Бакалавриат (Bachelor's degree, BA)	3-4 года		
Среднее профессиональное образование	Профессиональная школа (техникум, спецпрофучилища)			3 года			
Среднее образование	Гимназия (аттестат о среднем полном образовании – диплом Abitur)		9 лет				
	Реальная школа (аттестат реальной школы)		6 лет				
	Основная школа (аттестат основной школы)		5 лет				
<b>Начальное образование</b>			4 года				



Для получения специальности государственного (общенационального) значения – педагогика, медицина, фармацевция, юриспруденция, технология пищевой промышленности – обучение длилось 7 лет и заканчивалось сдачей государственного экзамена («Staatsexamen»).

Послевузовское (постдипломное) образование было представлено двумя уровнями подготовки научных кадров – Promotion (аспирантура) и Habilitation (докторантура). Обучение на каждом уровне длилось три года и завершалось защитой научной работы и присуждением учёной степени доктора (первый уровень) и учёного звания профессора (второй уровень).

Введение болонской системы трёхциклового высшего образования привело к более сильной, нежели в других европейских странах, трансформации (или деформации) структуры высшего образования Германии.

Переименование традиционной для немецкого образования первой ступени подготовки научных кадров «аспирантуры» в «докторантуру» и включение её в качестве третьего уровня многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура – докторантура) означает упразднение (ликвидацию) последипломного (поствузовского) образования как такового.

При переходе на болонскую модель, предполагающую сокращение сроков обучения и объёмов государственного финансирования немецких вузов, планировалось, что большинство выпускников, получивших степень бакалавра, будут реализовывать свой потенциал на рынке труда и только незначительная их доля продолжит образование в магистратуре. Однако оказалось, что немецкие работодатели воспринимают бакалавриат в качестве неполного (неоконченного) высшего образования, как промежуточную ступень к получению степени магистра. Несмотря на активно проводимую болонскими реформаторами работу с работодателями с целью признания степени бакалавра полноценным высшим образованием на практике выпускники бакалавриата продолжают пополнять численность прекариата (от лат. precarius –

нестабильный, ненадёжный, угрожающий) – лиц, не имеющих стабильной занятости и неуверенных в своём будущем.

Подводя итог обзору реформирования немецкого высшего образования в рамках Болонского процесса, следует отметить, что эти преобразования не затрагивают специальности общенационального (государственного) значения: то есть для подготовки врачей, юристов и учителей (преподавателей) не применяется «болонская триада», а сохраняется традиционная одноуровневая модель высшего образования (именуемая «интегрированный магистр»), характеризующаяся семилетним сроком обучения и сдачей государственного экзамена.

Сравнительный анализ трансформации высшего образования показал, что болонские реформы, направленные на унификацию систем высшего образования европейских стран, на практике привели к унификации (одинаковости) проблем, с которыми столкнулись национальные образовательные системы, деформируемые под эгидой болонских лозунгов.

Коммерциализация, утилитаризм, дегуманизация высшего образования, фрагментация знаний, выражающаяся в отсутствии критического мышления, исчезновение поствузовского образования, увеличение численности прекариата – и это ещё не полный перечень «достижений» болонских реформ. Об этих и других проблемах повествует «Чёрная Книга Болонского процесса» («The black book of the Bologna Process»), созданная на основе материалов, предоставленных студентами из стран-участниц процесса, включая Германию, Италию, Великобританию и Францию.

Из вышеизложенного становится ясно, что заманчивые предложения Болонской декларации в реальности приобрели искажённый характер, нанеся урон традиционно сильным сторонам национальных систем высшего образования.

В новых реалиях, созданных Болонской системой, в европейском образовании сложилась критическая ситуация. И мы задаёмся вопросом: кто вы-

играл от внедрения Болонского процесса, с какой истинной целью европейское образование подверглось глобальной перестройке?

Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим предысторию возникновения Болонской декларации.

Важно заметить, что работа над трансформацией национальных образовательных систем была начата не государственными органами управления образованием и не образовательными структурами (вузами). Главными инициаторами образовательных реформ в Европе выступили:

- Европейский круглый стол промышленников (ЕКС) – European Round Table of Industrialists – ERT (создан в 1983 году), состоящий из представителей крупных компаний, таких как: Nestle, ThyssenKrupp, Total, Siemens, Telefonica, EADS (Airbus Group), Repsol и т.д.
- Всемирная торговая организация (ВТО) – World Trade Organization (WTO) (создана в 1995 году), пришедшая на смену Генерального соглашения по тарифам и торговле (ГАТТ)<sup>166</sup>.

В 1989 году Европейским круглым столом промышленников (ЕКС) был опубликован доклад под названием «Образование и компетенции в Европе». С этого времени на смену «знаниям» пришли «компетенции», а обладание компетенциями, то есть «компетентность» – это не образованность, а некий товар, изготовленный по заказу бизнеса.

В 1995 году ЕКС в очередном докладе «К обществу обучения» выдвинул тезис, согласно которому, образование должно относиться к услугам, оказанным экономическому сообществу, и представлять собой непрерывный процесс подготовки (переподготовки), повышения квалификации, продолжающийся всю жизнь («непрерывное образование»), в соответствии с изменчивой рыночной конъюнктурой и спросом на рынке труда.

Следующим этапом, ускорившим трансформацию образования, стало создание в 1995 году Всемирной торговой организацией (ВТО), которая в от-

---

<sup>166</sup> Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. №2 (1662). С. 89-106.

личие от Генерального соглашения по тарифам и торговле (ГАТТ) охватила не только торговлю в промышленной сфере, но и в сфере услуг, перечень которых дополнило образование, став «образовательной услугой»<sup>167</sup>.

Правила, установленные ВТО, превратили образование в рынок.

Эти события стали отправной точкой для подписания в 1998 году министрами образования европейских стран Сорбонской декларации, главная идея которой заключалась в создании единого европейского пространства высшего образования, призванного стать «более конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг». В Сорбонской декларации, положившей начало Болонскому процессу, появилось понятие «экономики знаний».

Вследствие евроинтеграционных реформ высшее образование стало услугой, удовлетворяющей потребности глобального бизнеса (ТНК) в компетентностных специалистах и потребителях.

Подводя итог, отметим, что в результате преобразований в русле глобализации образование, став средством подготовки к чему-либо, утратило своё истинное предназначение – развитие возвышенных творческих начал личности, становление человека как существа духовного, просвещение и стремление к совершенствованию Человеческого в человеке. «Диктатура рынка порождает дегуманизацию образования» (Т.А. Хагуров)<sup>168</sup>. Утрата истинного смысла Образования ведёт к дегуманизации общества.

## **2.2 Диагностика динамики качества высшего образования в европейских странах**

Под адаптацией национальной системы высшего образования понимается процесс приспособления этой системы к изменившимся условиям внеш-

---

<sup>167</sup> Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. №2 (1662). С. 89-106.

<sup>168</sup> Профессор КубГУ: диктатура рынка порождает дегуманизацию образования // Красная весна. Информ. агентство. 02.09.2017. // Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/news/1217029f>.

ней среды<sup>169</sup>. В результате адаптации национальная система образования модифицируется, что сказывается на изменении качества высшего образования в стране. Целью любого реформирования в области образования (в том числе и Болонских реформ) выступает повышение качества высшего образования. На достижение этого результата направлены многочисленные преобразования, проводимые в сфере высшего образования, включая мониторинг эффективности деятельности вузов и их аккредитацию.

Адекватная оценка качества образования – актуальная проблема, не имеющая окончательного решения к настоящему времени. Критерии качества подвергаются изменению по мере того, как модифицируется система образования.

Единого мнения относительно понимания категории «качество высшего образования» не сложилось, что затрудняет общественно-научный диалог по данной проблематике.

Категория «качество образования» рассматривается с точки зрения существующих подходов.

**1. Результирующий подход** гласит, что качество образования представляет собой определённое соответствие свойств процесса и результата образования требованиям государственного стандарта, социальным нормам, условиям, личности (Н.А. Селезнёва, А.И. Субетто). Под понятием «качество образования» в этом контексте можно рассматривать степень соответствия запланированной цели (зафиксированной в образовательном стандарте) фактическому (реальному) результату образования.

В рамках этого подхода построены определения категории «качества высшего образования» в Болонской декларации и ФЗ об образовании в РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ).

А.Качество высшего образования (согласно глоссарию Болонского процесса) – комплексная характеристика высшего образования, включающая

---

<sup>169</sup> Толковый словарь «Инновационная деятельность». Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я). 2-е изд., доп. / Отв. ред. В.И. Суслов. Новосибирск: Сибирское научное издательство. 2008.

соответствие результатов образовательного процесса и деятельности образовательных структур актуальным для личности, государства и общества потребностям и целям.

В. Качество образования (ФЗ N 273-ФЗ «Об образовании в РФ») – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

**2. Личностно-ориентированный подход** рассматривает как критерии качества соответствие результата целям образования, ориентированным на зону потенциального развития личности (А. Жигadlo, В. Пузиков). Качество образования – это совокупность характеристик образованности выпускника.

**3. Социальный-экономический подход** определяет качество образования как свойство образовательной системы, способное удовлетворить запросы потребителей разных уровней (Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын). То есть качество – это степень удовлетворённости индивидуального и общественного потребителя, выражающаяся в способности образовательного учреждения удовлетворять установленные потребности потребителей образовательных услуг.

С точки зрения результирующего подхода инструментами диагностики качества высшего образования выступают внутренняя (процедура аккредитации) и внешняя (процедура рейтингования) экспертизы деятельности вузов.

В эпоху глобальной конкуренции рейтинг вуза выступает не только критерием диагностики качества образования, но и основным инструментом конкурентной борьбы и образовательной политики вузов.

В соответствии с Принципами ранжирования высших учебных заведений (IREG-2, Берлин, 18-20 мая 2006 года) рейтинги вузов рассчитываются

путём их ранжирования по оценкам определённого набора показателей, перечень которых отражает уровень деятельности высших учебных заведений и влияет на их результаты работы. Рейтинг способствует оценке качества высшего образования и мониторингу текущих внутривузовских процессов.

К наиболее известным международным рейтингам высших учебных заведений относятся:

– ARWU (Institute of Higher Education Shanghai Jiao Tong University) – академический рейтинг Института высшего образования Шанхайского университета (КНР), публикующий с 2003 года рейтинги университетов<sup>170</sup>.

– QS World University Rankings – рейтинг, разрабатываемый с 2004 года Маркетинговым агентством Quacquarelli Symonds (Великобритания) и US News & World Report (США)<sup>171</sup>.

– THE (Times Higher Education) – рейтинг, представляемый с 2010 года информационно-аналитическим агентством Thomson Reuters. Заметим, что до 2010 года существовал совместный рейтинг THE-QS, публикующийся в приложении к британской газете TIMES<sup>172</sup>.

– Лейденский многофакторный рейтинг (рэнкинг) – академический рейтинг, составляемый с 2010 года Центром науки и технологических исследований Лейденского университета (CWTS)<sup>173</sup>.

Все вышеперечисленные рейтинги глобальны и общепризнаны.

Выделим общие приёмы ранжирования и рейтингования. Основа рейтинга – сбор информации по заданным индикаторам, имеющим количественное выражение определённых характеристик. Этими индикаторами, как правило, выступают: академическая репутация вуза среди научного сообщества и работодателей, ресурсное обеспечение научных исследований и образова-

---

<sup>170</sup> Academic Ranking of World Universities: [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.arwu.org> (дата обращения: 16.07.2018).

<sup>171</sup> QS top universities: [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: [www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com) (дата обращения: 10.07.2018).

<sup>172</sup> The Times Higher Education [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.timeshighereducation.co.uk> (дата обращения: 10.07.2018).

<sup>173</sup> CWTS Leiden Ranking [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.leidenranking.com> (дата обращения: 25.06.2018).

тельного процесса в вузе, результаты обучения и научных исследований, качество и количество абитуриентов, качество профессорско-преподавательского состава и т.д.

Индикаторы отражают определённый компонент качества. Чем выше его значение, тем выше проекция качества. Этот момент вызывает больше всего дискуссий, так как вопрос, что же определяет качество высшего образования, остаётся открытым.

Значения индикаторов – это результаты официальной статистики и экспертные оценки. Каждому индикатору присваивается определённая значимость (вес). Вес индикаторов суммируется для представления агрегированного результата.

Выделяют многофакторные рейтинги – рэнкинги, в которых представляются результаты различных индикаторов в виде баз данных (процесс рэнкингования осуществляется при отсутствии процедуры взвешивания и агрегирования). В качестве примера выступает Лейденский рейтинг.

Основные характеристики ведущих мировых рейтинговых систем представлены далее.

### **Глобальный рейтинг ARWU**

Методология рейтинга ARWU (Academic Ranking of World Universities) разработана Шанхайским университетом в 2003 году. Университеты, отобранные для анализа в рейтинге, сравниваются и оцениваются на основе шести количественных показателей (табл. 26).

*Таблица 26*

#### **Характеристика рейтинга ARWU**

Показатель	Индикатор	Уд.вес, %
Качество образования	1. Численность выпускников вуза – Нобелевских лауреатов и обладателей медали Филдса.	10
Качество научно-	2. Число исследователей (научно-преподавательского со-	20



преподавательского состава	става) – Нобелевских лауреатов в области различных наук и / или обладателей медали Филдса в области математических наук.	
	3. Число высокоцитируемых исследователей (т.е. число публикаций, часто цитируемых в научных изданиях).	20
Результаты исследований	4. Число научных публикаций в журналах N&S («Nature» and «Science»)	20
	5. Число проиндексированных в SCI научных публикаций (показатель цитируемости Science Citation Index-Expanded и Social Science Citation Index)	20
Академическая производительность	6. Учёт взвешенных оценок по пяти индикаторам, разделённым на количество штатных сотрудников, работающих полный рабочий день <sup>174</sup> .	10

### Глобальный рейтинг QS

Разработка методологии рейтинга принадлежит британскому маркетинговому агентству Quacquarelli Sysmonds (QS). Совместно с информационно-аналитическим агентством Thomson Reuters компания QS с 2004 по 2009 годы ежегодно публиковала международный рейтинг вузов под названием THES. В 2010 году компании прекратили сотрудничество, и Quacquarelli Sysmonds продолжила работу по ранжированию вузов по ранее принятой методологии самостоятельно (табл. 27).

Таблица 27

#### Характеристика рейтинга QS (THES-QS) World University Rankings

Критерий	Индикатор	Вес, %	
		2004	2005 2018
Академическая оценка (авторитетность в области научных исследований)	Экспертная оценка (в результате глобального опроса академического сообщества)	50	40
Оценка работодателей	Экспертная оценка (в результате глобального опроса работодателей)	–	10

<sup>174</sup> Если количество академических кадров для вузов страны не может быть получено, то используются взвешенные оценки из пяти указанных показателей.

Оценка цитирования	Число цитирований на одного сотрудника в соответствии с базами данных Thomson Scientific (2004-2009) / Scopus (2010-2018).	20	20
Студенческий коэффициент	Соотношение количества студентов к числу профессорско-преподавательского состава	20	20
Международная деятельность	Соотношение числа иностранных студентов, обучающихся в университете, к общему числу студентов	5	5
	Соотношение числа иностранных исследователей и преподавателей, работающих в университете, к общему числу профессорско-преподавательского состава	5	5

### Глобальный рейтинг THE

Рейтинг информационно-аналитического агентства Thomson Reuters впервые был опубликован в 2011 году. Методология отличается от QS увеличением числа индикаторов: Times Higher Education (THE) охватывает 13 индикаторов, объединённых в три укрупнённые группы: исследование, образование и распространение знаний (международное сотрудничество).

Таблица 28

#### Характеристика рейтинга THE

(Times Higher Education World University Ranking)

Критерий	Индикатор	Вес, %
Оценка исследований	1. Число высокоцитируемых публикаций (цитат) в журналах, проиндексированных Thomson Reuters.	30
	2. Количество научных статей, опубликованных в журналах базы Thomson Reuters на одного вузовского сотрудника.	6
	3. Доход от исследовательской деятельности	6
	4. Доход от внедрения инновационных разработок (в расчёте на одного сотрудника)	2,5
	5. Исследовательская репутация	18
Оценка образовательной среды	6. Отношение дохода университета к числу сотрудников	2,25
	7. Оценка академической репутации (экспертный опрос)	15
	8. Отношение числа присуждённых докторских степеней к числу сотрудников вуза	6
	9. Отношение числа докторантов (PhD-студентов) к числу студентов бакалавриата	2,25
	10. Отношение числа преподавателей к числу студентов	4,5

Между-народное сотрудничество	11. Соотношение числа иностранных и отечественных студентов	2,5
	12. Соотношение числа иностранного и отечественного профессорско-преподавательского состава вуза	2,5
	13. Доля научных статей с иностранными соавторами	2,5

### Глобальный рейтинг CWTS

Лейденский рейтинг был разработан и выпускается Центром науки и технологических исследований Лейденского университета (CWTS) с 2010 года. Рейтинг является многофакторным (то есть рейтинг, в рамках которого ранжирование университетов производится отдельно по каждому индикатору, без сведения в единый балл данных), основа которого – ранжирование университетов на основе их публикационной активности.

Лейденский рейтинг имеет полностью прозрачную методологию, не полагается на субъективные данные, основанные на репутационных опросах или предоставленные самими университетами. Основывается исключительно на библиографических данных из базы данных Web of Science (компания Clarivate Analytics).

Главными индикаторами выступают:

- общее количество публикаций;
- влияние научно-исследовательской работы (количество и доля публикаций университета в определённой научной области за год, попавших в 1%, 5%, 10% наиболее цитируемых публикаций в определённой научной области за год);
- сотрудничество в научно-исследовательской работе (количество публикаций с одной сторонней организацией в соавторстве).

Результаты сравнительного анализа показателей ведущих рейтинговых систем приведены далее (табл. 29, табл. 30).

Сравнительный анализ индикаторов ведущих международных  
рейтинговых систем

Наименование рейтинга	Индикатор	Уд. вес, %
<b>Исследования</b>		
ARWU	Количество научных публикаций в журналах N&S (Nature and Science)	20
	Количество научных публикаций в журналах, проиндексированных в базах SCIE (Science Citation Index Expanded) и SSCI (Social Sciences Citation Index)	20
THE	Число высокоцитируемых публикаций в журналах международной базы Thomson Reuters.	30
	Количество научных статей (публикаций) в базе Thomson Reuters на одного вузовского сотрудника.	6
	Доход от научно-исследовательской деятельности из расчёта на одного вузовского сотрудника	8,5
QS	Средний показатель цитирований на одного штатного академического сотрудника (по данным базы Scopus)	20
<b>Обучение (образование)</b>		
ARWU	Количество вузовских выпускников – Нобелевских лауреатов или обладателей премии Филдса	10
THE	Индикаторы оценки образовательной среды вуза (т.е. оценка академической репутации, уровня преподавания, условий обучения)	30
QS	Показатель репутации вуза в академическом пространстве	40
	Удельный вес профессорско-преподавательского состава в численности студентов вуза	20
	Индикатор, показывающий вузовскую репутацию, по мнению работодателей	10
<b>Характеристика профессорско-преподавательского состава</b>		
ARWU	Количество вузовских сотрудников – Нобелевских лауреатов или обладателей медали Филдса	20
	Количество высокоцитируемых учёных, задействованных в 21 предметной области (по данным Web of Knowledge)	20
<b>Показатель академической производительности</b>		
ARWU	Учёт взвешенных оценок по пяти индикаторам, разделённым на количество штатных сотрудников	10
<b>Международная деятельность вуза</b>		
QS	Удельный вес зарубежных преподавателей в общей численности профессорско-преподавательского состава вуза	5
	Соотношение количества иностранных студентов к общему контингенту студентов вуза	5
THE	Удельный вес числа иностранных студентов в количестве отечественных студентов	2,5
	Соотношение числа иностранного и отечественного профессорско-преподавательского состава вуза	2,5

Сравнительные характеристики критериев ранжирования университетских рейтингов

Наименование рейтинга	ARWU	QS	THE	CWTS-Rankings
Разработка методологии	Шанхайский университет (КНР), с 2003 года	Маркетинговое агентство Quacquarelli Symonds (Великобритания) и US News & World Report (США), с 2004 года	Информационно-аналитическое агентство Thomson Reuters (Великобритания), с 2010 года	Центр науки и технологических исследований Лейденского университета (CWTS) (Нидерланды), с 2010 года
Финансовое обеспечение рейтинга	Университет, гранты	Маркетинговое агентство Quacquarelli Symonds	Агентством Thomson Reuters	Университет, гранты
Весовые коэффициенты	Определены и не изменяются с 2003 года	Определены и не изменяются с 2004 года	Определены с 2010 года, ежегодно корректируются	Не используются, так как рейтинг многофакторный
Экспертные опросы	нет	да	да	нет
Источник данных	Данные базы Nature и Science (N&S), SCI	Университеты, данные базы Elsevier/ Scopus	Университеты, данные базы Thomson Reuters	База данных Web of Science

Помимо непрекращающихся дискуссий об адекватности, информативности и справедливости включения и измерения тех или иных индикаторов и критериев ранжирования в рейтинговых системах, существуют общие представления о достоинствах и недостатках рейтингования деятельности вузов.

К *достоинствам* применения рейтинговых оценок деятельности вуза относят:

- рейтинг упрощает процесс выбора вуза для потенциальных потребителей образовательных услуг и для заинтересованных сторонних организаций (инвесторов);

– рейтинг, выступая маркетинговым инструментом, обеспечивает вузу рекламу и узнаваемость;

– рейтинг стимулирует повышение результативности научных исследований;

– рейтинг улучшает качество сбора статистических данных в сфере высшего образования.

К *недостаткам* применения рейтинговых оценок деятельности вуза относят:

– рейтинги зачастую вводят в заблуждение по поводу качества образования, так выбор индикаторов часто продиктован доступностью информации (публикации ППС, цитируемость), а не их связью с качеством образования;

– искажённое представление дифференцирования качества (связано с проблемой выбора методов объединения и весовых коэффициентов суммирования индикаторов);

– недостоверность предоставления информации в динамике (изменение во времени) – набор индикаторов и методы их обработки с течением времени меняются, тем самым создавая трудности для сопоставления результатов;

– универсальные рейтинги не учитывают специфику (разницу в типах) образовательных учреждений.

Ввиду наличия проблемы в различных рейтинговых системах с выбором весовых коэффициентов и методов их суммирования, наиболее оптимальным способом является сохранение многомерности описания многомерного понятия «качество», то есть более предпочтительным вариантом рейтингов может выступать многофакторный рейтинг (рэнкинг), который сохраняет полную неагрегированную базу данных всех индикаторов (без указания значимости «веса» каждого индикатора). Такое предоставление информации выступает более объективным и позволяет выстраивать собственные рейтинги в соответствии с выбранными приоритетами.

Подводя итог, заметим, что внимание глобальных международных рейтингов сосредоточено в основном на исследовательских функциях университетов, такая функция вузов как обучение во всех рейтингах уходит на второй план, ввиду того, что качество и результат обучения в различных вузах и странах практически невозможно объективно посчитать, измерить и адекватно сопоставить. Ограничение рейтингов проявляется в невозможности дать адекватную оценку в области гуманитарных наук и искусства, однако способность рейтинговой оценки предоставлять адекватную информацию в области естественнонаучного знания не может быть поставлена под сомнение.

Внедрение рейтинговых оценок деятельности вузов выступает следствием массовизации высшего образования, конкуренции и коммерциализации этой области во всём мире.

Дискуссии по поводу адекватности применения рейтингования и ранжирования вузов не прекратятся, пока будут идти споры о сущности качества высшего образования и методах его измерения. Сторонники применения рейтингов выступают о пользе применения такой процедуры, противники – о проблемах используемых технологий (методик, средств) рейтингования.

Таким образом, внедрение рейтинговых оценок представляет собой попытку стандартизации системы диагностики качества высшего образования, что, в свою очередь, выступает объективной потребностью для создания единого образовательного пространства.

*Диагностика динамики качества высшего образования в европейских странах (количественная оценка на базе использования международных рейтингов)*

Проанализируем тенденции изменения доли европейских, азиатских и американских<sup>175</sup> вузов в международных академических рейтингах ARWU, QS-THES, THE, CWTS (табл. 27-30). Для этого используем формулу темпа прироста  $T(1)$ :

---

<sup>175</sup> Под «американскими» понимаются вузы стран Северной Америки (Канады, США, Мексики).

$$T = \frac{D_n}{D_o} * 100\% - 100\% \quad (1),$$

где  $T$  – темп прироста доли вузов, попавших в рейтинг;  $D_n$  – доля вузов, попавших в рейтинг, в исследуемом периоде (в 2018 году);  $D_o$  – доля вузов, попавших в рейтинг, в базисном периоде.

Под базисным периодом понимается год, в котором рейтинг был впервые опубликован. Так, для рейтинга ARWU (Шанхайский рейтинг) базисным периодом выступает 2003 г., для QS (THE-QS) – 2004 г., для рейтинга THE – 2011 г., для CWTS (Лейденский рейтинг) – 2012 г.

### Рейтинговая система ARWU (Шанхайский рейтинг)

Таблица 31

#### Динамика вузов в Шанхайском рейтинге ARWU (количественная оценка)

Год	Количество вузов, попавших в рейтинг			Общее количество вузов, в рейтинге	Доля вузов, попавших в рейтинг (%)		
	Азия	Европа	Северная Америка		Азия	Европа	Северная Америка
2003	68	219	185	500	14	44	37
2004	65	215	193	500	13	43	39
2005	65	213	191	500	13	43	38
2006	64	214	189	500	13	43	38
2007	70	216	188	500	14	43	38
2008	73	217	180	500	15	43	36
2009	75	216	174	500	15	43	35
2010	74	212	177	500	15	42	35
2011	73	212	173	500	15	42	35
2012	78	208	173	500	16	42	35
2013	78	207	173	500	16	41	35
2014	79	212	167	500	16	42	33
2015	81	212	166	500	16	42	33
2016	89	210	156	500	18	42	31
2017	199	309	217	800	25	39	27
2018	264	388	244	1000	26	39	24
Темп прироста доли вузов, попавших в рейтинг (%)					<b>+86</b>	<b>-11</b>	<b>-35</b>

Представим данные в виде диаграмм (рис. 10 и 11).



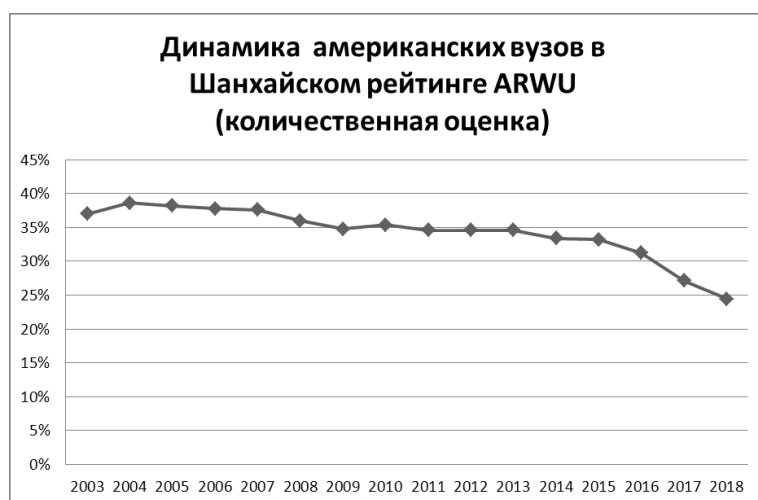


Рисунок 10 – Динамика американских вузов (ARWU)

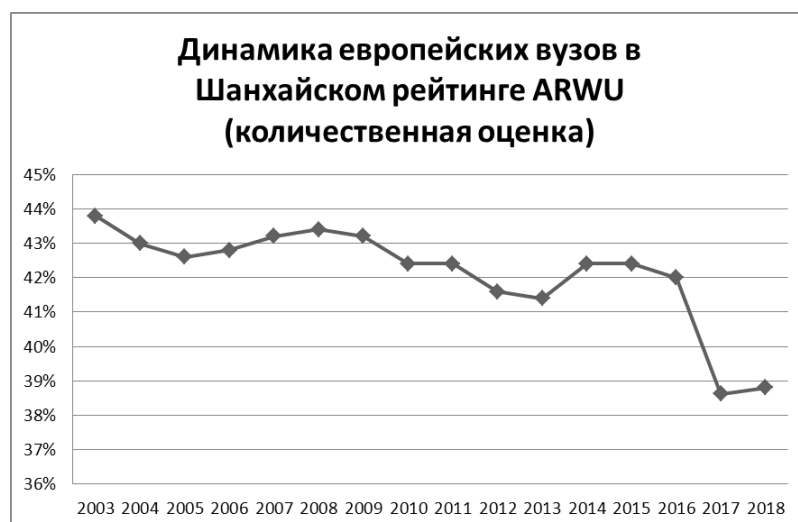


Рисунок 11 – Динамика европейских вузов (ARWU)

За исследуемый период (с 2003 по 2018 гг.) диаграммы демонстрируют снижение доли американских и европейских вузов, попадающих в Шанхайский (ARWU) рейтинг (рис. 10 и 11).

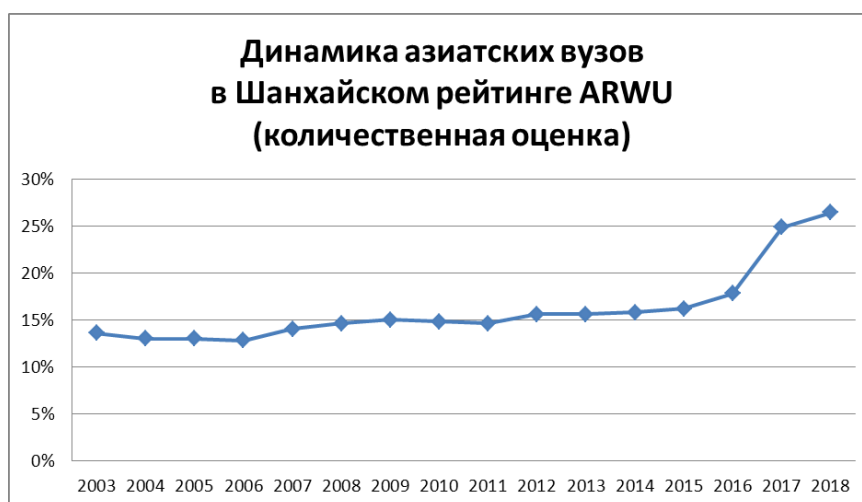


Рисунок 12 – Динамика азиатских вузов (ARWU)

Динамика азиатских вузов отражает противоположную европейской картину. Доля азиатских вузов в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. продолжает расти (рис.12).

На следующих диаграммах представлена динамика вузов Германии, Франции, Великобритании, Италии в рейтинге ARWU, подтверждающая общеевропейскую тенденцию снижения количества вузов, представленных в данном рейтинге<sup>176</sup> (рис. 13-16).

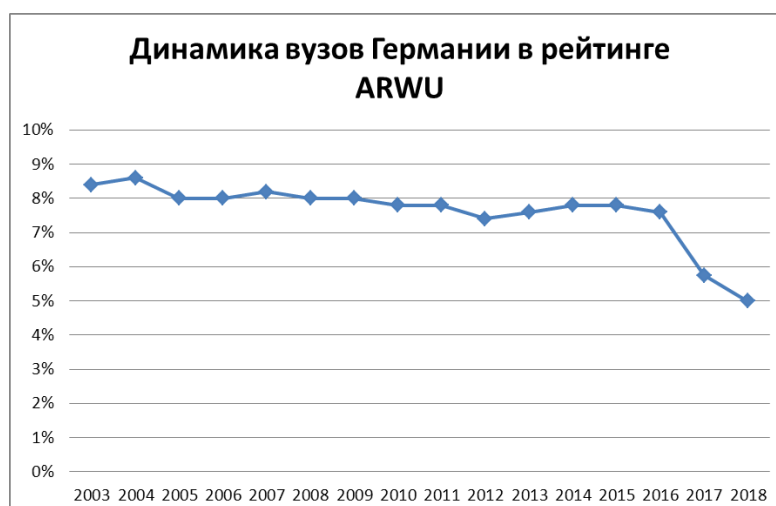


Рисунок 13 – Динамика вузов Германии (ARWU)

<sup>176</sup> Исключением выступают итальянские вузы, демонстрирующие положительную динамику в период с 2016 по 2018 годы.



Рисунок 14 – Динамика вузов Великобритании (ARWU)

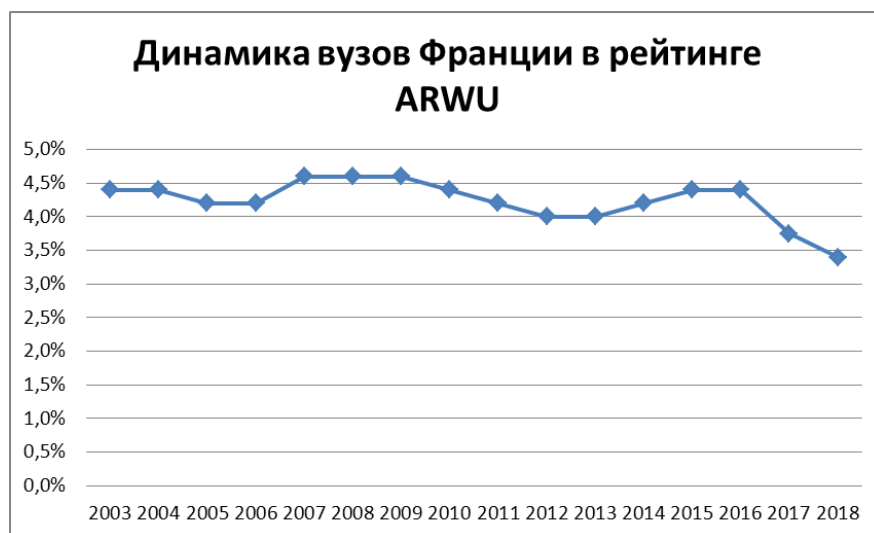


Рисунок 15 – Динамика вузов Франции (ARWU)



Рисунок 16 – Динамика вузов Италии (ARWU)

Таким образом, согласно вышеизложенным данным, происходит сокращение количества европейских вузов, попавших в Шанхайский рейтинг (ARWU).

### Рейтинговая система QS (THES)

Таблица 32

Динамика вузов в рейтинге THE-QS (THES) до 2010 года, QS с 2010 года  
(количественная оценка)

Год	Количество вузов, попавших в рейтинг			Общее количество вузов, участвующих в рейтинге	Доля вузов, попавших в рейтинг (%)		
	Азия	Европа	Северная Америка		Азия	Европа	Северная Америка
2004	24	89	69	200	12	45	35
2005	31	86	62	200	16	43	31
2006	33	88	63	200	17	44	32
2007	38	112	73	200	19	56	37
2008	29	86	70	200	15	43	35
2009	33	88	65	200	17	44	33
2010	90	230	129	500	18	46	26
2011	90	228	123	500	18	46	25
2012	91	224	118	500	18	45	24
2013	80	231	120	500	16	46	24
2015	131	295	150	699	19	42	21
2016	130	292	156	701	19	42	22
2017	176	368	180	915	19	40	20
2018	192	388	182	958	20	41	19
Темпы прироста доли вузов, попавших в рейтинг (%)					<b>+67</b>	<b>-9</b>	<b>-46</b>

Представим данные в виде диаграмм (рис. 17-18).

Американские и европейские вузы, согласно данным рейтинга THE-QS, показывают негативную тенденцию, проявляющуюся в снижении их доли в рейтинге (рис. 9 и 10).



Рисунок 17 – Динамика американских вузов (THES)

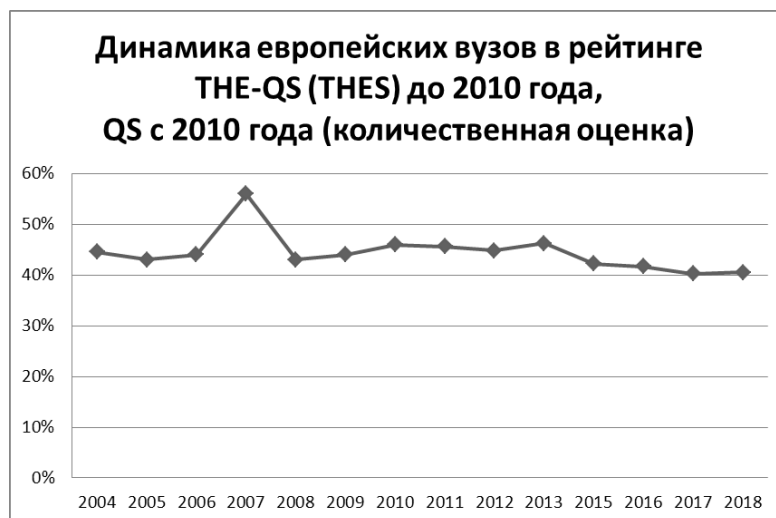


Рисунок 18 – Динамика европейских вузов (THES)

Из представленной диаграммы видно, что с 2013 года доля европейских вузов стабильно снижается, в то время как азиатские вузы демонстрируют стабильное повышение своего присутствия в данном рейтинге (см. рис. 19).



Рисунок 19 – Динамика азиатских вузов (THES)

На следующих диаграммах отражена динамика вузов Германии, Франции, Великобритании, Италии в рейтинге QS (THES) (рис. 20-23).



Рисунок 20 – Динамика вузов Германии в рейтинге QS



Рисунок 21 – Динамика вузов Франции в рейтинге QS



Рисунок 22 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS



Рисунок 23 – Динамика вузов Италии в рейтинге QS

В приведённых выше диаграммах наблюдается стабильное снижение доли вузов Германии с 2013 года, вузов Франции – с 2010 года, Великобритании – с 2007 года. Отдельно рассмотрим ситуацию с итальянскими вузами. Диаграмма показывает нестабильную динамику с 2004 по 2010 годы, затем ситуация стабилизируется, с 2016 года отмечен рост присутствия итальянских вузов в рейтинге QS.

### Рейтинговая система THE

Таблица 33

#### Динамика вузов в рейтинге THE (количественная оценка)

Год	Количество вузов, попавших в рейтинг			Общее количество вузов, участвующих в рейтинге	Доля вузов, попавших в рейтинг (%)		
	Азия	Европа	Северная Америка		Азия	Европа	Северная Америка
2011	25	84	81	200	13	42	41
2012	52	185	131	402	13	46	33
2013	48	188	130	400	12	47	33
2014	51	189	128	400	13	47	32
2015	54	187	127	401	13	47	32
2016	173	357	172	801	22	45	21
2017	244	416	174	978	25	43	18
2018	257	422	183	1000	26	42	18
Темпы прироста доли вузов, попавших в рейтинг (%)					+100	0	-56

Количество европейских и американских вузов с 2014/2015 гг. в рейтинге THE значительно снизилось (рис. 24-25).

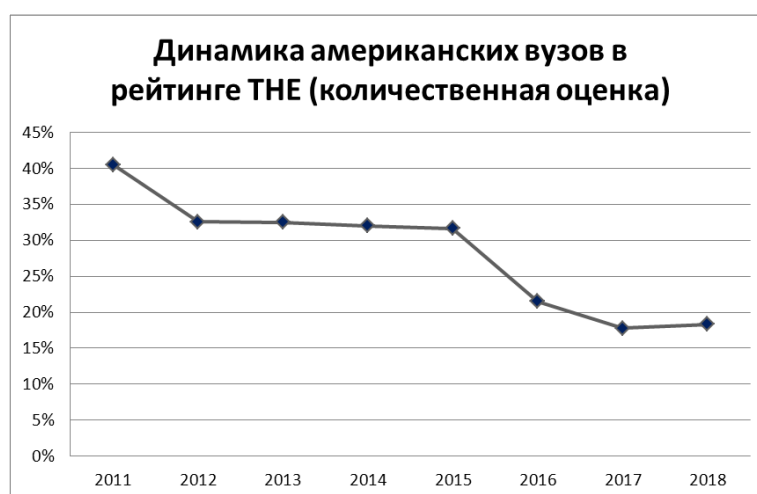


Рисунок 24 – Динамика американских вузов в рейтинге THE с 2011 по 2018 гг.





Рисунок 25 – Динамика европейских вузов в рейтинге ТНЕ с 2011 по 2018 гг.

На фоне того как американские и европейские вузы демонстрируют снижение доли своего присутствия в данном рейтинге (с 2014 и 2015 гг. соответственно), азиатские вузы его резко наращивают.



Рисунок 26 – Динамика азиатских вузов в рейтинге ТНЕ с 2011 по 2018 гг.

Согласно диаграмме наблюдается двукратный рост количества азиатских вузов с 2014 года в рейтинге ТНЕ.

На следующих диаграммах выявлена динамика вузов Германии, Великобритании, Франции, Италии в рейтинге ТНЕ (рис. 27-30).



Рисунок 27 – Динамика вузов Германии в рейтинге ТНЕ с 2011 по 2018 гг.



Рисунок 28 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге ТНЕ с 2011 по 2018 гг.



Рисунок 29 – Динамика вузов Франции в рейтинге ТНЕ с 2011 по 2018 гг.



Рисунок 30 – Динамика вузов Италии в рейтинге ТНЕ с 2011 по 2018 гг.

Диаграммы демонстрируют снижение доли вузов Германии и Великобритании в рейтинге с 2015 года и 2014 года соответственно. Количество вузов Франции колеблется из года в год: с 2013 по 2016 год – рост, с 2017 – спад, в 2018 году снова наблюдается рост. Итальянские вузы показывают рост своего присутствия в рейтинге ТНЕ.

### **Рейтинговая система CWTS (Лейденский рейтинг)**

**Динамика вузов в Лейденском рейтинге CWTS**  
(количественная оценка)

Год	Количество вузов, попавших в рейтинг			Общее количество вузов, участвующих в рейтинге	Доля вузов, попавших в рейтинг (%)		
	Азия	Европа	Северная Америка		Азия	Европа	Северная Америка
2012	90	228	148	500	18	46	30
2013	97	220	143	500	19	44	29
2014	200	295	194	750	27	39	26
2015	212	292	185	750	28	39	25
2016	249	323	201	842	30	38	24
2017	280	341	205	902	31	38	23
2018	299	351	203	937	32	37	22
Темпы прироста доли вузов, попавших в рейтинг (%)					<b>+78</b>	<b>-20</b>	<b>-27</b>

Согласно диаграммам с 2013 года доля американских и европейских вузов в рейтинге CWTS стабильно снижается (рис. 31-32).

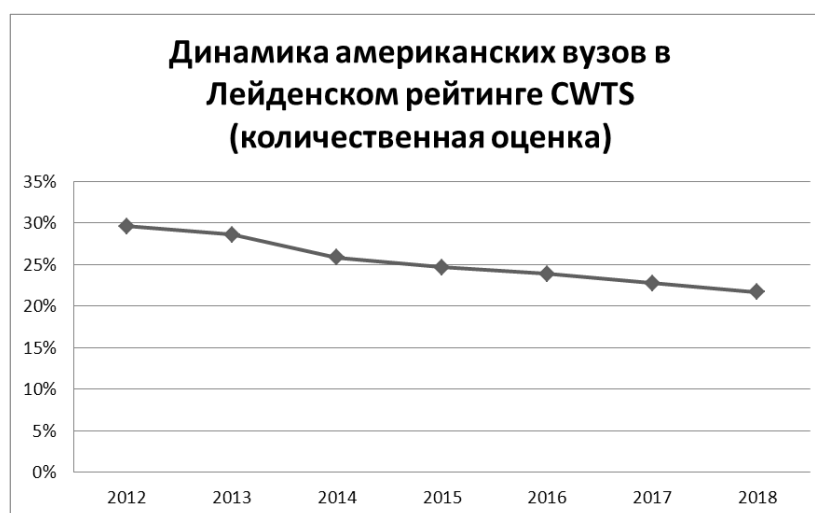


Рисунок 31 – Динамика американских вузов в Лейденском рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 32 – Динамика европейских вузов в Лейденском рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.

Количество азиатских вузов в этом рейтинге с 2013 года по настоящее время возрастает.

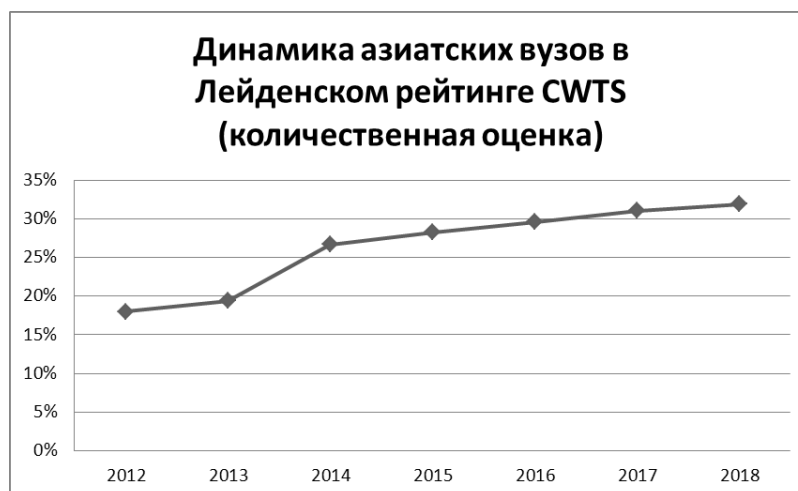


Рисунок 33 – Динамика азиатских вузов в Лейденском рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.

Вузы Германии, Франции, Италии, Великобритании в Лейденском рейтинге на диаграммах демонстрируют планомерное снижение с 2013 года (рис. 34-37).



Рисунок 34 – Динамика вузов Германии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 35 – Динамика вузов Франции в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 36 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 37 - Динамика вузов Италии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.

В результате проведённой количественной оценки наблюдается тенденция снижения доли европейских вузов в международных рейтинговых системах, свидетельствующая о том, что Болонские реформы не способствуют улучшению качества высшего образования в европейских странах.

*Диагностика динамики качества высшего образования  
в европейских странах  
(балльно-рейтинговая (качественная) оценка динамики вузов посредством  
международных рейтингов)*

Диагностика динамики качества высшего образования производилась посредством применения процедуры балльно-рейтинговой оценки динамики вузов в рейтингах.

Балльно-рейтинговая оценка проводилась с целью выявления в системе высшего образования европейских стран динамики качественных изменений, отражающихся в занимаемых позициях вузов в международных рейтингах.

Для оценки качества (а не только количества) мы применили балльно-рейтинговую оценку динамики вузов в глобальных академических рейтингах. Для этого мы присвоили каждому вузу свой рейтинговый балл. Вузу, расположившемуся на последнем месте в рейтинге, присваивается минимальный балл, равный единице. Вузу, расположившемуся на первом месте в рейтинге, присваивается максимальный балл, равный количеству вузов в рейтинге. Тогда рейтинговый балл  $Ball_i$  любого  $i$ -го вуза рассчитывается по формуле (2).

$$Ball_i = x_{max} - x_i + 1 \quad (2),$$

где  $Ball_i$  – рейтинговый балл  $i$ -го вуза;  $x_{max}$  – количество вузов в рейтинге (максимальная позиция);  $x_i$  – номер позиции в рейтинге.

Суммарный балл региона определялся простым суммированием рейтинговых баллов вузов региона.

Изменение количества суммарных баллов в международных рейтинговых системах отражает динамику позиций, занимаемых европейскими вузами в рейтингах. Результаты проведённого исследования представим в следующих таблицах и диаграммах.



## Рейтинговая система ARWU (Шанхайский рейтинг)

Динамика европейских вузов в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (табл. 35, рис.38).

Таблица 35

### Данные рейтинга ARWU с 2003 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2003	2005	2007	2010	2011	2013	2015	2016	2017	2018
Сумма баллов в рейтинге	51188,0	51985,5	52463	51863	51701	51338	51271	51097,5	50983,5	50502

Диаграмма отражает данные, представленные в таблице 35 (рис. 39).

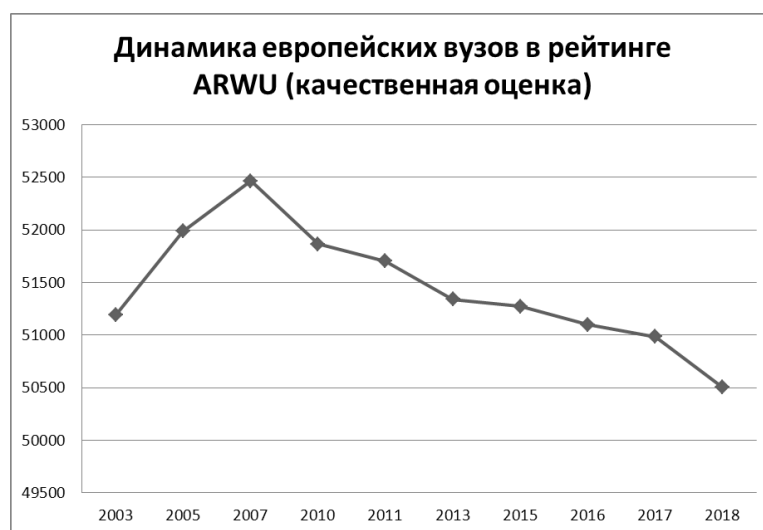


Рисунок 39 – Динамика европейских вузов в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (качественная оценка)

Согласно данным Шанхайского рейтинга (ARWU) европейские вузы не только уменьшили долю своего присутствия (это было продемонстрировано в предыдущем разделе), но и потеряли свои позиции. С 2007 года по настоящее время мы наблюдаем уменьшение суммы баллов европейских вузов в

рейтингах, что отражает тенденцию снижения качества высшего образования в европейских странах.

### Рейтинговая система QS-THES

Динамика европейских вузов в рейтинге QS-THES с 2003 по 2018 гг. (табл. 36, рис.40).

Таблица 36

#### Данные рейтинга QS-THES с 2004 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 200$ )

Годы	2004	2006	2008	2010	2011	2013	2015	2016	2017	2018
Сумма баллов в рейтинге	7758	8015	7705	8415	8091	8441	8431	8188	7852	7752

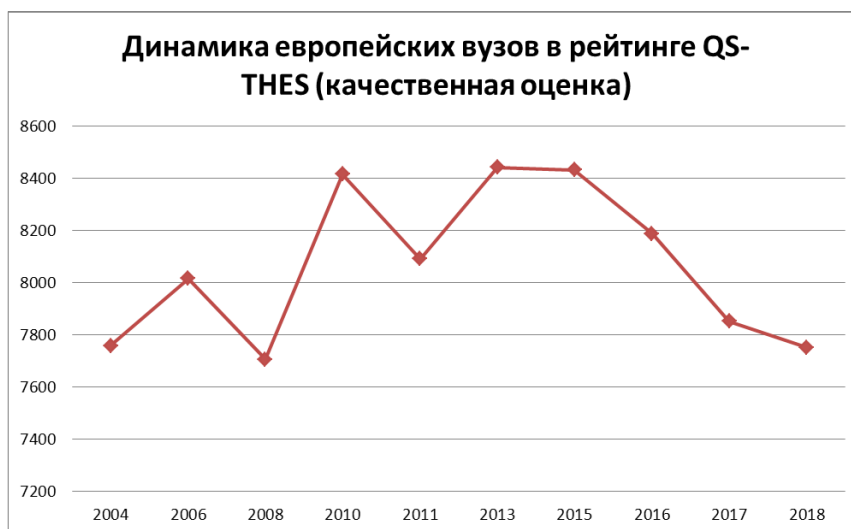


Рисунок 40 – Динамика европейских вузов в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика европейских вузов в рейтинге QS-THES с 2010 по 2018 гг. представлена далее (табл. 37, рис. 41).

Таблица 37

**Данные рейтинга QS-THES с 2010 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2010	2012	2013	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	57057,5	56660	58135	56768	55365

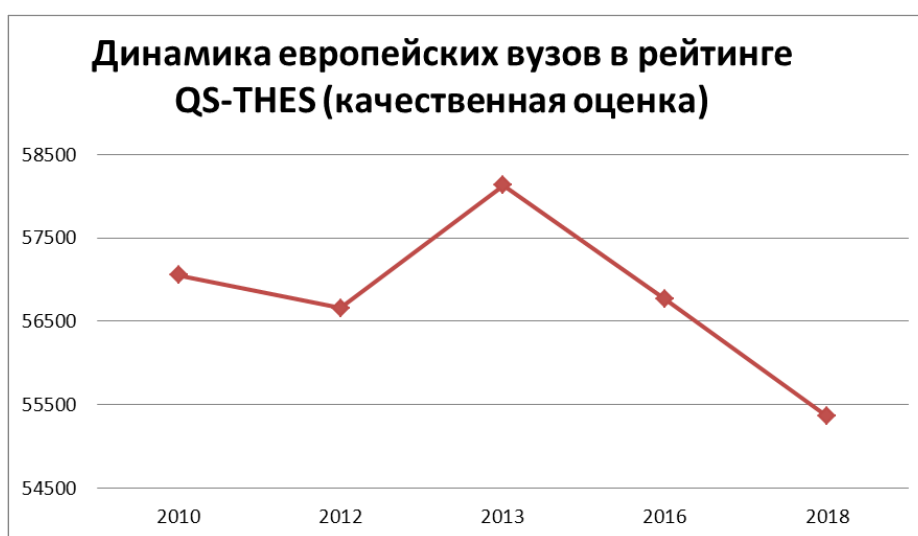


Рисунок 41 – Динамика евровузов в рейтинге QS-THES с 2010 по 2018 гг. (качественная оценка)

Согласно данным рейтинга QS (THES) европейские вузы уверенно теряют свои позиции с 2013 года по настоящее время, что свидетельствует о негативном результате образовательной политики, проводимой в Европе.

**Рейтинговая система CWTS (Лейденский рейтинг)**

Динамика европейских вузов в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (табл.38, рис. 42-43).

## Данные рейтинга CWTS с 2012 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 200$ )

Годы	2012	2014	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	6918	8109	8019	7955



Рисунок 42 – Динамика европейских вузов в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (качественная оценка)

## Данные рейтинга CWTS с 2012 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2012	2014	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	54575	56300	57165	56357

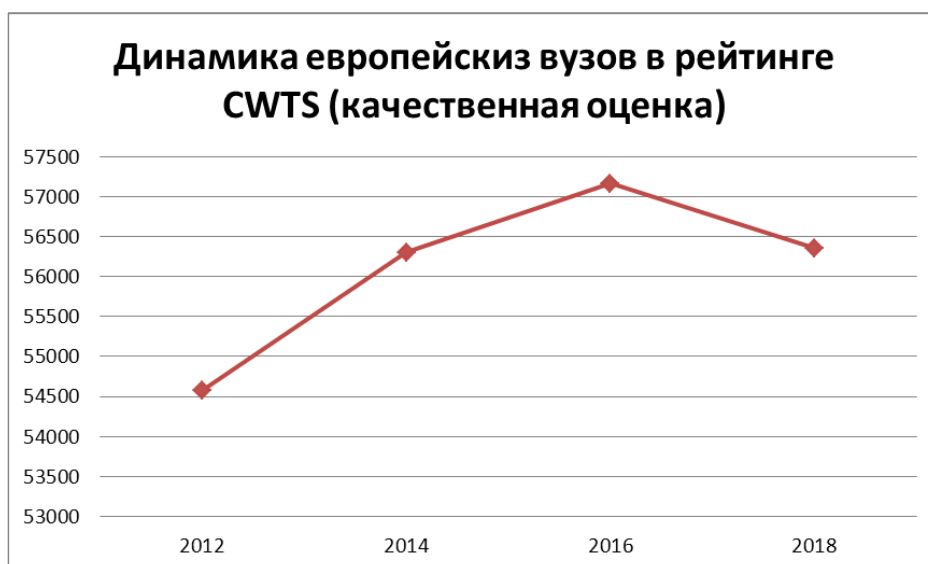


Рисунок 43 – Динамика европейских вузов в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов в Лейденском рейтинге (CWTS) свидетельствует о нестабильности положения европейских вузов: с 2012 по 2014 годы (*при  $x_{max} = 200$* ) или с 2012 по 2016 годы (*при  $x_{max} = 500$* ) наблюдается увеличение позиций, с 2014 (*при  $x_{max} = 200$* ) или с 2016 года (*при  $x_{max} = 500$* ) по настоящее время уменьшение суммы баллов в рейтинге CWTS (табл. 35, рис. 34).

Результаты диагностики качества высшего образования в ведущих европейских странах (Франции, Германии, Италии, Великобритании) посредством использования балльно-рейтинговых оценок представлены далее.

#### **Диагностика качества высшего образования во Франции посредством балльно-рейтинговых оценок**

Динамика вузов Франции в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (*при  $x_{max} = 500$* ) (табл. 40, рис. 44).

## Данные рейтинга ARWU с 2003 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2003	2005	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	5371	5508	4858	5223,5	5207	5084,5	5568	5375	5577	5390	5194

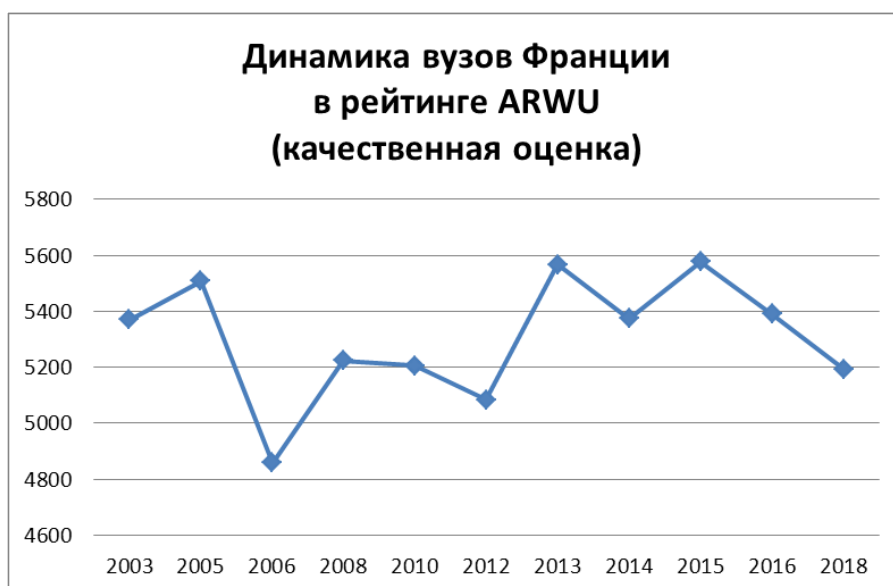


Рисунок 44 – Динамика вузов Франции в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.

(качественная оценка)

Динамика вузов Франции в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 200$ ) (табл.41, рис. 45).

Таблица 41

## Данные рейтинга QS-THES с 2004 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 200$ )

Годы	2004	2006	2008	2010	2012	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	871	774	453	493	447	448	438



Рисунок 45 – Динамика вузов Франции в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Франции в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (при  $x_{max}=500$ ) (табл.42, рис. 46).

Таблица 42

**Данные рейтинга QS с 2010 по 2018 гг.**

(при  $x_{max}=500$ )

Годы	2010	2012	2013	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	4734	5022	5249	5026	4432



Рисунок 46 – Динамика вузов Франции в рейтинге QS  
с 2010 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Франции в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 43, рис. 47).

Таблица 43

**Данные рейтинга CWTS с 2012 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Сумма баллов в рейтинге	5678	5478	6775	5995	5504	5916

Согласно диаграммам, показывающим динамику вузов Франции наблюдаются резкие колебания (рейтинг ARWU), а затем стабильное сокращение (рейтинги QS, THE) позиций вузов в международных рейтингах. Лишь в рейтинге CWTS после продолжительного падения (с 2014 по 2017 гг.) отмечается незначительное возрастание позиций (см. рис. 38).



Рисунок 47 – Динамика вузов Франции в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.  
(качественная оценка)



**Диагностика качества высшего образования  
в Великобритании посредством балльно-рейтинговых оценок**

Динамика вузов Великобритании в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.  
(при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 44, рис. 48).

Таблица 44

**Данные рейтинга ARWU с 2003 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2003	2005	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	11111	11601,5	12404	12469,5	11364,5	11098,5	10957	11212	11166	11064,5	11301,5

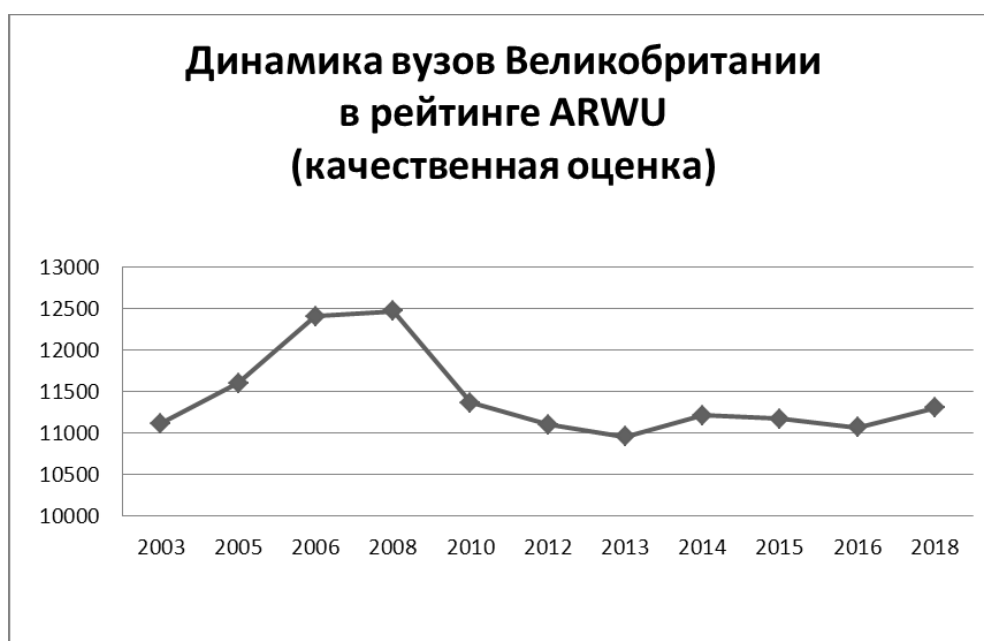


Рисунок 48 – Динамика вузов Великобритании  
в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 200$ ) (табл.45, рис. 49).

Таблица 45

**Данные рейтинга QS-THES с 2004 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 200$ )

Годы	2004	2006	2008	2010	2012	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	2830	3090	3205	3377	3284	3464	3166



Рисунок 49 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 46, рис. 50).

Таблица 46

**Данные рейтинга QS с 2010 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2010	2012	2013	2016	2018
Сумма баллов	15742	15631,5	15450	16330,5	15554



Рисунок 50 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Великобритании в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 47, рис. 51).

Таблица 47

**Данные рейтинга CWTS с 2012 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Сумма баллов в рейтинге	12457	13093	15067	16022	16304	16884

Как показывают диаграммы, позиции вузов Великобритании согласно рейтингам ARWU, THE, QS-THES (при  $x_{max} = 200$ ) остаются относительно стабильными с небольшими колебаниями. Согласно рейтингу QS (при  $x_{max} = 500$ ) позиции вузов резко возрастают (2016 г.), а затем резко сокращаются (2018 г.). В рейтинге CWTS отмечается стабильное возрастание позиций.



Рисунок 51 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (качественная оценка)

**Диагностика качества высшего образования в Италии посредством  
балльно-рейтинговых оценок**

Динамика вузов Италии в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 48, рис. 52).

Таблица 48

**Данные рейтинга ARWU с 2003 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2003	2005	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	4264	4405	3886	3504	3661	3134	3184	3510	3185	3009	2632



Рисунок 52 – Динамика вузов Италии в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Динамика вузов Италии в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 200$ ) (табл. 49, рис. 53).

Таблица 49

Данные рейтинга QS-THES с 2004 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 200$ )

Годы	2004	2006	2008	2010	2012	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	54	4	9	36	7	14	62



Рисунок 53 – Динамика вузов Италии в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Динамика вузов Италии в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (при  $x_{max}=500$ ) (табл. 50, рис. 54).

Таблица 50

**Данные рейтинга QS с 2010 по 2018 гг.**

(при  $x_{max}=500$ )

Годы	2010	2012	2013	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	1998	2027,5	2508,5	1934,5	2356



Рисунок 54 – Динамика вузов Италии в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Динамика вузов Италии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 51, рис. 55).

Таблица 51

**Данные рейтинга CWTS с 2012 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Сумма баллов в рейтинге	3142	2953	2405	3009	3207	3129



Рисунок 55 – Динамика вузов Италии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (качественная оценка)

Проведённая и отражённая в диаграммах диагностика качества высшего образования в Италии имеет следующую тенденцию – позиции вузов Италии согласно рейтингу ARWU планомерно снижаются. Рейтинги THE и QS показывают резкие колебания позиций. В рейтинге CWTS отмечается стабильное возрастание, а затем незначительное снижение позиций. Исходя из этих данных, сложно дать объективную оценку, но общая тенденция (по рейтингам), в целом, негативная.

## Диагностика качества высшего образования в Германии посредством балльно-рейтинговых оценок

Динамика вузов Германии в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 52, рис. 56).

Таблица 52

### Данные рейтинга ARWU с 2003 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2003	2005	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	10139	9627	9770,5	9736	9390	8946	8906	8752	8501	8401	8273

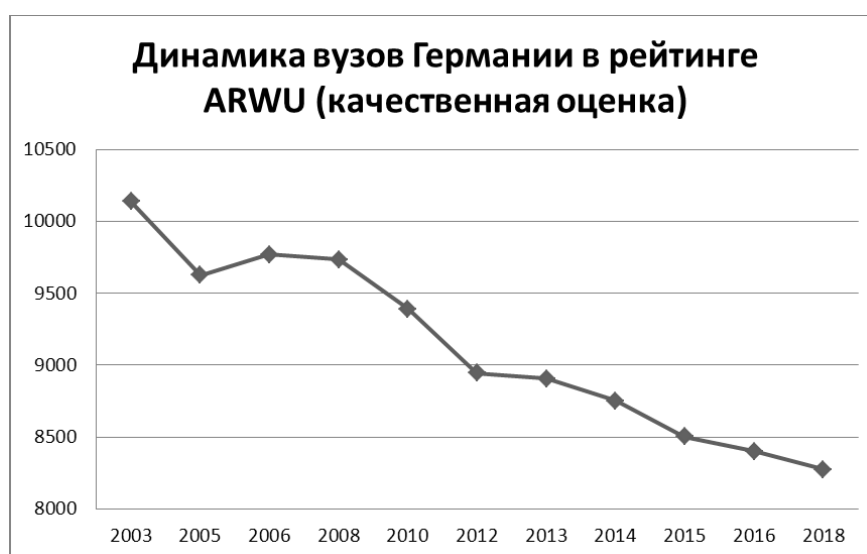


Рисунок 56– Динамика вузов Германии  
в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Динамика вузов Германии в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 200$ ) (табл. 53, рис. 57).



## Данные рейтинга QS-THES с 2004 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 200$ )

Годы	2004	2006	2008	2010	2012	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	1142	676	692	922	1015	875	866

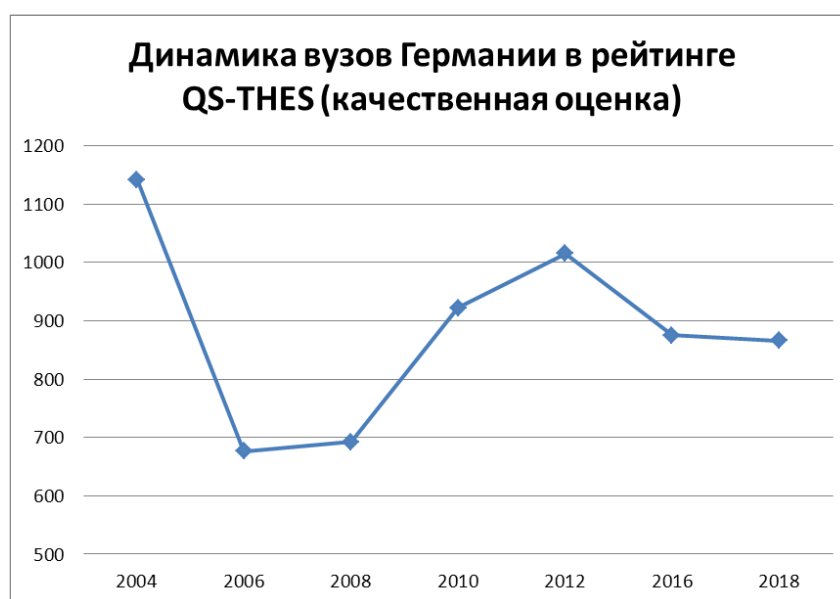


Рисунок 57 – Динамика вузов Германии в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Германии в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 54, рис. 58).

## Данные рейтинга QS с 2010 по 2018 гг.

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2010	2012	2013	2016	2018
Сумма баллов в рейтинге	9529	9455	9151	8170	7278



Рисунок 58 – Динамика вузов Германии в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Динамика вузов Германии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (при  $x_{max} = 500$ ) (табл. 55, рис. 59).

Таблица 55

**Данные рейтинга CWTS с 2012 по 2018 гг.**

(при  $x_{max} = 500$ )

Годы	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Сумма баллов в рейтинге	10925	10953	11576	11089	10270	9940

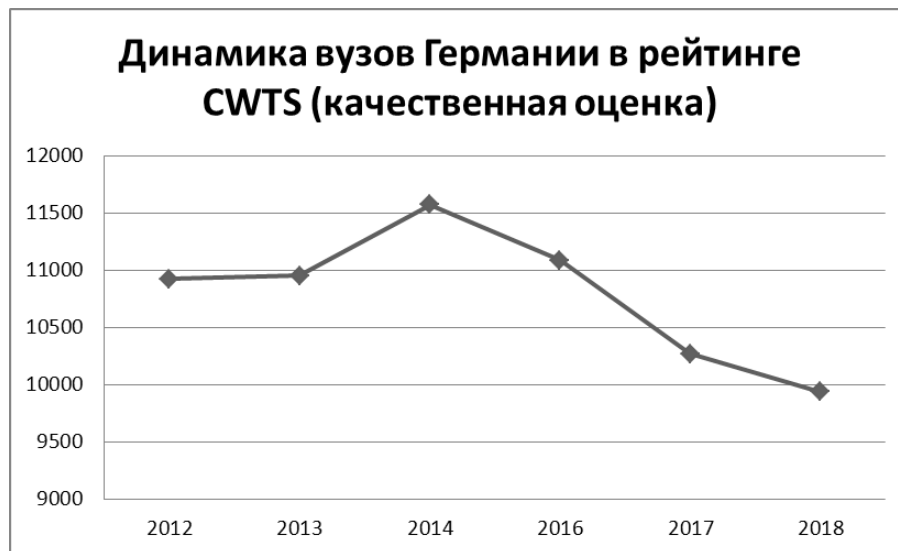


Рисунок 59 – Динамика вузов Германии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.  
(качественная оценка)

Согласно диаграммам, показывающим динамику вузов Германии, Шанхайский рейтинг ARWU (с 2008 года), Лейденский рейтинг CWTS (с 2016 года), рейтинг QS (с 2010 года) демонстрируют негативные тенденции – немецкие вузы стремительно теряют свои позиции в глобальных рейтинговых системах.

Интеграционные процессы в высшем образовании не принесли желаемых результатов повышения конкурентоспособности европейской высшей школы на международной арене. Кардинальная перестройка национальной системы высшего образования под внешние стандарты не способствовала улучшению качества образования, что подтверждается устойчивым снижением позиций вузов Германии в международных рейтингах.

*Сравнительный анализ динамики рейтинга некоторых крупных британских вузов, вошедших и не вошедших в Болонский процесс*

Ряд крупных всемирно известных вузов Европы отказались входить в Болонский процесс. Так, «несмотря на вступление Британии в Болонский процесс некоторые учебные заведения заявили, что они не хотели бы на данной стадии переходить к системе, основанной на кредитах из-за особенно-

стей структуры и организации реализуемых образовательных программ»<sup>177</sup>. К их числу принадлежат университеты Кембриджа, Оксфорда и LSE (Лондонская школа экономики).

С другой стороны, Ноттингемский университет, который по популярности входит в первую пятёрку вузов Великобритании, и по словам одной из публикаций в газете «Times», является «основной альтернативой Оксбриджу (Оксфордский и Кембриджский университеты)»<sup>178</sup> в Болонский процесс вошёл. Третий по дате основания в Великобритании Сент-Эндрюский университет тоже пошёл по евроинтеграционному пути.

Сравним динамику этих четырёх старейших британских вузов в рейтингах CWTS, THE, ARWU за последние годы (табл.56).

Таблица 56

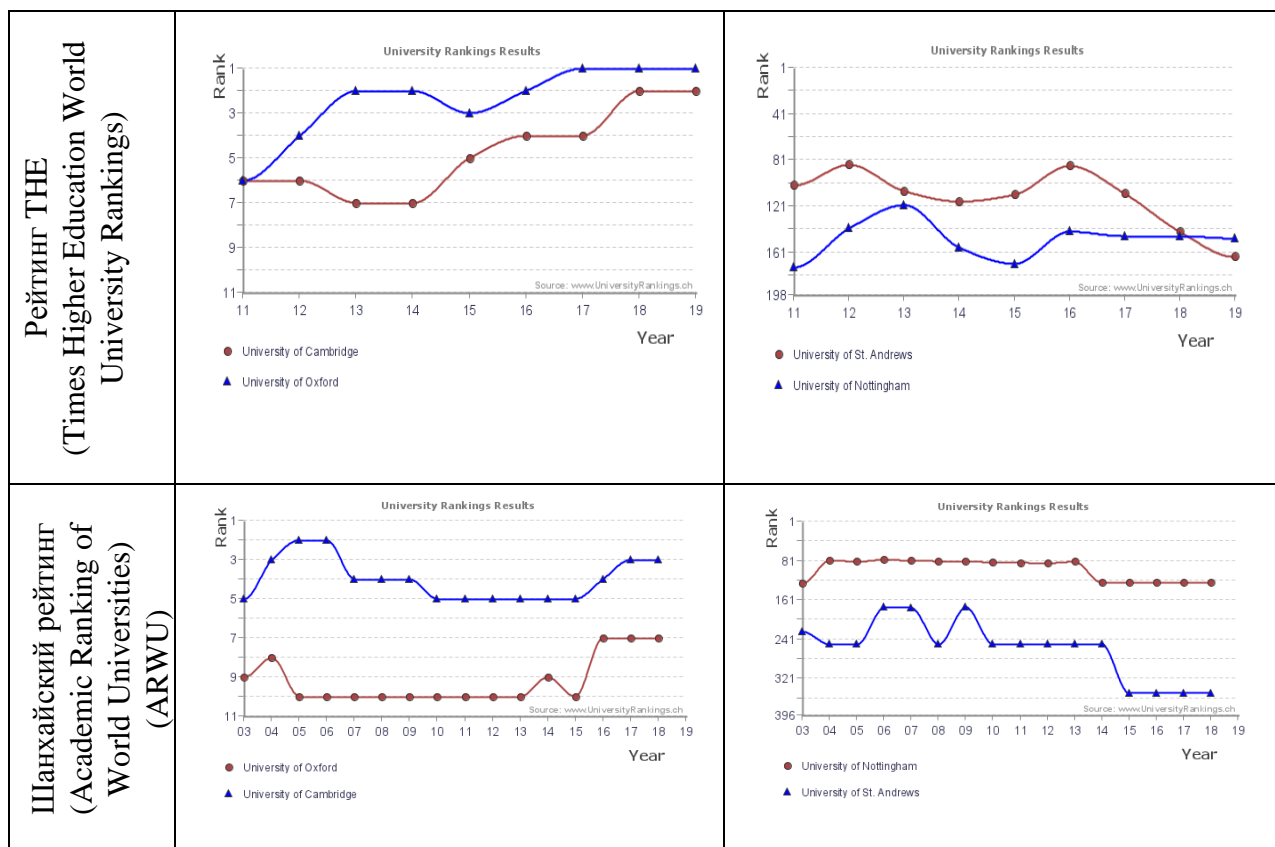
Динамика крупнейших вузов Великобритании в глобальных академических рейтингах<sup>179</sup>

Наименование рейтинга	Университеты, не вошедшие в Болонский процесс	Университеты, вошедшие в Болонский процесс																																																
	Оксфордский, Кембриджский университеты (Великобритания)	Университет Сент-Эндрюс, Ноттингемский университет (Великобритания)																																																
Лейденский рейтинг (CWTS Leiden Ranking)	<table border="1"> <caption>Estimated data for CWTS Leiden Ranking (2012-2018)</caption> <thead> <tr> <th>Year</th> <th>University of Oxford</th> <th>University of Cambridge</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>2012</td><td>38</td><td>32</td></tr> <tr><td>2013</td><td>35</td><td>28</td></tr> <tr><td>2014</td><td>32</td><td>25</td></tr> <tr><td>2015</td><td>28</td><td>22</td></tr> <tr><td>2016</td><td>28</td><td>22</td></tr> <tr><td>2017</td><td>28</td><td>22</td></tr> <tr><td>2018</td><td>25</td><td>20</td></tr> </tbody> </table>	Year	University of Oxford	University of Cambridge	2012	38	32	2013	35	28	2014	32	25	2015	28	22	2016	28	22	2017	28	22	2018	25	20	<table border="1"> <caption>Estimated data for CWTS Leiden Ranking (2012-2018)</caption> <thead> <tr> <th>Year</th> <th>University of St. Andrews</th> <th>University of Nottingham</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>2012</td><td>85</td><td>175</td></tr> <tr><td>2013</td><td>80</td><td>165</td></tr> <tr><td>2014</td><td>78</td><td>160</td></tr> <tr><td>2015</td><td>75</td><td>155</td></tr> <tr><td>2016</td><td>72</td><td>150</td></tr> <tr><td>2017</td><td>70</td><td>148</td></tr> <tr><td>2018</td><td>68</td><td>145</td></tr> </tbody> </table>	Year	University of St. Andrews	University of Nottingham	2012	85	175	2013	80	165	2014	78	160	2015	75	155	2016	72	150	2017	70	148	2018	68	145
Year	University of Oxford	University of Cambridge																																																
2012	38	32																																																
2013	35	28																																																
2014	32	25																																																
2015	28	22																																																
2016	28	22																																																
2017	28	22																																																
2018	25	20																																																
Year	University of St. Andrews	University of Nottingham																																																
2012	85	175																																																
2013	80	165																																																
2014	78	160																																																
2015	75	155																																																
2016	72	150																																																
2017	70	148																																																
2018	68	145																																																

<sup>177</sup> Российско-европейская интеграция: локальный, региональный и глобальный контекст. Группа «Болонский процесс» // Шестая Международная молодежная летняя школа «Практика на Балтике». Хельсинки, Выборг. 4-12 июля 2006 года / [https://www.hse.ru/data/326/267/1240/Группа Болонский процесс – Введение в проблематику.doc](https://www.hse.ru/data/326/267/1240/Группа%20Болонский%20процесс%20-%20Введение%20в%20проблематику.doc).

<sup>178</sup> University of Nottingham. Good University Guide // Times Online <https://www.thetimes.co.uk/article/good-university-guide-in-full-tp6dzs7wn>.

<sup>179</sup> Источник: URL: <https://www.universityrankings.ch>.



Графики показывают, что крупнейшие вузы Великобритании, не вошедшие в Болонский процесс (Оксфорд и Кембридж) уверенно поднимаются и удерживают лидирующие позиции в мировых рейтингах, а вузы, принявшие путь евроинтеграционной унификации (Ноттингем и Сент-Эндрюс), эти позиции плавно теряют.

Мы далеки от того, чтобы по частным примерам делать глобальные выводы, но тенденции-то налицо.

В целом, европейские вузы, согласно оценке четырёх ведущих мировых рейтинговых агентств, уверенно теряют свои позиции и в количественном (доля), и в качественном (сумма баллов) выражении. Доля присутствия вузов Европы и их позиции в мировых рейтингах неуклонно падают, несмотря на усилия болонских реформаторов повысить качество образования и научных исследований. Однако азиатские вузы стремительно увеличивают своё присутствие в мировых рейтингах.

Динамика азиатских и европейских вузов, проявляющаяся в противоположных тенденциях, заставляет задуматься о целесообразности проводимых в Европе образовательных реформ и ориентирует на детальное рассмотрение проводимой политики в области высшего образования в азиатских странах.

### **2.3 Оценка последствий реформирования национальной системы высшего образования РФ в рамках евроинтеграционных процессов**

Российская Федерация вступила на путь евроинтеграции в 2003 году. Предполагалось, что, в целом, интеграция систем высшего образования в рамках Болонского процесса сформирует следующие *позитивные* тенденции:

- гармонизация систем образования европейских стран посредством формирования единого образовательного пространства и европейской идентичности;
- повышение конкурентоспособности европейской высшей школы сопровождается стремлением улучшить общественные характеристики системы высшего образования, усилить национальное сотрудничество, исключить социальное неравенство на общеевропейском уровне;
- сопоставимые критерии и методологии оценки качества образования, так как обеспечение качества признано основой для реализации целей Болонского процесса;
- контроль (мониторинг) качества образования посредством проведения аккредитации вузов;
- приоритет «результатов обучения» над «временем обучения» и «содержанием обучения» (компетентностный подход);
- повышение академической мобильности;
- расширение доступа (и равноправие при доступе) к высшему образованию в течение всей жизни.

Но *упования* не совпали с *реалиями* и возникли *негативные* тенденции трансформации национальных систем образования в рамках евроинтеграционных процессов.

Установка на гармонизацию достаточно устойчиво интерпретируется в духе унификации (подмена понятий). Опасность утраты национальных достижений в образовании – это и есть унификация систем образования европейских государств.

Тезис Болонской декларации о «стремлении к повышению конкурентоспособности европейского высшего образования на мировом рынке образовательных услуг» уже на уровне лозунга провозглашает сферу образования сферой потребительских услуг. В связи с участием России в евроинтеграционных образовательных процессах произошло формальное признание этого тезиса, однако в 2010 году было проведено официальное признание на государственном уровне (Федеральный закон от 8 мая 2010 №83-ФЗ<sup>180</sup>, Федеральный закон от 27 июля 2010 г. N 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг»).

*Государственная обязанность* по обеспечению прав граждан в социальной сфере преобразовалась в *государственная услуга*, предоставляемую на коммерческой основе. Под эгидой принятых законов система образования была обращена в сферу услуг (в том числе под влияние частного бизнеса), под воздействием которой создаётся общество потребления.

Отметим *позитивные тенденции*, наметившиеся с недавнего времени в государственных целевых установках, направленных на сохранение и приумножение национального культурного достояния народов России.

С 2015 года в ряде государственных документов (Стратегия национальной безопасности РФ, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Доктрина информационной безопасности РФ) были зафиксированы новые ценностные установки. Традиционные рос-

---

<sup>180</sup>Принятие федерального закона №83-ФЗ от 8 мая 2010 создало предпосылки для коммерциализации бюджетных образовательных учреждений.

сийские духовно-нравственные ценности<sup>181</sup> провозглашены основой национальной безопасности<sup>182</sup> и общероссийской идентичности народов РФ. Роль культуры признана первостепенной в «сохранении и приумножении традиционных российских духовно-нравственных и культурных ценностей».

*Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р).* В документе утверждаются стратегические ориентиры воспитания – «формирование гражданина России – гармоничной личности, зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к родине, общенациональная и этническая идентичность».

*Доктрина информационной безопасности (Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646).* Доктрина нацелена на защиту традиционных духовно-нравственных ценностей от внешней информационной экспансии<sup>183</sup>.

*Стратегия национальной безопасности (Указ Президента РФ о стратегии национальной безопасности Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683).* В документе также отражены «факторы, негативно воздействующие на национальную безопасность в области науки и образования: снижение престижа профессий преподавателя, <...> снижение уровня социальной защищённости профессорско-преподавательского и научно-педагогического состава, <...> качества общего, среднего профессионального и высшего образования».

В документе отмечено, что **внешняя культурная экспансия** представляет собой **угрозу** национальной безопасности. Как известно, образование – неотъемлемая часть национальной культуры, а культура – «это душа

---

<sup>181</sup> В содержание понятия духовно-нравственные ценности включается: «приоритет духовного над материальным, <...> нормы морали и нравственности, созидательный труд, служение Отечеству, человеколюбие, милосердие, взаимопомощь, коллективизм справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины» (Стратегия национальной безопасности РФ).

<sup>182</sup> В свою очередь, размывание традиционных для нашего народа духовно-нравственных ценностей выступает угрозой национальной безопасности РФ.

<sup>183</sup> Главной задачей информационной безопасности выступает «нейтрализация информационного воздействия, направленного на *размывание* традиционных российских духовно-нравственных ценностей».



нации, это святыни народа» (Д.С. Лихачёв)<sup>184</sup>. А утеря культурных (т.е. традиционных духовно-нравственных) ценностей ведёт к потере национального суверенитета, который немислим без сохранения суверенитета духовного (что и утверждается в «Стратегии национальной безопасности»), который, в свою очередь, невозможен без суверенной системы образования.

Если система образования находится под внешним контролем (*т.е. под эгидой евроинтеграционных процессов*), *трансформируется и адаптируется в духе «глобализации» и «прагматизации»*, то это создаёт угрозу национальной безопасности государства. «Кто формирует сознание молодежи и воспитывает детей, тот контролирует будущее страны»<sup>185</sup>.

В подтверждение вышеизложенного приведём слова министра образования и науки РФ О.Ю. Васильевой<sup>186</sup>, сказанные 7 сентября 2017 во время работы форума ВЭФ во Владивостоке в ответ на просьбу прокомментировать слова бывшего министра Андрея Фурсенко о «квалифицированных потребителях»: *«Образовательная система должна воспитывать человека-личность, творца, а не потребителя»*. *«Человек-потребитель не является конечным результатом системы образования», напротив, «система образования всегда воспитывает человека-личность, творца в том числе»,* – заявила министр образования. Также со стороны О.Ю. Васильевой подверглось критике общество потребления: *«Мы [Россия] никогда не станем обществом потребления, потому что у нас совершенно другие истоки государственности и менталитета»*.

В Болонской декларации утверждается, что «обеспечение качества образования признано основой для реализации целей Болонского процесса». На вопрос, каким образом должно создаваться или обеспечиваться это «качество», ответ в Декларации таков: «Качество образования создаётся конкуренцией» (то есть качество – это экономическая эффективность), а наука и обра-

---

<sup>184</sup> Лихачев Д.С. Народ должен иметь свои святыни // Литературная газета. Псков, 1990. 11 апр. № 15. С.1.

<sup>185</sup> Четверикова О.Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М.: Благословение, 2015. С.4.

<sup>186</sup> В настоящее время О.Ю. Васильева – министр просвещения РФ.

зование, по мнению создателей Болонской конвенции, представляют те сферы, в которых конкуренция способствует взаимному культурному обогащению. Видимо, «культурное обогащение» в европейском менталитете создавалось и продолжает создаваться посредством конкуренции, что отрицается отечественным мировоззрением.

Компетентностный подход, провозглашённый в Болонской декларации, способствует продвижению технократического образования, основой которого выступают утилитаризм и функционализм и, как следствие, пересмотр концепции человека (человек-потребитель, человек-функция). В соответствии с этим подходом, человек рассматривается как экспериментальный объект (биологический материал) для применения новых технологий. Его сознание может подвергаться различным изменениям, которые соответствуют потребностям научно-технологического «прогресса». Использование его не ограничено какими-либо соображениями нравственного порядка, а определяется только правами экспериментатора, вписывающимися в концепцию «прав человека»<sup>187</sup>.

Таким образом, апогеем компетентностного подхода станет создание нового человека – постчеловека, «модифицированного до такой степени, что уже не является Человеком»<sup>188</sup>.

Провозглашенный в евроинтеграционных документах приоритет качества высшего образования определяет необходимость его мониторинга. Мониторинг качества образования выступает одной из главных задач евроинтеграционных процессов. На практике просматривается навязывание параметров и механизмов (извне) в обеспечении качества работы за счёт последовательного введения внутренних механизмов оценки качества, сверяя их с внешними общепринятыми требованиями и стандартами в соответствии с требованиями ENQA (Европейской ассоциации обеспечения качества в высшем образовании). В условиях глобализации образования деятельность вузов

---

<sup>187</sup> Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2 (1662). С. 90.

<sup>188</sup> Там же.

ориентируется не на интересы общества и государства, а на потребности мирового рынка труда. И таким образом, они оказываются под контролем транснационального капитала, который и доминирует на этом рынке<sup>189</sup>.

Расширение доступа к высшему образованию (массификация) способствует развитию кастового образования – для «обычных» людей и для «элиты».

Принцип «образование в течение всей жизни» (непрерывное образование), провозглашённый Декларацией, демонстрирует стирание границ между понятиями «подготовка» и «образование». Образование – это способность человека понимать, чувствовать и действовать определённым ОБРАЗОМ. Сформированность (по Образу!) интеллектуальных, душевных, морально-волевых и физических качеств человека<sup>190</sup> – это есть то, что даётся **единожды и на всю жизнь**. Лишь профессиональная подготовка (т.е. овладение новыми навыками и умениями) должна осуществляться **непрерывно** и сопровождать человека **в течение всей жизни**. Таким образом, разговоры о непрерывном образовании – это всего лишь подмена понятий<sup>191</sup>.

Внимание привлекает утверждение в Болонской декларации относительно сопоставимых критериев оценки качества образования, так как «качество создаётся конкуренцией, а наука и образование – это сферы, в которых соперничество и конкуренция могут способствовать взаимному культурному обогащению и процветанию государства».

И тогда встаёт важный вопрос: образование – это узко прагматическая функция обслуживания народного хозяйства<sup>192</sup> или способ существования государства как социокультурной общности?

В ответ с позиции российской стороны можно лишь процитировать статью 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от

---

<sup>189</sup> Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2 (1662). С. 93.

<sup>190</sup> Хагуров Т.А. Образование на всю жизнь // Народное образование. 2012. № 1. С. 63-69.

<sup>191</sup> Там же.

<sup>192</sup> Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

29.12.2012): **«Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»**<sup>193</sup>.

Из этого следует, что образование – это не просто некоторая отрасль, сфера, а общественно значимое благо, системообразующая часть национальной культуры.

Экономическая функция высшего образования в отечественной образовательной системе не должна выступать приоритетной. Однако европейское сообщество считает этот принцип основополагающим для преобразования образовательных систем – налицо ментальное несоответствие российских и европейских приоритетов.

Известно, что для функционирования национальной образовательной системы требуется ясность её базовых элементов<sup>194</sup>. На рис. 60 отражена структура образовательной системы.

Как видно из представленной схемы, национальная образовательная система состоит из пяти взаимосвязанных базовых элементов: стратегическая сверхзадача общества (т.е. образ будущего страны), образовательная цель (антропологический идеал), педагогическая тактика (педагогическое «производство») как антропопрактика для созидания антропологического идеала системы, принципы формирования содержания образования и воспитания, инструментарий реализации содержания образования и воспитания<sup>195</sup>.

---

<sup>193</sup> Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

<sup>194</sup> Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

<sup>195</sup> Там же.



Рисунок 60 – Структура национальной образовательной системы

Заметим, что система образования, как в дореволюционной России, так и в Советском Союзе воспроизводила однозначное толкование каждого из вышеназванных элементов национальной образовательной системы.

В настоящее время состояние отечественной системы образования, вовлечённой в процесс евроинтеграции, характеризуется *отсутствием ясной стратегической сверхзадачи общества* (образа будущего страны) и *противоречивостью образовательного антропологического идеала*.

На уровне деклараций с фундаментальными принципами Болонского процесса спорить трудно. Декларируется создание европейского пространства высшего образования, расширение доступа к европейскому образованию, признание независимости и автономии вузов, добровольность реформирования, ориентация на приоритет повышения качества образования, повышение мобильности студентов и преподавателей и обеспечение тесных

связей между высшим образованием и наукой, – в общем, как это закреплено в Сорбонской декларации 1998 года, создание «Европы знаний».

Разумные доводы против изложенных задач и принципов в «фундаментальных принципах» найти сложно. Тем более что во всех документах евроинтеграционных процессов говорится о «добровольности реформирования, полном уважении к различию культур, языков, национальных образовательных систем и автономии университетов». Но реализация их происходит весьма противоречиво.

По нашему мнению, в основу интеграционных процессов должен быть положен принцип равенства интегрируемых систем (в т.ч. равенства экономического и культурного). Несоблюдение данного принципа осложняет процесс интеграции систем и может привести к негативным последствиям.

Заметим, документы евроинтеграционных процессов не предполагают осуществления механической интеграции (добровольность, независимость, автономность вузов – одни из главных принципов Болонского процесса), они фактически декларируют только *общие* принципы, позволяя учитывать особенности национальных систем образования. Но внутри стран эти принципы реализуются по упрощённой схеме.

В России изначально пытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции (присоединиться к конвенции на чужих условиях), фактически разрушающий национальную систему высшего образования.

В подтверждение вышесказанного приведём некоторые выводы исследования «Классический университет: вызовы времени и пути развития»<sup>196</sup>, осуществлённого при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ учёными Кубанского государственного университета под руководством Д.С. Ткач. «Социологические данные показывают, что качество университетского образования, несмотря на постоянные реформы (а может и из-за них), снижается. И эта проблема касается в первую очередь тех университетов, которые

---

<sup>196</sup> Классический университет: вызовы времени и пути развития. Коллективная монография / Под научн. ред. Д.С. Ткач. Краснодар: Парабеллум, 2014. 164 с.

всегда называли классическими. <...> В общей массе единые для всех вузов образовательные стандарты обезличивают и классические университеты, и профильные вузы. Одни благодаря компетентизации теряют свою широту, универсальность. Другие, свежеепечённые новые университеты (даже если они убирают из названия слова «педагогический», «технический») эту широту и универсальность всё равно не обретают. В итоге одни – уже не университеты, другие – ещё не университеты»<sup>197</sup>.

Подобную мысль высказывает В.И. Слободчиков и С.М. Зверев: «В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом. <...> Уже ведь очевидно, что в таком укладе происходит расчеловечивание человека»<sup>198</sup>.

Фундаментальные принципы классического высшего образования выступают традиционной основой университетского образования в России. Со времен В. Гумбольдта университеты были созданы как центры единения образования и науки.

Считаем важным заметить, что некоторые ведущие европейские вузы (Кембриджский университет, Оксфордский университет, Парижский институт политических наук и т.д.) и ведущие российские вузы (МГУ, СПбГУ)<sup>199</sup> не принимают участие в Болонском процессе, тем самым косвенно способствуя появлению сегрегации в области высшего образования.

Современной формой образовательной евроинтеграции и катализатором реформ в области высшего образования выступает Болонский процесс. С одной стороны, в европейской высшей школе присутствуют признаки целостности в отношении к социально-экономическим, культурным и полити-

---

<sup>197</sup> Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Погубит ли компетентностный подход и Болонская система классический университет? // Профессиональное образование [Минск]. 2014. №3 (17). С. 47.

<sup>198</sup> Слободчиков В. И., Зверев С. М.. Ключевые категории мышления профессионального педагога. М. : Спутник+, 2013, С. 79-80.

<sup>199</sup> Федеральный Закон «О Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» № 259-ФЗ от 10.11.2009 г.  
<http://www.msu.ru/upload/pdf/docs/msu-spbgu.pdf>.

ческим системам, и основу евроинтеграционных процессов составляют академические и демократические принципы, регулирующие деятельность университетов и имеющие нормативное значение для национальных образовательных систем. С другой стороны, неграмотная и поспешная реализация Болонского процесса *может привести* к необратимым потерям специфики и традиции национальных систем образования, к потере суверенитета в области науки и образования, и, в конечном итоге, к угрозе национальной безопасности.

Проблемы, стимулирующие евроинтеграцию в высшем образовании, характерны и для России – самоизоляция от мирового образовательного пространства имеет отрицательные последствия для любой национальной образовательной системы. В связи с этим следует объединять усилия по развитию образования, сохраняя при этом национальные достижения и традиции. Необходимо развивать международную интеграцию, оберегая всё лучшее из отечественного опыта. Участие в евроинтеграционном процессе не должно означать унификации систем высшего образования, оно обозначает только стремление к сопоставимости систем образования.

Традиции российской системы образования ценны фундаментальностью образования, принципом неразрывности образования и науки, наличием научно-педагогических школ, консервативностью, сочетающейся с готовностью к инновациям. Ни одной из этих традиций не противоречат фундаментальные принципы (лозунги-упования) евроинтеграционных процессов.

Отсутствие в действительности добровольности реформирования, насаждаемая со стороны министерств, резкая, непоследовательная смена системы образования по англо-саксонскому шаблону может привести к краху существующей национальной системы высшего образования, нуждающейся в преобразовании и, возможно, в «капитальном ремонте».

Масштабные реформы, требующие на реализацию длительного периода времени, проводятся в нашей стране в довольно короткие сроки, что мо-



жет негативно отразиться на качестве высшего образования<sup>200</sup> и привести к деформации традиционной системы высшего образования.

Таким образом, декларированные цели реформ о приоритете повышения качества при реализации в РФ могут обернуться противоположным эффектом.

Реализация евроинтеграционных процессов в российской высшей школе вступает в некоторое противоречие с культурно-педагогическими традициями национальной системы образования и установками высшего руководства страны по защите традиционных культурных (образование – неотъемлемая часть национальной культуры) и духовно-нравственных ценностей от внешней экспансии.

Для выхода из сложившегося системного кризиса в национальном образовании необходимо чёткое осознание методологических установок образа будущего образования России в рамках антропологического подхода, приведённых в проекте «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» группой авторов Международного научно-экспертного совета по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований под руководством члена-корреспондента РАО В.И. Слободчикова: «Образ российского общества будущего как стратегическая сверхзадача: общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности. <...> Антропологический идеал: **самостоятельный, здоровый человек, стремящийся к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству.** <...> Педагогическая тактика как антропопрактика: **вращивание человеческого в человеке** через осмысленную совместную деятельность на благо общества, приобретение опыта служения ближнему, освоение духовных смыслов жизни, укоренённых в оте-

---

<sup>200</sup> Система высшего образования, как и любая социальная система, инерционна, нуждается в длительном периоде времени на адаптацию.

чественной традиции»<sup>201</sup>. «Цель российского образования: *возвращение самостоятельного здорового человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству, укоренённого в духовных традициях Отечества, ответственного за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями*»<sup>202</sup>.

---

<sup>201</sup> Слободчиков, В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: проект М. : Рос. ин-т стратегич. исслед., 2016. С. 19-20.

<sup>202</sup> Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 16.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

История развития национальных систем высшего образования европейских стран насчитывает более девяти столетий. За этот период высшая школа неоднократно подвергалась преобразованиям. Каждая эпоха вносила свой вклад в формирование национальных образовательных систем. Генезис европейского высшего образования имеет схожие черты развития высшей школы. От Средневековья до эпохи Просвещения в высшем образовании преобладали наднациональные черты. Национальные модели высшего образования получили своё развитие в конце XVIII столетия и к середине XIX века сформировались в большинстве стран Европы. Главными особенностями университетского образования в то время выступали универсальность и элитарность.

Во второй половине XX века наступил переломный период в развитии национальных систем высшего образования. Под влиянием меняющихся социально-экономических условий произошла трансформация систем высшей европейской школы. Высшее образование приобрело глобальный характер и современные черты: массовость и профильность.

Динамичные трансформации национальных систем высшего образования определяют необходимость применения аналитического инструментария, позволяющего описать генезис систем высшего образования европейских стран, и вызывают потребность в переосмыслении влияния евроинтеграционных процессов на вузы Европы.

На основе вышеизложенного была разработана концепция генезиса национальных систем высшего образования, построенная на соотношении трёх содержательных линий: элитарности/массовости, универсальности/профильности, национального/глобального, позволяющая создать аналитический инструментарий, способствующий продуктивно выявлять тенденции развития высшего образования. Семантической основой аналитической концепции выступает *антиномический принцип*, базирующийся на сочетании

противоположных по значению процессов и явлений и позволяющий раскрыть *полноту и динамику* развития высшего образования в европейских странах.

Проведённое исследование посвящено особенностям генезиса национальных систем высшего образования ведущих европейских стран и России.

В исследовании перед нами стояла цель разработать аналитическую концепцию генезиса национальных систем высшего образования и с её помощью осуществить анализ влияния евроинтеграционных процессов на вузы Европы и выявить тенденции развития высшего образования.

В результате выполненной работы нам удалось решить поставленные задачи.

Проведено описание генезиса и выявлены тенденции развития национальных систем высшего образования осуществлено посредством аналитической концепции, построенной на основе соотношения трёх содержательных линий: элитарности/массовости, универсальности/профильности, национального/глобального.

Прослежены изменения (генезис) модели университета в рамках ведущих аксиологических концепций высшего образования: от гуманитарной (университет представлял собой культуросозидающий центр, универсум наук) до утилитарной (университет представляет собой капиталистическое предприятие, целью которого выступает производство и реализация научных и образовательных услуг).

Выявлены условные этапы развития постсоветской высшей школы:

- *этап становления*, обусловленный приверженностью к традиционной образовательной парадигме на базе когнитивно-ремесленного и деятельностного подходов (1992–2002 гг.);

- *этап адаптации* к евроинтерационным процессам, обусловленный переходом к гуманистической (лично-ориентированной) парадигме на базе компетентностного подхода (2003–2012 гг.);

- этап реализации евроинтеграционной модели (с 2013 г. по настоящее время).

Выявлена тенденция снижения роли евровузов в развитии мировой системы высшего образования, отражающаяся в уменьшении доли присутствия европейских вузов и занимаемых ими позиций в глобальных академических рейтингах (ARWU, THE, QS, CWTS), что противоречит приоритетной задаче евроинтеграционных процессов о *повышении качества* высшего образования и конкурентоспособности европейских вузов на международной арене.

В ходе исследования оказалась подтверждённой основная гипотеза о том, что описание генезиса национальных систем высшего образования может продуктивно осуществляться на основе анализа соотношения трёх содержательных линий: элитарности/массовости, универсальности/профильности, национального/глобального, что позволяет очертить пути решения проблемы исследования. Также подтвердилась дополнительная гипотеза о том, что на современном этапе европейские вузы утрачивают ведущую роль в мировом академическом пространстве, что выражается в уменьшении доли присутствия и снижении занимаемых позиций евровузов в глобальных академических рейтингах.

В диссертации выявлены противоречия между существующими трансформационными процессами в высшем образовании и недостаточностью аналитического инструментария для их исследования; между необходимостью полноценного анализа генезиса национальных систем высшего образования и отсутствием методологических подходов к его осуществлению.

Доказано рассогласование между требованиями евроинтеграции и культурно-педагогическими традициями национальных систем высшего образования; между декларируемыми в официальных документах евроинтеграционных процессов целями реформирования национальных систем высшего образования и фактическими результатами их реализации.

Особое внимание уделено процессам интеграции российской высшей школы в европейское образовательное пространство. Выявлены проблемы,

связанные с насаждением евроинтеграционной модели на отечественную почву, а также предложены пути выхода из сложившегося системного кризиса в современном российском высшем образовании. Отмечены позитивные тенденции возврата к традиционным духовно-нравственным ценностям, к их сохранению и защите от внешней культурной экспансии, зафиксированным в ряде государственных документов. На основе этих положений выявлено противоречие между заимствованными, чуждыми российскому менталитету, принципами-упованиями евроинтеграции и новым вектором государственной политики в области культуры и образования.

## Библиографический список

1. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности аналитический обзор / сост.: Е. В. Вашурина [и др.]. Фед. агентство по образованию УГУ им. А. М. Горького. Екатеринбург: изд-во Уральского ун-та, 2006. 136 с.
2. *Андреев А. Ю.* Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX века / А. Ю. Андреев. М.: Языки русской культуры, 2000. 312 с.
3. *Аранский В.С., Лапчинская В.П.* Система народного образования в Англии. М., 1961. 175 с.
4. *Аржанова И. В.* География и арифметика Болонского процесса / И. В. Аржанова // Аккредитация в образовании. 2007. № 18. С. 40-45.
5. *Артамонова М. В.* Преподаватели и руководители вузов об интеграции в европейское образовательное пространство / М. В. Артамонова // СОЦИС. 2008. № 1. С. 146-151.
6. *Анкарова Е.Б.* Система высшего образования во Франции и пути её реформирования в рамках болонского процесса // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 60-66.
7. Ассоциация классических университетов России [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.acur.msu.ru/ru/members\\_list.php](http://www.acur.msu.ru/ru/members_list.php) (дата обращения: 18.05. 2017).
8. *Баранова Т.А.* Стратегии получения высшего образования студентами в контексте Болонского процесса (на примере ГУ-ВШЭ)// Вопросы образования. 2006. № 1. С. 328-346.
9. *Барымова Н.С.* Система высшего педагогического образования во Франции: контуры и особенности // Иностранные языки в школе: журнал . 2017 . №2 . С. 52-59.

10. *Бирюков А. В.* Две модели интеграции : реформа образования в Азиатско-Тихоокеанском регионе и Болонский процесс / А. В. Бирюков // Высш. образование сегодня. 2004. № 12. С. 46-51.
11. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления / Пер. с франц. Е. Самарская. М.: Республика, 2006. 272 с.
12. *Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 359 с.
13. Болонская декларация: Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестн. Рос. филос. о-ва. 2005. № 1 (33). С. 74-77.
14. Болонский процесс: в вопросах и ответах/В. Б.Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. В. Цыб. СПб.: Изд-во СпбГУ, 2004.108 с.
15. Болонский процесс и его значение для России: интеграция высшего образования в Европе/ред. К. Пурсиайнов, С. А. Медведева. М.: РЕЦЭПТ, 2005. 360 с.
16. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 148 с.
17. Болонский процесс: середина пути // Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российск. нов. ун-т, 2005. 379 с.
18. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии: коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Левен / Лувен-ла-Нев, 28-29 апреля 2009 года // Высш. образование в России. 2009. № 7. С. 156-162.



19. *Брокгауз Ф. А.* Энциклопедический словарь.: Современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. М.: Эксмо-Пресс, 2005. 672 с.
20. *Бруз В.В.* Основные проблемы реализации Болонского процесса в Европе // Власть. 2011. № 12. С. 88–90.
21. *Васкевич Т.В.* Болонский процесс в России: декларации и подмены, упования и реалии // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С.171-186.
22. *Васкевич Т.В.* Унификация национальных образовательных систем Европы как следствие Болонского процесса: проблемы и утраты // Современное образование. 2017. № 4. С. 85–100.
23. *Васкевич Т.В.* Адаптация национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам: упования и реалии. Монография / Под научн. ред. А.А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2019. 368 с.
24. *Вербицкий А. А.* Реформирование образования в России и Болонский процесс // Высшее образование сегодня. 2008. № 11. С.51-55.
25. *Волков В.Е.* Возможность мысли // Некоммерческий научный Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». Режим доступа: <http://www/fondgp.ru/lib/chteniya/x/pub/6> (дата обращения: 10.01.2018).
26. *Воскресенская Н.М.* Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом // Педагогика. 1994. №2. С. 112-117.
27. *Горли Б.* Болонский процесс в глобальном контексте: потенциальные возможности и угрозы для европейского сектора высшего образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 6-12.
28. Глобализация и образование. Болонский процесс: материалы «круглого стола». М.: Альфа-М, 2004.168 с.
29. *Грауманн О.* Новая идентичность вуза в условиях интернационализации образования // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 123-131.
30. *Гретченко А.И.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2009. 432 с.

31. *Громыко Ю.В.* Российская система образования сегодня. Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. 368 с.
32. *Грундер Г.У.* Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции» обучения – «новый тип» учения ? // Высш. образование в России. 2009. № 7. С. 163-168.
33. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие / Под ред. П.В. Алексеева. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
34. *Гурулева Т.Л.* Национальное образование в Китае: современное состояние и меры государственного регулирования // Проблемы Дальнего Востока: журнал. 2017. №1. С. 107-119.
35. *Давыдов Ю. С.* Болонский процесс и российские реалии / Ю. С. Давыдов. М: Моск. Психолого-соц. ин-т, 2004.132 с.
36. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 384 с.
37. Европейское пространство высшего образования (официальный сайт). The european higher education area (EHEA). Режим доступа: <http://www.ehea.info> (дата обращения: 15.05.2017).
38. *Ершова И. В.* Феномен глобализации и интеграции в контексте Болонского процесса: монография / И. В. Ершова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова». Архангельск: Поморский университет, 2011.141 с.
39. *Жигadlo А.П.* Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект // Высш. образование в России. 2007. № 10. С. 109-112.
40. *Захаров И. В.* Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. М.: Фонд Новое тысячелетие, 1994.368 с.

41. *Захарович И.В.* «Джон Ньюмен и его модель идеального университета» // И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. // *Aima mater*. 1993. № 4. С. 43.
42. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*, 2003. № 5. С. 34-42.
43. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
44. *Ибрагимов Г.И.* Проблемы целеполагания в условиях реализации ФГОС ВО // *Педагогика: журнал*. 2017. №3. С. 3-11.
45. *Игнатъева В. П.* Болонский процесс опасения и надежды // *Высшее образование в России*. 2009. № 4. С. 138-140.
46. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М: Изд-во ПСТГУ, 2014. 432 с.
47. *История России. 1861-1917 / Под ред. В.А. Фёдорова.* М.: Высш. шк., 2004. 384 с.
48. *Ортега-и-Гассет Хосе.* Миссия Университета / Пер. с испанского. Минск: Издательство БГУ, 2005. 104 с.
49. *Качество в образовании / АГТУ; отв. за вып. А. М. Айзенштадт.* Архангельск: Изд-во Арханг. гос. техн. ун-та, 2004. 195 с.
50. *Квеско Р.Б.* Методологические аспекты непрерывного многоуровневого образовательного пространства / Р. Б. Квеско. Томск: ИПФ ТПУ, 1997. 83 с.
51. *Козырев В. А.* Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие для пед. работников вузов / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина; РГПУ. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 429 с.
52. *Колесов В. В.* Рынок образовательных услуг и ценности образования (Между ВТО и Болонским процессом) // *Высшее образование в России*. 2006. № 2. С. 3-8.

53. *Красноженова Г. Ф.* Высшая школа России: проблемы сохранения интеллектуального потенциала / Г. Ф. Красноженова. М.: Мысль, 1998. 216 с.
54. *Крохмаль Л.А.* Взаимодействие государства, рынка и университетского сообщества в условиях развития рыночных отношений // Педагогика: журнал. 2016 . № 1. С. 45-50.
55. *Кичева И.В.* Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ. 2004. С. 282-283.
56. Классический университет: вызовы времени и пути развития. Коллективная монография / Под науч. ред. Д.С. Ткач. Краснодар: Парабеллум, 2014. 164 с.
57. *Лихачев Д.С.* Народ должен иметь свои святыни // Литературная газета. 1990. 11 апр. № 15. С. 1.
58. *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие. Киев: Путь к истине. 1991. С.96-260.
59. *Матушанский Г.У., Борзилова Л.В.* Нормативно-правовые основы регулирования высшего образования России при вхождении в Болонский процесс// Образование и наука. Изв. Уральского отд. РАН. 2010. 8. С. 42-53.
60. *Миронов В.В.* Болонский процесс и национальная система образования //Alma mater . 2006. № 6. С. 3-8.
61. *Милюков П. Н.* «Университеты России», очерк, помещенный в т. 68 Энциклопедического словаря Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона // СПб., 1902.
62. *Митяева А.М.* Проблемы развития высшего образования при вступлении России в Болонский процесс// Соц. политика и социология. 2006. № 1. С. 64-74.
63. *Михайлова Т. А.* Проблемы интеграции России в мировое образовательное пространство: доступность и качество образования в России и Германии: сравнительные аспекты // Alma mater. 2009. № 3. С. 67-72.
64. *Мотова Г. Н.* Болонский процесс и национальные приоритеты: в поисках моделей адаптации: [об исследованиях состояния национальных си-

стем гарантии качества в Европе] // Аккредитация в образовании. 2008. № 26. С.56-57.

65. *Муравьева А.А.* Международные совместные образовательные программы как инструмент интернационализации высшего образования // Интеграция образования: журнал . 2016 . №3 (Т.20) . С. 310-319.

66. *Муравьев А.Н.* Философия и опыт. Очерки истории философии и культуры. М.: Наука, 2015. 330 с.

67. *Муравьев А.Н.* Борьба за логос, настоящую философию и образование // Вестник Русск. христианск. гуманитарн. академии. 2010. Т. 11. №3. С. 103-110.

68. *Налетова И. В.* О методологических проблемах современного университетского образования // Вестник Тамбовского университета. Серия. Гуманитарные науки. Вып.4.Тамбов, 1999. С. 46-52.

69. *Неборский Е.В.* Развитие университетского образования в контексте глобализационных процессов // Педагогика: журнал. 2017. №2. С. 102-105.

70. О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон РФ № 125-ФЗ от 22.08.96 // Собрание законодательства РФ. 1996. № 35.

71. Об образовании. Федеральный закон Российской Федерации № 12-ФЗ от 13.01.96 // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 5.

72. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2006. 944 с.

73. *Ридингс Б.* Университет в руинах. Монография / Пер. с англ. А. М. Корбута. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 304 с.

74. *Рубин Ю.Б.* Стандартизация как фактор конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 28-42.

75. *Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А.* Погубит ли компетентностный подход и Болонская система классический университет? // *Профессиональное образование.* 2014. № 3 (17). С. 46-51.

76. *Остапенко А.А.* До основания! А затем? Стратегические и тактические шаги по выходу российского образования из системного кризиса // *Народное образование.* 2016. № 2-3. С.9-19.

77. *Остапенко А.А.* Мартовские тезисы о разрушении российского образования // *Воспитательная работа в школе.* 2016. № 1. С. 5–7.

78. *Остапенко А.А.* Сообразность или сообразность // *Духовно-нравственное воспитание.* 2012. № 2. С. 26-27.

79. *Остапенко А.А.* Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2010. 308 с.

80. *Остапенко А.А., Слободчиков В.И.* Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // *Психолого-педагогический поиск.* 2017. № 2 (42). С. 14-21 .

81. *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 2012. 196 с.

82. *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова Вып. 4. Студия «Духовное образование, 2002.

83. *Патрик Э.И.* Система образования и опыт внедрения Болонской системы в Германии. Dusseldorf: INTAMT e. V., 2011. 27 с.

84. *Писарева Л.И.* Немецкая модель непрерывного образования // *Педагогика: журнал.* 2016 . №2 . С. 113-122.

85. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902 гг. / С. В. Рождественский. СПб.: Государственная типография, 1902. 840 с.

86. *Савченко Е.А.* Антропокультурологический подход как условие создания образовательного пространства в вузе // Педагогическое образование и наука: журнал. 2016. №5. С. 91-94.

87. *Садовничий В. А.* Размышления о Болонском процессе: доклад на Международном семинаре «Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции», 29-30 окт. 2003 г. / В. А. Садовничий. СПб., 2003.

88. *Сер Л.М.* Высшее профессиональное образование: доступность, качество, востребованность // Труд и соц. отношения. 2010. № 7. С. 69-75.

89. *Скоробогатова М.В.* Тенденции развития системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы // Педагогика: журнал. 2017. №5. С. 117-123.

90. *Слободчиков В.И.* Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

91. *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. М.: Спутник+, 2013. С. 79–80.

92. *Слободчиков В.И.* Типологический анализ научно-технологических подходов в современном образовании // Известия ВГПУ. 2010. № 4. С. 4-8.

93. *Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н.* Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: проект. М.: Российск. ин-т стратегич. исслед., 2016. 142 с.

94. *Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н.* Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления // Народное образование. 2016. № 9–10. С. 7–20.

95. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов / Пер. с англ. В.С. Афанасьева. М.: Эксмо, 2007. 332 с.
96. *Сперанский Н.В.* Борьба за школу. Из прошлого и настоящего на Западе и в России / М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1910. 717 с.
97. *Стэндинг Г.* Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.
98. *Субетто А.И.* Система управления качеством в вузе (модель) / Под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 25 с.
99. *Трайнев В. А.* Повышение качества высшего образования и Болонский процесс: обобщение отечественной и зарубежной практики/В. А. Трайнев. М.: «Дашков и К», 2008. 390 с.
100. *Титов В. Т.* Актуальные проблемы реализации болонских инициатив в системе высшего образования России / В. Т. Титов, О. В. Гришаев, М. В. Щербакова // Аккредитация в образовании, 2009. № 32. С. 32-48
101. Толковый словарь «Инновационная деятельность». Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я). 2-е изд., доп. / Отв. ред. В.И. Суслов. Новосибирск: Сибирск. научн. изд-во, 2008. 224 с.
102. *Хагуров Т.А., Остапенко А.А.* Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования. М.: Институт социологии РАН, 2014. 230 с.
103. *Хагуров Т.А., Остапенко А.А.* Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. М., Краснодар: Парабеллум, 2013. 107 с.
104. *Хагуров Т.А., Остапенко А.А.* Развитие или регресс? Трансформации российского образования глазами профессионального сообщества // Школьные технологии. 2015. № 1. С. 26–36.
105. *Хагуров Т.А., Остапенко А.А.* Прагматизация или любовь? Как компетентностный подход убивает любознательность, трудолюбие и человеколюбие // Народное образование. 2017. № 6-7. С. 18-23.



106. *Хагуров Т.А.* Образование на всю жизнь // Народное образование. 2012. № 1. С. 63-69.
107. *Четверикова О.Н.* «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2 (1662). С. 89-106.
108. *Четверикова О.Н.* Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М.: Благословение, 2015. 85 с.
109. *Четверикова О.Н.* Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. М.: Книжный мир, 384 с.
110. *Федосеев П.Н. и др.* Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. 432 с.
111. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).
112. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ // Рос. газ., 29.08.1996.
113. Федеральный закон «О Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» № 259-ФЗ от 10.11.2009 г. Режим доступа: <http://www.msu.ru/upload/pdf/docs/msu-spbgu.pdf>.
114. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/education](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education) (дата обращения: 05.05.2018).
115. *Фиापшев Б. Х.* Диалектика российского образования: монография. В 2 т. Т. 2 / Б. Х. Фиапшев, Т. А. Фиапшева, А. Б. Фиапшев. Ростов н/Д: Ростиздат, 2007. 432 с.
116. *Филиппов В. М.* Модернизация российского образования // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 24 октября 2007. Режим доступа: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193230436&archive=1196815145&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193230436&archive=1196815145&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 14.09.2017)

117. *Филиппова Е. А.* Что показал рейтинг российских вузов // Вузovsky вестник: газета. 2017. №12. С. 2.
118. Формирование общеевропейского пространства высшего образования : задачи для рос. высш. шк.: аналит. обзор / М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. ун-т - Высш. шк. экономики; М.: ГУ ВШЭ, 2004. 207 с.
119. *Фромм Э.* Иметь или быть / Пер. с нем. Э.М. Телятниковой. М.: АСТ, 2014. 320 с.
120. *Ушинский К.Д.* Пед. соч. в 6 т. Т. 6. / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 439 с.
121. *Ушинский К.Д.* Пед. соч. в 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.
122. *Шереги Ф.Э., Савинков В.И.* Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. М.: ЦСПиМ, 2011. 288 с.
123. *Шубина Н. Л.* Задачи высшего образования России в преддверье 2010 года: (полемиические заметки) / Н. Л. Шубина // Вестн. Герцен. ун-та. – 2008. № 4. С. 40-45.
124. *Шубина Н. Л.* Болонский процесс: оперативное, но обдуманное решение национальных проблем // Информ. бюл. 2004. № 1-2. – С. 31-35.
125. *Шувалов А.В.* Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.
126. *Шукинунов В.Е.* Вектор реформ надо менять // Вузovsky вестник: газета. 2016 . № 18. С. 10-11.
127. *Щетинина Г. И.* Университеты в России и устав 1884 года / Г. И. Щетинина. М.: Наука, 1976. 232 с.
128. *Эймонтова Р. Г.* Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р. Г. Эймонтова. М.: Наука, 1995. 352 с.

129. Эмих Н. А. Проблема реформирования системы российского образования в современных условиях // Философия образования. 2012. №1. С. 3-43.
130. Ясперс К. Всемирная история философии: введение / К. Ясперс. СПб.: Наука, 2000. 272 с.
131. Academic Ranking of World Universities: [Электронный ресурс] Рейтинг. Режим доступа: <http://www.ar-wu.org> (дата обращения: 16.07.2018).
132. Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.ranking.heeact.edu.tw/enus/2010/Page/Indicators> (дата обращения: 12.06.2018).
133. QS top universities: [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.topuniversities.com> (дата обращения: 10.07.2018).
134. The European Higher Education Area (EHEA) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ehea.info> (дата обращения: 10.07.2018).
135. The Times Higher Education [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.timeshighereducation.co.uk> (дата обращения: 10.07.2018).
136. The Top 100 Global Universities [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: [http://www3.ntu.edu.sg/home/eylu/univ/Newsweek\\_top100\\_2017.pdf](http://www3.ntu.edu.sg/home/eylu/univ/Newsweek_top100_2017.pdf). (дата обращения: 20.06.2018).
137. Thomson Reuters: Web of Knowledge [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.isiwebofknowledge.com> (дата обращения: 15.06.2018).
138. CWTS Leiden Ranking [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.leidenranking.com> (дата обращения: 25.06.2018).
139. Eurostat [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> (дата обращения: 20.06.2017).

140. UK National Statistics Publication [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.statistics.gov.uk/> (дата обращения: 15.06.2017).

141. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/> (дата обращения: 16.06. 2017).

142. Statistisches Bundesamt [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.destatis.de> (дата обращения: 25.06. 2017).

143. Ассоциация классических университетов России [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.acur.msu.ru/ru/members\\_list.php](http://www.acur.msu.ru/ru/members_list.php) (дата обращения: 18.05. 2017).

## Приложение 1

### Хронология этапов интеграционных процессов в Европе в сфере высшего образования (хронология Болонского процесса)

Дата	Место проведения	Название	Основные параметры интеграции образовательных систем	Количество стран
18.09. 1988	Болонья, Италия	Великая хартия университетов (Magna Charta Universitatum)	Великая хартия призвала европейские университеты к взаимному обмену информацией и осуществлению совместных проектов в области знаний. Главными фундаментальными принципами деятельности университетов были названы: <b>«автономность»</b> , <b>«самостоятельность»</b> , <b>«единство преподавания и научных исследований»</b> .	250 вузов (на 18.09.1988); 600 вузов из 80 стран (на настоящий момент)
11.04.1997	Лиссабон, Португалия	Лиссабонская конвенция о признании квалификаций (дипломов)	Конвенция <b>признала разнообразие систем образования в Европе</b> , отражающее культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие, <b>как исключительное богатство всей Европы</b> , и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций.	43 страны (включая Россию, США, Канада, Австралия)
25.05. 1998	Париж (Sorbonne), Франция	Сорбонская декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования	<b>Постепенное</b> создание в Европе открытой системы высшего образования, которая, с одной стороны, будет сохранять <b>культурное разнообразие</b> стран, а с другой стороны, способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения, в котором студенты и преподаватели имеют академическую мобильность.	4 страны (министры образования Франции, Германии, Италии, Великобритании)

18.06 – 19.06. 1999	Болонья, Италия	Болонская декларация о создании зоны Европейского высшего образования	<i>Установление периода создания единого европейского пространства до 2010 года. Выработаны и провозглашены цели и план мероприятий по сохранению автономности вузов; применение системы понятных и легко сопоставимых степеней; принятие системы, базирующейся на двух основных циклах; внедрение системы кредитов по типу ECTS; содействие академической мобильности; содействие в обеспечении и разработки критериев качества высшего образования.</i>	29 европейских стран
29.03-30.03. 2001	Саламанка, Испания	Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций	Цель конференции – поиск вариантов сохранения <b>самобытности</b> и традиций высшего образования в Европе. Обоснованы следующие принципы: национальные традиции и автономия вузов должны выступать оснообразовательной евроинтеграции; высшее образование должно базироваться на научных исследованиях; система образования должна нести ответственность перед обществом; диверсификация в части национальных образовательных систем.	300 университетов (учреждена Ассоциация европейских университетов (EUA))
18.05–19.05. 2001	Прага, Чехия	Пражское коммюнике	Признание системы непрерывного образования (т.е. обучение на протяжении всей жизни). Признание студентов «полноправными членами сообщества высшего образования». Необходимость гибкого сочетания общеевропейской системы с <b>индивидуальными особенностями образовательных систем</b> различных стран Европы и различных учебных заведений с целью эффективного использования положительного потенциала последних.	32 страны
18.09-19.09.2003	Берлин, Германия	Берлинское коммюнике	Внедрение эффективных систем обеспечения качества; повышение эффективности применения двухступенчатой системы образования (бакалавриат – магистратура) и улучшение системы признания степеней и периодов обучения; обеспечение более тесных связей между высшим образованием и научно-исследовательскими институтами.	40 стран (включая Российскую Федерацию)

10.03-12.03. 2010	Венгрия; Вена, Австрия Будапештско- Венская деклара- ция о создании Ев- ропейского про- странства высшего образования		Продление периода создания единого европейского пространства до 2020 года. Подтверждены цели и план мероприятий на следующее десятилетие.	47 стран
28-29.04. 2009	Левен и Лувен-ля-Нев, Бельгия	Левенское коммюнике	Социальное измерение, равноправие при доступе к высшему образованию; совершенствование финансирования (т.е. достижение адекватного государственного финансирования, поиск новых и диверсифицированных источников и методов финансирования); развитие исследовательской и инновационной деятельности; международная открытость; разработка многомерных инструментов обеспечения прозрачности образования в разных странах и ВУЗах.	46 стран
17-18.05. 2007	Лондон, Вели- кобритания	Лондонское коммюнике	Учреждение реестра европейских агентств по обеспечению качества высшего образования; устранение препятствий к мобильности, связанных с проблемами иммиграции, с недостаточностью финансовых стимулов и негибкостью пенсионных схем.	46 стран
19-20.06. 2005	Берген, Норвегия	Бергенское коммюнике	Внедрение трёхуровневой системы образования (третьего цикла высшего образования – аспирантуры); признание уровней и сроков обучения; принятие стандартов и принципов обеспечения качества; принятие общей структуры квалификационных уровней в Общеввропейском пространстве высшего образования с обязательной разработкой национальных структур квалификационных уровней.	45 стран

2020	Италия			?	
24.05-25.05. 2018	Париж, Франция	Парижское коммюнике	Продолжение работы на национальном уровне по реализации Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества. В сфере повышения академической мобильности и взаимного признания результатов обучения – полная имплементация Европейской системы переноса и накопления зачётных единиц (ECTS), принятие обновлённого Приложения к Диплому (Diploma Supplement), признание возрастающей роли Образовательных программ короткого цикла; принятие заявления о важности доступа к высшему образованию в условиях формирования новых вызовов в стремительно меняющемся мире; признание необходимости укрепления как регионального, так и глобального взаимодействия в вопросах высшего образования.	48 стран	
14.05-15.05. 2015	Ереван, Армения	Ереванское коммюнике	Повышение качества и актуальности обучения и преподавания; содействие трудоустройству выпускников в течение всей их трудовой жизни; создание образовательных систем более инклюзивными; выявление необходимости пересмотра национальных структур квалификаций в целях обеспечения соответствия с предшествующим образованием; включение краткосрочных квалификаций во всеобъемлющую структуру квалификаций; ориентированность высшего образования на социальную сферу; закрепление права на образование и передвижение студентов из конфликтных зон.	48 стран	
26.04-27.04. 2012	Бухарест, Румыния	Бухарестское коммюнике	Обеспечение качества высшего образования для большего количества студентов (расширение доступа к высшему образованию); оптимизация вузов; улучшение подготовки выпускников к требованиям рынка труда; расширение студенческой мобильности; развитие системы подготовки и повышения квалификации преподавателей.	47 стран	



## Приложение 2

### Динамика вузов европейских стран в международных рейтинговых системах

#### Динамика вузов Германии в международных рейтинговых системах

##### Рейтинговая система ARWU

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2003	42	500	8%
2004	43	500	9%
2005	40	500	8%
2006	40	500	8%
2007	41	500	8%
2008	40	500	8%
2009	40	500	8%
2010	39	500	8%
2011	39	500	8%
2012	37	500	7%
2013	38	500	8%
2014	39	500	8%
2015	39	500	8%
2016	38	500	8%
2017	46	800	6%
2018	50	1000	5%
<b>Темп прироста</b>			<b>-32%</b>

##### Рейтинговая система QS (THES-QS)

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2004	8	200	4,0%
2005	9	200	4,5%
2006	7	200	3,5%
2007	6	200	3,0%
2008	4	200	2,0%
2009	4	200	2,0%
2010	21	500	4,2%
2011	21	500	4,2%
2012	22	500	4,4%
2013	24	500	4,8%
2015	29	699	4,1%
2016	28	701	4,0%
2017	39	915	4,3%
2018	39	958	4,1%
<b>Темп прироста</b>			<b>2%</b>

### Рейтинговая система THE

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2010	14	200	7%
2011	22	402	5%
2012	25	400	6%
2013	26	400	7%
2015	28	401	7%
2016	37	801	5%
2017	41	978	4%
2018	44	1000	4%
<b>Темп прироста</b>			<b>-37%</b>

### Рейтинговая система CWTS

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	39	500	8%
2013	40	500	8%
2014	47	750	6%
2015	47	750	6%
2016	49	842	6%
2017	50	902	6%
2018	50	937	5%
<b>Темп прироста</b>			<b>-32%</b>

Динамика вузов Франции  
в международных рейтинговых системах

**Рейтинговая система CWTS**

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	<b>20</b>	500	4,0%
2013	<b>20</b>	500	4,0%
2014	<b>25</b>	750	3,3%
2015	<b>23</b>	750	3,1%
2016	<b>24</b>	842	2,9%
2017	<b>24</b>	902	2,7%
2018	<b>26</b>	937	2,8%
<b>Темп прироста</b>			<b>-31%</b>

**Рейтинговая система ARWU**

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2003	22	500	4,4%
2004	22	500	4,4%
2005	21	500	4,2%
2006	21	500	4,2%
2007	23	500	4,6%
2008	23	500	4,6%
2009	23	500	4,6%
2010	22	500	4,4%
2011	21	500	4,2%
2012	20	500	4,0%
2013	20	500	4,0%
2014	21	500	4,2%
2015	22	500	4,4%
2016	22	500	4,4%
2017	30	800	3,8%
2018	34	1000	3,4%
<b>Темп прироста</b>			<b>-22,7%</b>

**Рейтинговая система QS (THES-QS)**

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2004	<b>17</b>	200	9%
2005	<b>9</b>	200	5%
2006	<b>10</b>	200	5%
2007	<b>12</b>	200	6%
2008	<b>11</b>	200	6%

2009	<b>10</b>	200	5%
2010	<b>42</b>	<b>500</b>	8%
2011	<b>41</b>	500	8%
2012	<b>39</b>	500	8%
2013	<b>38</b>	500	8%
2015	<b>42</b>	699	6%
2016	<b>43</b>	701	5%
2017	<b>43</b>	915	5%
2018	<b>45</b>	958	5%
<b>Темп прироста</b>			<b>-45%</b>

### Рейтинговая система THE

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2011	<b>4</b>	200	2,0%
2012	<b>8</b>	402	2,0%
2013	<b>12</b>	400	3,0%
2014	<b>11</b>	400	2,8%
2015	<b>11</b>	401	2,7%
2016	<b>27</b>	801	3,4%
2017	<b>27</b>	978	2,8%
2018	<b>31</b>	1000	3,1%
<b>Темп прироста</b>			<b>55,0%</b>

Динамика вузов Великобритании  
в международных рейтинговых системах

### Рейтинговая система CWTS

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	<b>36</b>	500	7,2%
2013	<b>36</b>	500	7,2%
2014	<b>45</b>	750	6,0%
2015	<b>43</b>	750	5,7%
2016	<b>47</b>	842	5,6%
2017	<b>47</b>	902	5,2%
2018	<b>48</b>	937	5,1%
<b>Темп прироста</b>			<b>-28,9%</b>

### Рейтинговая система ARWU

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2003	42	500	8,4%
2004	42	500	8,4%
2005	40	500	8,0%
2006	43	500	8,6%
2007	42	500	8,4%
2008	42	500	8,4%
2009	40	500	8,0%
2010	38	500	7,6%
2011	37	500	7,4%
2012	38	500	7,6%
2013	37	500	7,4%
2014	38	500	7,6%
2015	37	500	7,4%
2016	37	500	7,4%
2017	50	800	6,3%
2018	60	1000	6,0%
<b>Темп прироста</b>			<b>-28,6%</b>

### Рейтинговая система QS (THES-QS)

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2004	30	200	15,0%
2005	24	200	12,0%
2006	28	200	14,0%
2007	42	200	21,0%
2008	29	200	14,5%
2009	29	200	14,5%
2010	51	500	10,2%
2011	52	500	10,4%
2012	50	500	10,0%
2013	50	500	10,0%
2015	57	699	8,2%
2016	61	701	8,7%
2017	71	915	7,8%
2018	76	958	7,9%
<b>Темп прироста</b>			<b>-47,1%</b>

### Рейтинговая система THE

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2011	29	200	14,5%
2012	52	402	12,9%
2013	48	400	12,0%
2014	49	400	12,3%
2015	45	401	11,2%
2016	78	801	9,7%
2017	91	978	9,3%
2018	93	1000	9,3%
<b>Темп прироста</b>			<b>-35,9%</b>

Динамика вузов Италии  
в международных рейтинговых системах

### Рейтинговая система CWTS

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	25	500	5,0%
2013	24	500	4,8%
2014	33	750	4,4%
2015	33	750	4,4%
2016	37	842	4,4%
2017	39	902	4,3%
2018	39	937	4,2%
<b>Темп прироста</b>			<b>-16,8%</b>

### Рейтинговая система ARWU

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2003	22	500	4,4%
2004	23	500	4,6%
2005	23	500	4,6%
2006	23	500	4,6%
2007	20	500	4,0%
2008	22	500	4,4%
2009	21	500	4,2%
2010	22	500	4,4%
2011	22	500	4,4%
2012	19	500	3,8%

2013	<b>18</b>	500	3,6%
2014	<b>21</b>	500	4,2%
2015	<b>20</b>	500	4,0%
2016	<b>19</b>	500	3,8%
2017	<b>37</b>	800	4,6%
2018	<b>47</b>	1000	4,7%
<b>Темп прироста</b>			<b>6,8%</b>

### Рейтинговая система QS (THES-QS)

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2004	<b>2</b>	200	1,0%
2005	<b>3</b>	200	1,5%
2006	<b>1</b>	200	0,5%
2007	<b>3</b>	200	1,5%
2008	<b>1</b>	200	0,5%
2009	<b>1</b>	200	0,5%
2010	<b>15</b>	500	3,0%
2011	<b>15</b>	500	3,0%
2012	<b>14</b>	500	2,8%
2013	<b>16</b>	500	3,2%
2015	<b>21</b>	699	3,0%
2016	<b>16</b>	701	2,3%
2017	<b>28</b>	915	3,1%
2018	<b>30</b>	958	3,1%
<b>Темп прироста</b>			<b>213,2%</b>

### Рейтинговая система THE

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	<b>14</b>	402	3,5%
2013	<b>14</b>	400	3,5%
2014	<b>15</b>	400	3,8%
2015	<b>17</b>	401	4,2%
2016	<b>34</b>	801	4,2%
2017	<b>38</b>	978	3,9%
2018	<b>39</b>	1000	3,9%
<b>Темп прироста</b>			<b>12,0%</b>

### Приложение 3

Данные международных рейтингов для диагностики динамики качества высшего образования европейских стран (выборка)

Данные Шанхайского рейтинга (ARWU)  
Европа 2018

<b>World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)</b>	<b>Позиция в рейтин- ге</b>	<b>Бал- лы</b>
3, University of Cambridge, UK	3	498
7, University of Oxford, UK	7	494
17, University College London, UK	17	484
19, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	19	482
24, Imperial College London, UK	24	477
29, University of Copenhagen, Denmark	29	472
32, University of Edinburgh, UK	32	469
34, University of Manchester, UK	34	467
36, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	36	465
42, University Paris Sud (Paris XI), France	42	459
44, Karolinska Institute, Sweden	44	457
47, University of Heidelberg, Germany	47	454
48, Technical University of Munchen, Germany	48	453
51, Utrecht University, Netherlands	51	450
53, University of Munchen, Germany	53	448
54, University of Zurich, Switzerland	54	447
56, King's College London, UK	56	445
57, University of Helsinki, Finland	57	444
59, University of Geneva, Switzerland	59	442
61, University of Gent, Belgium	61	440
62, University of Oslo, Norway	62	439
63, Uppsala University, Sweden	63	438
64, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	64	437
65, Aarhus University, Denmark	65	436
66, University of Groningen, Netherlands	66	435
74, University of Leiden, Netherlands	74	427
74, University of Bristol, UK	74	427
77, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	77	424
77, Stockholm University, Sweden	77	424
79, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	79	422
81, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	81	420
86, Catholic University of Leuven, Belgium	86	415
86, Moscow State University, Russia	86	415
95, Hebrew University of Jerusalem, Israel	95	406
96, University of Basel, Switzerland	96	405
99, University of Göttingen, Germany	99	402



101-150, University of Bern, Switzerland	125,5	375,5
101-150, University of Lausanne, Switzerland	125,5	375,5
101-150, University of Freiburg, Germany	125,5	375,5
101-150, University of Frankfurt am Main, Germany	125,5	375,5
101-150, University of Bonn, Germany	125,5	375,5
101-150, University Denis Diderot (Paris VII), France	125,5	375,5
101-150, Weizmann Institute of Science, Israel	125,5	375,5
101-150, VU University Amsterdam, Netherlands	125,5	375,5
101-150, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	125,5	375,5
101-150, University of Amsterdam, Netherlands	125,5	375,5
101-150, Wageningen University & Research Center, Netherlands	125,5	375,5
101-150, Norwegian University of Science and Technology, Norway	125,5	375,5
101-150, Goteborg University, Sweden	125,5	375,5
101-150, Lund University, Sweden	125,5	375,5
101-150, Cardiff University, UK	125,5	375,5
101-150, University of Birmingham, UK	125,5	375,5
101-150, University of Leeds, UK	125,5	375,5
101-150, University of Liverpool, UK	125,5	375,5
101-150, University of Nottingham, UK	125,5	375,5
101-150, University of Sheffield, UK	125,5	375,5
101-150, University of Southampton, UK	125,5	375,5
101-150, University of Warwick, UK	125,5	375,5
101-150, University of Strasbourg, France	125,5	375,5
101-150, Aix-Marseille University, France	125,5	375,5
151-200, University of Vienna, Austria	175,5	325,5
151-200, Catholic University of Louvain, Belgium	175,5	325,5
151-200, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	175,5	325,5
151-200, University of Wurzburg, Germany	175,5	325,5
151-200, University of Tübingen, Germany	175,5	325,5
151-200, Technical University of Dresden, Germany	175,5	325,5
151-200, University of Hamburg, Germany	175,5	325,5
151-200, University of Cologne, Germany	175,5	325,5
151-200, University of Leipzig, Germany	175,5	325,5
151-200, University of Münster, Germany	175,5	325,5
151-200, Technical University of Denmark, Denmark	175,5	325,5
151-200, University of Barcelona, Spain	175,5	325,5
151-200, University Renu Descartes (Paris V), France	175,5	325,5
151-200, Trinity College Dublin, Ireland	175,5	325,5
151-200, Tel Aviv University, Israel	175,5	325,5
151-200, University of Milan, Italy	175,5	325,5
151-200, Delft University of Technology, Netherlands	175,5	325,5
151-200, University of Lisbon, Portugal	175,5	325,5
151-200, London School of Economics, UK	175,5	325,5
151-200, London School of Hygiene & Tropical Medicine, UK	175,5	325,5
151-200, Queen Mary - University of London, UK	175,5	325,5
151-200, University of Exeter, UK	175,5	325,5

151-200, University of Glasgow, UK	175,5	325,5
151-200, Grenoble Alpes University, France	175,5	325,5
201-300, Medical University of Vienna, Austria	250,5	250,5
201-300, University of Innsbruck, Austria	250,5	250,5
201-300, University of Antwerp, Belgium	250,5	250,5
201-300, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	250,5	250,5
201-300, Charles University Prague, Czech Republic	250,5	250,5
201-300, University of Kiel, Germany	250,5	250,5
201-300, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	250,5	250,5
201-300, University of Mainz, Germany	250,5	250,5
201-300, University of Ulm, Germany	250,5	250,5
201-300, Aalborg University, Denmark	250,5	250,5
201-300, Complutense University of Madrid, Spain	250,5	250,5
201-300, University of Granada, Spain	250,5	250,5
201-300, University Pompeu Fabra, Spain	250,5	250,5
201-300, University Claude Bernard - Lyon I, France	250,5	250,5
201-300, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	250,5	250,5
201-300, Toulouse 1 University Capitole, France	250,5	250,5
201-300, Polytechnic University of Milan, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Bologna, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Naples Federico II, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Padua, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Pisa, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Rome - La Sapienza, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Turin, Italy	250,5	250,5
201-300, University of Maastricht, Netherlands	250,5	250,5
201-300, University of Bergen, Norway	250,5	250,5
201-300, Chalmers University of Technology, Sweden	250,5	250,5
201-300, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	250,5	250,5
201-300, Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden	250,5	250,5
201-300, University of Aberdeen, UK	250,5	250,5
201-300, University of Durham, UK	250,5	250,5
201-300, University of East Anglia, UK	250,5	250,5
201-300, University of Leicester, UK	250,5	250,5
201-300, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	250,5	250,5
201-300, University of Reading, UK	250,5	250,5
201-300, University of Sussex, UK	250,5	250,5
201-300, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	250,5	250,5
201-300, RWTH Aachen University, Germany	250,5	250,5
201-300, University of Bordeaux, France	250,5	250,5
201-300, University of Lorraine, France	250,5	250,5
201-300, University of Montpellier, France	250,5	250,5
301-400, Vienna University of Technology, Austria	350,5	150,5
301-400, University of Liège, Belgium	350,5	150,5
301-400, University of Fribourg, Switzerland	350,5	150,5
301-400, University of Jena, Germany	350,5	150,5

301-400, University of Duisburg-Essen, Germany	350,5	150,5
301-400, University of Dusseldorf, Germany	350,5	150,5
301-400, Hannover Medical School, Germany	350,5	150,5
301-400, University of Marburg, Germany	350,5	150,5
301-400, University of Bochum, Germany	350,5	150,5
301-400, Technical University of Berlin, Germany	350,5	150,5
301-400, University of Stuttgart, Germany	350,5	150,5
301-400, University of Southern Denmark, Denmark	350,5	150,5
301-400, University of Tartu, Estonia	350,5	150,5
301-400, Autonomous University of Madrid, Spain	350,5	150,5
301-400, University of the Basque Country, Spain	350,5	150,5
301-400, Autonomous University of Barcelona, Spain	350,5	150,5
301-400, University of Turku, Finland	350,5	150,5
301-400, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	350,5	150,5
301-400, Ecole Supérieure de Physique et de Chimie Industrielles, France	350,5	150,5
301-400, University Paris-Dauphine (Paris IX), France	350,5	150,5
301-400, University of Athens, Greece	350,5	150,5
301-400, University College Dublin, Ireland	350,5	150,5
301-400, University of Florence, Italy	350,5	150,5
301-400, University of Pavia, Italy	350,5	150,5
301-400, Eindhoven University of Technology, Netherlands	350,5	150,5
301-400, University of Warsaw, Poland	350,5	150,5
301-400, University of Porto, Portugal	350,5	150,5
301-400, St. Petersburg State University, Russia	350,5	150,5
301-400, Linköping University, Sweden	350,5	150,5
301-400, Queen's University Belfast, UK	350,5	150,5
301-400, University of Dundee, UK	350,5	150,5
301-400, University of Lancaster, UK	350,5	150,5
301-400, University of St. Andrews, UK	350,5	150,5
301-400, University of Surrey, UK	350,5	150,5
301-400, University of York, UK	350,5	150,5
301-400, University of Belgrade, Serbia	350,5	150,5
301-400, Aalto University, Finland	350,5	150,5
401-500, Medical University of Innsbruck, Austria	450,5	50,5
401-500, University of Graz, Austria	450,5	50,5
401-500, University of Halle-Wittenberg, Germany	450,5	50,5
401-500, Technical University of Darmstadt, Germany	450,5	50,5
401-500, University of Bayreuth, Germany	450,5	50,5
401-500, University of Bielefeld, Germany	450,5	50,5
401-500, University of Bremen, Germany	450,5	50,5
401-500, University of Hannover, Germany	450,5	50,5
401-500, University of Konstanz, Germany	450,5	50,5
401-500, University of Rostock, Germany	450,5	50,5
401-500, Polytechnic University of Valencia, Spain	450,5	50,5
401-500, University of Santiago de Compostela, Spain	450,5	50,5

401-500, University of Valencia, Spain	450,5	50,5
401-500, Mines ParisTech, France	450,5	50,5
401-500, Ecole Polytechnique, France	450,5	50,5
401-500, Aristotle University of Thessaloniki, Greece	450,5	50,5
401-500, National Technical University of Athens, Greece	450,5	50,5
401-500, National University of Ireland - Galway, Ireland	450,5	50,5
401-500, University College Cork, Ireland	450,5	50,5
401-500, Bar-Ilan University, Israel	450,5	50,5
401-500, Ben-Gurion University of the Negev, Israel	450,5	50,5
401-500, University of Ferrara, Italy	450,5	50,5
401-500, University of Milan - Bicocca, Italy	450,5	50,5
401-500, University of Palermo, Italy	450,5	50,5
401-500, University of Parma, Italy	450,5	50,5
401-500, Jagiellonian University, Poland	450,5	50,5
401-500, University of Aveiro, Portugal	450,5	50,5
401-500, University of Minho, Portugal	450,5	50,5
401-500, Moscow Institute of Physics and Technology, Russia	450,5	50,5
401-500, Novosibirsk State University, Russia	450,5	50,5
401-500, Stockholm School of Economics, Sweden	450,5	50,5
401-500, Umea University, Sweden	450,5	50,5
401-500, University of Ljubljana, Slovenia	450,5	50,5
401-500, Istanbul University, Turkey	450,5	50,5
401-500, Brunel University, UK	450,5	50,5
401-500, Heriot-Watt University, UK	450,5	50,5
401-500, St George's - University of London, UK	450,5	50,5
401-500, University of Bath, UK	450,5	50,5
401-500, University of Kent at Canterbury, UK	450,5	50,5
401-500, University of Eastern Finland, Finland	450,5	50,5
401-500, Vita-Salute San Raffaele University, Italy	450,5	50,5
<b>Сумма баллов</b>		<b>50502</b>

### Данные Шанхайского рейтинга (ARWU)

Год: 2003

Регион: Европа

<b>World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)</b>	<b>Позиция в рейтинге</b>	<b>Баллы</b>
5, University of Cambridge, UK	5	496
9, University of Oxford, UK	9	492
17, Imperial College London, UK	17	484
20, University College London, UK	20	481
25, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	25	476
39, Karolinska Institute, Sweden	39	462
40, Utrecht University, Netherlands	40	461
43, University of Edinburgh, UK	43	458

45, University of Zurich, Switzerland	45	456
48, University of Munchen, Germany	48	453
55, University of Bristol, UK	55	446
58, University of Heidelberg, Germany	58	443
59, Uppsala University, Sweden	59	442
60, Technical University of Munchen, Germany	60	441
63, University of Oslo, Norway	63	438
65, University of Copenhagen, Denmark	65	436
65, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	65	436
68, University of Sheffield, UK	68	433
70, University of Rome - La Sapienza, Italy	70	431
72, University Paris Sud (Paris XI), France	72	429
74, University of Helsinki, Finland	74	427
75, King's College London, UK	75	426
78, University of Leiden, Netherlands	78	423
84, University of Vienna, Austria	84	417
84, University of Groningen, Netherlands	84	417
89, University of Manchester, UK	89	412
91, University of Göttingen, Germany	91	410
93, Lund University, Sweden	93	408
94, Hebrew University of Jerusalem, Israel	94	407
95, Free University of Berlin, Germany	95	406
96, University of Basel, Switzerland	96	405
99, University of Gent, Belgium	99	402
102-151, Catholic University of Leuven, Belgium	126,5	374,5
102-151, University of Freiburg, Germany	126,5	374,5
102-151, University of Würzburg, Germany	126,5	374,5
102-151, University of Bonn, Germany	126,5	374,5
102-151, University of Hamburg, Germany	126,5	374,5
102-151, University of Cologne, Germany	126,5	374,5
102-151, Aarhus University, Denmark	126,5	374,5
102-151, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	126,5	374,5
102-151, Tel Aviv University, Israel	126,5	374,5
102-151, Weizmann Institute of Science, Israel	126,5	374,5
102-151, University of Milan, Italy	126,5	374,5
102-151, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	126,5	374,5
102-151, University of Amsterdam, Netherlands	126,5	374,5
102-151, Moscow State University, Russia	126,5	374,5
102-151, Stockholm University, Sweden	126,5	374,5
102-151, University of Birmingham, UK	126,5	374,5
102-151, University of Glasgow, UK	126,5	374,5
102-151, University of Leeds, UK	126,5	374,5
102-151, University of Leicester, UK	126,5	374,5
102-151, University of Liverpool, UK	126,5	374,5
102-151, University of Nottingham, UK	126,5	374,5
102-151, University of Sussex, UK	126,5	374,5

102-151, University of Strasbourg, France	126,5	374,5
152-200, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	176	325
152-200, University of Bern, Switzerland	176	325
152-200, University of Geneva, Switzerland	176	325
152-200, University of Kiel, Germany	176	325
152-200, University of Tübingen, Germany	176	325
152-200, Humboldt University of Berlin, Germany	176	325
152-200, University of Frankfurt am Main, Germany	176	325
152-200, University of Mainz, Germany	176	325
152-200, University of Münster, Germany	176	325
152-200, University of Barcelona, Spain	176	325
152-200, University Denis Diderot (Paris VII), France	176	325
152-200, University Joseph Fourier - Grenoble I, France	176	325
152-200, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	176	325
152-200, University of Florence, Italy	176	325
152-200, University of Padua, Italy	176	325
152-200, VU University Amsterdam, Netherlands	176	325
152-200, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	176	325
152-200, Wageningen University & Research Center, Netherlands	176	325
152-200, Göteborg University, Sweden	176	325
152-200, Umeå University, Sweden	176	325
152-200, University of Durham, UK	176	325
152-200, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	176	325
152-200, University of Southampton, UK	176	325
152-200, Collège de France, France	176	325
201-250, University of Innsbruck, Austria	225,5	275,5
201-250, Catholic University of Louvain, Belgium	225,5	275,5
201-250, Université Libre de Bruxelles, Belgium	225,5	275,5
201-250, University of Erlangen-Nürnberg, Germany	225,5	275,5
201-250, University of Bochum, Germany	225,5	275,5
201-250, University of Leipzig, Germany	225,5	275,5
201-250, University of Regensburg, Germany	225,5	275,5
201-250, Technical University of Denmark, Denmark	225,5	275,5
201-250, Autonomous University of Madrid, Spain	225,5	275,5
201-250, University of Turku, Finland	225,5	275,5
201-250, University of Montpellier II, France	225,5	275,5
201-250, University of Szeged, Hungary	225,5	275,5
201-250, Polytechnic University of Milan, Italy	225,5	275,5
201-250, University of Bologna, Italy	225,5	275,5
201-250, University of Naples Federico II, Italy	225,5	275,5
201-250, University of Pisa, Italy	225,5	275,5
201-250, Delft University of Technology, Netherlands	225,5	275,5
201-250, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	225,5	275,5
201-250, Swedish University of Agricultural Sciences, Swe-	225,5	275,5

den		
201-250, Cardiff University, UK	225,5	275,5
201-250, University of Manchester Institute of Science and Technology, UK	225,5	275,5
201-250, University of Reading, UK	225,5	275,5
201-250, University of St. Andrews, UK	225,5	275,5
251-300, Vienna University of Technology, Austria	275,5	225,5
251-300, University of Graz, Austria	275,5	225,5
251-300, University of Antwerp, Belgium	275,5	225,5
251-300, University of Dusseldorf, Germany	275,5	225,5
251-300, University of Bayreuth, Germany	275,5	225,5
251-300, University of Fridericana Karlsruhe (Technische Hochschule), Germany	275,5	225,5
251-300, University of Southern Denmark, Denmark	275,5	225,5
251-300, Complutense University of Madrid, Spain	275,5	225,5
251-300, Ecole Polytechnique, France	275,5	225,5
251-300, University Bordeaux I - Sciences Technologie, France	275,5	225,5
251-300, University Victor Segalen - Bordeaux II, France	275,5	225,5
251-300, University of Athens, Greece	275,5	225,5
251-300, Trinity College Dublin, Ireland	275,5	225,5
251-300, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	275,5	225,5
251-300, University of Genoa, Italy	275,5	225,5
251-300, University of Pavia, Italy	275,5	225,5
251-300, University of Turin, Italy	275,5	225,5
251-300, University of Twente, Netherlands	275,5	225,5
251-300, Chalmers University of Technology, Sweden	275,5	225,5
251-300, University of Aberdeen, UK	275,5	225,5
251-300, University of Dundee, UK	275,5	225,5
251-300, University of East Anglia, UK	275,5	225,5
251-300, University of Lancaster, UK	275,5	225,5
301-350, University of Liège, Belgium	325,5	175,5
301-350, University of Lausanne, Switzerland	325,5	175,5
301-350, University of Greifswald, Germany	325,5	175,5
301-350, University of Halle-Wittenberg, Germany	325,5	175,5
301-350, University of Marburg, Germany	325,5	175,5
301-350, Technical University of Berlin, Germany	325,5	175,5
301-350, University of Bielefeld, Germany	325,5	175,5
301-350, University of Ulm, Germany	325,5	175,5
301-350, Royal Veterinary and Agricultural University, Denmark	325,5	175,5
301-350, University of Valencia, Spain	325,5	175,5
301-350, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	325,5	175,5
301-350, University Claude Bernard - Lyon I, France	325,5	175,5
301-350, University René Descartes (Paris V), France	325,5	175,5
301-350, Ben-Gurion University of the Negev, Israel	325,5	175,5
301-350, University of Ferrara, Italy	325,5	175,5

301-350, University of Perugia, Italy	325,5	175,5
301-350, Norwegian University of Science and Technology, Norway	325,5	175,5
301-350, University of Bergen, Norway	325,5	175,5
301-350, University of Warsaw, Poland	325,5	175,5
301-350, Open University, UK	325,5	175,5
301-350, Queen Mary - University of London, UK	325,5	175,5
301-350, University of Warwick, UK	325,5	175,5
301-350, University of York, UK	325,5	175,5
301-350, University of Jyvaskyla, Finland	325,5	175,5
351-400, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	375,5	125,5
351-400, University of Jena, Germany	375,5	125,5
351-400, University of Giessen, Germany	375,5	125,5
351-400, Technical University of Darmstadt, Germany	375,5	125,5
351-400, Technical University of Dresden, Germany	375,5	125,5
351-400, University of Konstanz, Germany	375,5	125,5
351-400, University of Stuttgart, Germany	375,5	125,5
351-400, Saarland University, Germany	375,5	125,5
351-400, Helsinki University of Technology, Finland	375,5	125,5
351-400, Ecole Supérieure de Physique et de Chimie Industrielles, France	375,5	125,5
351-400, University of la Méditerranée - Aix-Marseille II, France	375,5	125,5
351-400, University College Cork, Ireland	375,5	125,5
351-400, University of Palermo, Italy	375,5	125,5
351-400, University of Rome - Tor Vergata, Italy	375,5	125,5
351-400, University of Trieste, Italy	375,5	125,5
351-400, Eindhoven University of Technology, Netherlands	375,5	125,5
351-400, University of Maastricht, Netherlands	375,5	125,5
351-400, University of Lisbon, Portugal	375,5	125,5
351-400, Linköping University, Sweden	375,5	125,5
351-400, Queen's University Belfast, UK	375,5	125,5
351-400, University of Bath, UK	375,5	125,5
401-450, University of Fribourg, Switzerland	425,5	75,5
401-450, University of Bremen, Germany	425,5	75,5
401-450, Kaiserslautern University of Technology, Germany	425,5	75,5
401-450, University of Granada, Spain	425,5	75,5
401-450, University of Seville, Spain	425,5	75,5
401-450, Autonomous University of Barcelona, Spain	425,5	75,5
401-450, University of Oulu, Finland	425,5	75,5
401-450, Mines ParisTech, France	425,5	75,5
401-450, University Henri Poincaré - Nancy I, France	425,5	75,5
401-450, University of Provence - Aix-Marseille I, France	425,5	75,5
401-450, Eötvös Loránd University, Hungary	425,5	75,5
401-450, University College Dublin, Ireland	425,5	75,5
401-450, Bar-Ilan University, Israel	425,5	75,5



401-450, Scuola Normale Superiore di Pisa, Italy	425,5	75,5
401-450, University of Catania, Italy	425,5	75,5
401-450, University of Parma, Italy	425,5	75,5
401-450, Jagiellonian University, Poland	425,5	75,5
401-450, St. Petersburg State University, Russia	425,5	75,5
401-450, London School of Hygiene & Tropical Medicine, UK	425,5	75,5
401-450, University of Exeter, UK	425,5	75,5
401-450, University of Surrey, UK	425,5	75,5
401-450, Swansea University, UK	425,5	75,5
451-500, Hannover Medical School, Germany	475,5	25,5
451-500, University of Dortmund, Germany	475,5	25,5
451-500, University of Essen, Germany	475,5	25,5
451-500, University of Hannover, Germany	475,5	25,5
451-500, Aalborg University, Denmark	475,5	25,5
451-500, Polytechnic University of Valencia, Spain	475,5	25,5
451-500, University of M6laga, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Oviedo, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Salamanca, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Valladolid, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Zaragoza, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Kuopio, Finland	475,5	25,5
451-500, University Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, France	475,5	25,5
451-500, University of Nice-Sophia Antipolis, France	475,5	25,5
451-500, University of Crete, Greece	475,5	25,5
451-500, University of Bari, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Cagliari, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Siena, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Wroclaw, Poland	475,5	25,5
451-500, University of Ljubljana, Slovenia	475,5	25,5
451-500, Hacettepe University, Turkey	475,5	25,5
451-500, Istanbul University, Turkey	475,5	25,5
451-500, Keele University, UK	475,5	25,5
451-500, London School of Economics, UK	475,5	25,5
451-500, Loughborough University, UK	475,5	25,5
451-500, University of Strathclyde, UK	475,5	25,5
451-500, Bangor University, UK	475,5	25,5
<b>Сумма баллов</b>		<b>51188</b>

## Данные Лейденского рейтинга CWTS

Год: 2018

Регион: Европа

World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге	Баллы
8, London School of Hygiene & Tropical Medicine, UK	8	493
13, University of Oxford, UK	13	488
16, University of Cambridge, UK	16	485
17, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	17	484
18, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	18	483
20, University College London, UK	20	481
30, Imperial College London, UK	30	471
31, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	31	470
35, University of Exeter, UK	35	466
36, King's College London, UK	36	465
38, Queen Mary - University of London, UK	38	463
42, University of Dundee, UK	42	459
46, University of Edinburgh, UK	46	455
47, University of Bristol, UK	47	454
53, London School of Economics, UK	53	448
56, University of Zurich, Switzerland	56	445
57, University of Basel, Switzerland	57	444
59, Utrecht University, Netherlands	59	442
60, University of Glasgow, UK	60	441
65, University of Warwick, UK	65	436
67, University of Amsterdam, Netherlands	67	434
68, University of Manchester, UK	68	433
73, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	73	428
74, Catholic University of Leuven, Belgium	74	427
75, University of Geneva, Switzerland	75	426
79, University Pompeu Fabra, Spain	79	422
82, Wageningen University & Research Center, Netherlands	82	419
83, Delft University of Technology, Netherlands	83	418
84, University of Lausanne, Switzerland	84	417
88, University of Leiden, Netherlands	88	413
89, University of Durham, UK	89	412
91, University of Leeds, UK	91	410
92, University of Liverpool, UK	92	409
97, University of Birmingham, UK	97	404
99, University of Southampton, UK	99	402
101, Trinity College Dublin, Ireland	101	400
102, VU University Amsterdam, Netherlands	102	399
105, Bangor University, UK	105	396

107, University of Aberdeen, UK	107	394
108, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	108	393
109, Technical University of Denmark, Denmark	109	392
110, University of St. Andrews, UK	110	391
111, University Denis Diderot (Paris VII), France	111	390
112, University of East Anglia, UK	112	389
113, University of Sheffield, UK	113	388
115, University Paris Sud (Paris XI), France	115	386
120, University of Göttingen, Germany	120	381
121, University of München, Germany	121	380
122, University of Reading, UK	122	379
126, University Renu Descartes (Paris V), France	126	375
127, University of Sussex, UK	127	374
128, University of York, UK	128	373
129, Cardiff University, UK	129	372
130, Eindhoven University of Technology, Netherlands	130	371
131, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	131	370
133, University of Groningen, Netherlands	133	368
135, University of Maastricht, Netherlands	135	366
136, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	136	365
137, University of Nice-Sophia Antipolis, France	137	364
139, Technical University of München, Germany	139	362
140, University of Lancaster, UK	140	361
141, Ecole Polytechnique, France	141	360
142, Chalmers University of Technology, Sweden	142	359
147, University of Leicester, UK	147	354
148, University Paris-Est Cruteil Val de Marne, France	148	353
149, University of Bath, UK	149	352
150, Karolinska Institute, Sweden	150	351
152, Grenoble Alpes University, France	152	349
154, University of Gent, Belgium	154	347
157, University of Heidelberg, Germany	157	344
159, Catholic University of Louvain, Belgium	159	342
160, University of Copenhagen, Denmark	160	341
166, University of Würzburg, Germany	166	335
169, University of Konstanz, Germany	169	332
170, University of Bordeaux, France	170	331
174, University of Bern, Switzerland	174	327
175, University of Nottingham, UK	175	326
179, University of Twente, Netherlands	179	322
183, University of Graz, Austria	183	318
186, University of Trento, Italy	186	315
187, University of Stuttgart, Germany	187	314
188, University of Plymouth, UK	188	313
190, University of Natural Resources and Life Sciences - Vienna, Austria	190	311

191, University of Munster, Germany	191	310
193, University of Bonn, Germany	193	308
194, Queen's University Belfast, UK	194	307
196, University of Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, France	196	305
198, University of Dusseldorf, Germany	198	303
201, University of Vienna, Austria	201	300
203, RWTH Aachen University, Germany	203	298
204, University of Montpellier, France	204	297
206, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	206	295
207, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	207	294
212, University of Regensburg, Germany	212	289
213, University of Freiburg, Germany	213	288
214, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	214	287
215, University of the Balearic Islands, Spain	215	286
216, Stockholm University, Sweden	216	285
217, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	217	284
218, University College Cork, Ireland	218	283
225, University of Mainz, Germany	225	276
226, University of Cologne, Germany	226	275
228, Loughborough University, UK	228	273
229, University of Surrey, UK	229	272
230, University of Duisburg-Essen, Germany	230	271
231, University of Strasbourg, France	231	270
232, University of Frankfurt am Main, Germany	232	269
238, Aarhus University, Denmark	238	263
239, Polytechnic University of Milan, Italy	239	262
242, Medical University of Vienna, Austria	242	259
243, University of Antwerp, Belgium	243	258
245, University Claude Bernard - Lyon I, France	245	256
247, Kaiserslautern University of Technology, Germany	247	254
252, Aalto University, Finland	252	249
253, University of Salerno, Italy	253	248
254, University of Bayreuth, Germany	254	247
255, University College Dublin, Ireland	255	246
258, University of Hull, UK	258	243
261, City University London, UK	261	240
264, Tilburg University, Netherlands	264	237
265, Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden	265	236
266, Technical University of Berlin, Germany	266	235
269, University of Barcelona, Spain	269	232
271, Aalborg University, Denmark	271	230
273, Guteborg University, Sweden	273	228
274, Vienna University of Technology, Austria	274	227
276, Humboldt University of Berlin, Germany	276	225
277, University of Jena, Germany	277	224

278, University of Girona, Spain	278	223
279, University of Strathclyde, UK	279	222
283, University of Linz, Austria	283	218
287, University of Potsdam, Germany	287	214
288, Technical University of Dresden, Germany	288	213
289, Free University of Berlin, Germany	289	212
291, Technical University of Darmstadt, Germany	291	210
292, Swansea University, UK	292	209
293, University of Kiel, Germany	293	208
294, Uppsala University, Sweden	294	207
296, Norwegian University of Science and Technology, Norway	296	205
301, University of Padua, Italy	301	200
303, University of Helsinki, Finland	303	198
304, University of Southern Denmark, Denmark	304	197
306, National University of Ireland - Galway, Ireland	306	195
308, Brunel University, UK	308	193
310, University of Innsbruck, Austria	310	191
312, University of Bielefeld, Germany	312	189
313, Medical University of Innsbruck, Austria	313	188
314, University of Calabria, Italy	314	187
315, University of Tübingen, Germany	315	186
316, Hebrew University of Jerusalem, Israel	316	185
318, Linköping University, Sweden	318	183
319, University of Limerick, Ireland	319	182
323, University of Oslo, Norway	323	178
325, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	325	176
328, University of Florence, Italy	328	173
329, University of Hamburg, Germany	329	172
332, Autonomous University of Madrid, Spain	332	169
334, University of Aquila, Italy	334	167
335, University of Perugia, Italy	335	166
343, University of Milan - Bicocca, Italy	343	158
344, University of Giessen, Germany	344	157
348, University of Marburg, Germany	348	153
349, University of Bologna, Italy	349	152
351, University of Bochum, Germany	351	150
353, Lund University, Sweden	353	148
358, Graz University of Technology, Austria	358	143
360, University of Aveiro, Portugal	360	141
362, Aix-Marseille University, France	362	139
366, Open University, UK	366	135
370, University of Hannover, Germany	370	131
373, University of Magdeburg, Germany	373	128
374, University of Naples Federico II, Italy	374	127
376, Marche Polytechnic University, Italy	376	125

377, Umea University, Sweden	377	124
378, University of Ulm, Germany	378	123
379, Polytechnic University of Turin, Italy	379	122
381, University of Rennes II, France	381	120
382, University of Liuge, Belgium	382	119
383, Cranfield University, UK	383	118
387, University of Leipzig, Germany	387	114
389, Heriot-Watt University, UK	388	113
391, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	391	110
397, University of Burgundy, France	397	104
399, University Rovira I Virgili Tarragona, Spain	399	102
400, University of Trieste, Italy	400	101
405, University of Franche-Comtu, France	405	96
407, Technical University of Braunschweig, Germany	407	94
410, University of Turku, Finland	410	91
412, University of Rostock, Germany	412	89
414, University of Bari, Italy	414	87
415, Hannover Medical School, Germany	415	86
421, University of Ioannina, Greece	421	80
424, Gabriele D'Annunzio University, Italy	424	77
425, University of Cantabria, Spain	425	76
426, Medical University of Graz, Austria	426	75
427, University of Milan, Italy	427	74
428, University of Minho, Portugal	428	73
429, University of Turin, Italy	429	72
433, Roma Tre University, Italy	433	68
435, University Clermont Auvergne, France	435	66
442, University of Nantes, France	442	59
443, University of Oulu, Finland	443	58
444, University of Crete, Greece	444	57
445, University of Bergen, Norway	445	56
448, University of Kent at Canterbury, UK	448	53
449, University of Brescia, Italy	449	52
451, University of Lorraine, France	451	50
454, University of Navarra, Spain	454	47
456, University Francois Rabelais de Tours, France	456	45
457, University of Poitiers, France	457	44
458, University of Iceland, Iceland	458	43
461, University of Campania, Italy	461	40
464, University of Udine, Italy	464	37
468, New University of Lisbon, Portugal	468	33
470, University of Modena, Italy	470	31
472, University of Verona, Italy	472	29
473, University of Lille, France	473	28
474, Cattolica Sacro Cuore University, Italy	474	27
480, Uit the Arctic University of Norway, Norway	480	21

481, University of Bremen, Germany	481	20
482, Norwegian University of Life Sciences, Norway	482	19
484, University of Valencia, Spain	484	17
485, Autonomous University of Barcelona, Spain	485	16
486, University of Pavia, Italy	486	15
488, Jaume I University, Spain	488	13
489, University of Palermo, Italy	489	12
495, University of Porto, Portugal	495	6
496, University of Catania, Italy	496	5
500, University of Vigo, Spain	500	1
<b>Сумма баллов</b>		<b>56357</b>

**Данные Лейденского рейтинга CWTS**  
**Год: 2012**  
**Регион: Европа**

<b>World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)</b>	<b>Позиция в рейтинге</b>	<b>Баллы</b>
12, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	12	489
18, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	18	483
31, University of Cambridge, UK	31	470
33, London School of Hygiene & Tropical Medicine, UK	33	468
36, University of Oxford, UK	36	465
42, University of Durham, UK	42	459
45, Technical University of Denmark, Denmark	45	456
54, Imperial College London, UK	54	447
59, University College London, UK	59	442
63, Trinity College Dublin, Ireland	63	438
64, University of Twente, Netherlands	64	437
66, University of Edinburgh, UK	66	435
69, Wageningen University & Research Center, Netherlands	69	432
71, University of St. Andrews, UK	71	430
72, University of Zurich, Switzerland	72	429
73, University of Bristol, UK	73	428
74, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	74	427
75, VU University Amsterdam, Netherlands	75	426
77, University of Basel, Switzerland	77	424
78, University of Dundee, UK	78	423
80, University of East Anglia, UK	80	421
81, University of Geneva, Switzerland	81	420
82, University of Lausanne, Switzerland	82	419
84, Eindhoven University of Technology, Netherlands	84	417
85, University of Munchen, Germany	85	416
92, Utrecht University, Netherlands	92	409
94, Technical University of Munchen, Germany	94	407

96, Stockholm University, Sweden	96	405
97, University of York, UK	97	404
100, University of Leiden, Netherlands	100	401
104, University of Amsterdam, Netherlands	104	397
106, University of Freiburg, Germany	106	395
107, King's College London, UK	107	394
112, Queen Mary - University of London, UK	112	389
115, Delft University of Technology, Netherlands	115	386
116, University of Exeter, UK	116	385
117, Aarhus University, Denmark	117	384
118, University Paris Sud (Paris XI), France	118	383
119, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	119	382
120, University of Copenhagen, Denmark	120	381
122, University Denis Diderot (Paris VII), France	122	379
124, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	124	377
125, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	125	376
127, University of Lancaster, UK	127	374
128, University of Glasgow, UK	128	373
132, University Victor Segalen - Bordeaux II, France	132	369
133, University of Stuttgart, Germany	133	368
136, University of Southampton, UK	136	365
137, University of Sussex, UK	137	364
138, University of Wurzburg, Germany	138	363
139, University of Bath, UK	139	362
141, Ecole Polytechnique, France	141	360
142, University of Nottingham, UK	142	359
144, Catholic University of Louvain, Belgium	144	357
147, University of Nice-Sophia Antipolis, France	147	354
148, University of Groningen, Netherlands	148	353
149, Catholic University of Leuven, Belgium	149	352
150, Humboldt University of Berlin, Germany	150	351
152, University of Mainz, Germany	152	349
153, University of Bonn, Germany	153	348
154, University of Bern, Switzerland	154	347
156, University of Sheffield, UK	156	345
157, University of Frankfurt am Main, Germany	157	344
162, University of Aberdeen, UK	162	339
164, University Bordeaux I - Sciences Technologie, France	164	337
165, Karolinska Institute, Sweden	165	336
167, University Renu Descartes (Paris V), France	167	334
168, University of Strasbourg, France	168	333
171, University of Heidelberg, Germany	171	330
172, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	172	329
173, University of Tübingen, Germany	173	328
175, RWTH Aachen University, Germany	175	326
178, University of Cologne, Germany	178	323



180, University of Southern Denmark, Denmark	180	321
181, University of Warwick, UK	181	320
183, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	183	318
186, University of Liverpool, UK	186	315
187, University of Reading, UK	187	314
189, University of Antwerp, Belgium	189	312
190, University of Regensburg, Germany	190	311
192, University of Innsbruck, Austria	192	309
193, University of Montpellier II, France	193	308
194, Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden	194	307
201, University of Dusseldorf, Germany	201	300
204, University of Duisburg-Essen, Germany	204	297
206, University of Maastricht, Netherlands	26	475
207, University of Leeds, UK	207	294
208, Chalmers University of Technology, Sweden	208	293
209, Technical University of Dresden, Germany	209	292
210, University of Manchester, UK	210	291
211, University Claude Bernard - Lyon I, France	211	290
214, Free University of Berlin, Germany	214	287
215, University of Ulm, Germany	215	286
218, University Joseph Fourier - Grenoble I, France	218	283
219, Umea University, Sweden	219	282
222, Aalto University, Finland	222	279
223, Guteborg University, Sweden	223	278
224, Uppsala University, Sweden	224	277
227, University of Bremen, Germany	227	274
230, University of Gent, Belgium	230	271
231, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	231	270
234, University of Montpellier I, France	234	267
237, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	237	264
238, University of Guttingen, Germany	238	263
239, University of Leicester, UK	239	262
240, Norwegian University of Science and Technology, Norway	240	261
241, Queen's University Belfast, UK	241	260
242, Medical University of Vienna, Austria	242	259
243, University of Vienna, Austria	243	258
245, University of Barcelona, Spain	245	256
246, University of Helsinki, Finland	246	255
247, Technical University of Berlin, Germany	247	254
248, University of Marburg, Germany	248	253
252, University of Kiel, Germany	252	249
253, University College Cork, Ireland	253	248
255, University of Munster, Germany	255	246
257, Lund University, Sweden	257	244
258, Cardiff University, UK	258	243

262, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	262	239
269, Medical University of Innsbruck, Austria	269	232
271, University of Milan, Italy	271	230
272, Polytechnic University of Valencia, Spain	272	229
274, Autonomous University of Barcelona, Spain	274	227
275, University of Jena, Germany	275	226
276, University of Oslo, Norway	276	225
280, University of Hamburg, Germany	280	221
281, University of Birmingham, UK	281	220
283, University of Giessen, Germany	283	218
291, University of Bergen, Norway	291	210
292, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	292	209
293, University of Liège, Belgium	293	208
294, Vienna University of Technology, Austria	294	207
295, University of Eastern Finland, Finland	295	206
296, University of la Méditerranée - Aix-Marseille II, France	296	205
297, Technical University of Darmstadt, Germany	297	204
301, Hannover Medical School, Germany	301	200
302, Linköping University, Sweden	302	199
303, University of Santiago de Compostela, Spain	303	198
305, University of Bochum, Germany	305	196
307, Saarland University, Germany	307	194
308, University of Droit et de la Santé - Lille II, France	308	193
309, Autonomous University of Madrid, Spain	309	192
311, University of Trieste, Italy	311	190
313, University of Rennes I, France	313	188
315, University of Aveiro, Portugal	315	186
316, University of Leipzig, Germany	316	185
321, University of Turin, Italy	321	180
323, Polytechnic University of Milan, Italy	323	178
324, University of Crete, Greece	324	177
325, University of Burgundy, France	325	176
326, University of Nantes, France	326	175
327, University of Rostock, Germany	327	174
329, University of Valencia, Spain	329	172
331, University of Parma, Italy	331	170
332, University of Bologna, Italy	332	169
334, University of Surrey, UK	334	167
335, University of Verona, Italy	335	166
340, University of Padua, Italy	340	161
342, University College Dublin, Ireland	342	159
344, Technical University of Lisbon, Portugal	344	157
347, University of Hannover, Germany	347	154
348, University of Pavia, Italy	348	153
350, Polytechnic University of Turin, Italy	350	151
351, Polytechnic University of Catalonia, Spain	351	150

354, University of Porto, Portugal	354	147
357, New University of Lisbon, Portugal	357	144
358, University of Turku, Finland	358	143
359, University of Ferrara, Italy	359	142
360, University of Seville, Spain	360	141
361, University of Zaragoza, Spain	361	140
362, University of Perugia, Italy	362	139
364, University of Ioannina, Greece	364	137
365, University of Florence, Italy	365	136
366, University of Strathclyde, UK	366	135
373, University of Modena, Italy	373	128
376, University of Oulu, Finland	376	125
377, Loughborough University, UK	377	124
383, University of Magdeburg, Germany	383	118
385, University of Halle-Wittenberg, Germany	385	116
390, Complutense University of Madrid, Spain	390	111
391, University of Rome - Tor Vergata, Italy	391	110
393, University of Granada, Spain	393	108
394, University of Murcia, Spain	394	107
397, University Henri Poincaru - Nancy I, France	397	104
398, University of the Basque Country, Spain	398	103
400, National Technical University of Athens, Greece	400	101
401, University of Tampere, Finland	401	100
405, Aristotle University of Thessaloniki, Greece	405	96
409, University of Pisa, Italy	409	92
411, University of Bari, Italy	411	90
413, University of Lisbon, Portugal	413	88
414, University of Genoa, Italy	414	87
415, University of Patras, Greece	415	86
417, University of Naples Federico II, Italy	417	84
418, University of Coimbra, Portugal	418	83
419, Catholic University of the Sacred Heart, Italy	419	82
422, University of Rome - La Sapienza, Italy	422	79
423, Eutvus Lorand University, Hungary	423	78
428, University of Oviedo, Spain	428	73
431, University of Siena, Italy	431	70
442, University of Messina, Italy	442	59
443, Technical University of Madrid, Spain	443	58
451, University of Palermo, Italy	451	50
453, University of Athens, Greece	453	48
455, University of Catania, Italy	455	46
457, University of Warsaw, Poland	457	44
460, University of Salamanca, Spain	460	41
462, University of Ljubljana, Slovenia	462	39
469, University of Szeged, Hungary	469	32
475, Jagiellonian University, Poland	475	26

476, Charles University Prague, Czech Republic	476	25
491, University of Zagreb, Croatia	491	10
492, Hacettepe University, Turkey	492	9
495, University of Belgrade, Serbia	495	6
498, Adam Mickiewicz University in Poznan, Poland	498	3
499, Moscow State University, Russia	499	2
500, St. Petersburg State University, Russia	500	1
<b>Сумма баллов</b>		<b>54575</b>

### Данные рейтинга QS-THES

Год: 2010

Регион: Европа

<b>World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)</b>	<b>Позиция в рейтинге</b>	<b>Баллы</b>
1, University of Cambridge, UK	1	500
4, University College London, UK	4	497
6, University of Oxford, UK	6	495
7, Imperial College London, UK	7	494
18, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	18	483
21, King's College London, UK	21	480
22, University of Edinburgh, UK	22	479
27, University of Bristol, UK	27	474
30, University of Manchester, UK	30	471
32, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	32	469
33, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	33	468
36, Ecole Polytechnique, France	36	465
45, University of Copenhagen, Denmark	45	456
51, University of Heidelberg, Germany	51	450
52, Trinity College Dublin, Ireland	52	449
53, University of Warwick, UK	53	448
56, University of Amsterdam, Netherlands	56	445
58, Technical University of Munchen, Germany	58	443
59, University of Birmingham, UK	59	442
62, Uppsala University, Sweden	62	439
66, University of Munchen, Germany	66	435
69, University of Sheffield, UK	69	432
70, Free University of Berlin, Germany	70	431
71, University of Geneva, Switzerland	71	430
72, Lund University, Sweden	72	429
73, University of Nottingham, UK	73	428
75, University of Helsinki, Finland	75	426
77, University of Glasgow, UK	77	424
80, London School of Economics, UK	80	421

81, University of Southampton, UK	81	420
82, University of Leiden, Netherlands	82	419
83, Utrecht University, Netherlands	83	418
84, Aarhus University, Denmark	84	417
85, University of Leeds, UK	85	416
86, Catholic University of Leuven, Belgium	86	415
88, University of York, UK	88	413
92, University of Durham, UK	92	409
93, Moscow State University, Russia	93	408
95, University of St. Andrews, UK	95	406
97, University of Freiburg, Germany	97	404
99, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	99	402
100, University of Oslo, Norway	100	401
101, University of Zurich, Switzerland	101	400
108, Delft University of Technology, Netherlands	108	393
109, Hebrew University of Jerusalem, Israel	109	392
111, University of Maastricht, Netherlands	111	390
114, University College Dublin, Ireland	114	387
117, University of Aberdeen, UK	117	384
118, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	118	383
120, University of Groningen, Netherlands	120	381
121, University of Liverpool, UK	121	380
122, Cardiff University, UK	122	379
123, Humboldt University of Berlin, Germany	123	378
124, Catholic University of Louvain, Belgium	124	377
126, Eindhoven University of Technology, Netherlands	126	375
131, University of Tübingen, Germany	131	370
133, University of Bergen, Norway	133	368
137, University of Basel, Switzerland	137	364
138, Tel Aviv University, Israel	138	363
139, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	139	362
140, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	140	361
141, Technical University of Denmark, Denmark	141	360
143, University of Vienna, Austria	143	358
144, University of Bath, UK	144	357
147, Queen Mary - University of London, UK	147	354
148, University of Barcelona, Spain	148	353
149, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	149	352
150, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	150	351
152, University of Lausanne, Switzerland	152	349
156, University of Sussex, UK	156	345
158, RWTH Aachen University, Germany	158	343
159, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	159	342
162, University of Bern, Switzerland	162	339
166, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	166	335
168, Stockholm University, Sweden	168	333

169, University of Leicester, UK	169	332
171, VU University Amsterdam, Netherlands	171	330
173, Autonomous University of Barcelona, Spain	173	328
174, University of Göttingen, Germany	174	327
176, University of Bologna, Italy	176	325
178, Wageningen University & Research Center, Netherlands	178	323
179, University of Antwerp, Belgium	179	322
181, University of Lancaster, UK	181	320
183, Göteborg University, Sweden	183	318
184, University College Cork, Ireland	184	317
185, University of Reading, UK	185	316
186, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	186	315
190, University of Rome - La Sapienza, Italy	190	311
192, University of Gent, Belgium	192	309
195, University of Frankfurt am Main, Germany	195	306
197, Queen's University Belfast, UK	197	304
199, University of Twente, Netherlands	199	302
200, University of Bonn, Germany	200	301
201, University of Dundee, UK	201	300
203, Sciences Po - Paris, France	203	298
204, Chalmers University of Technology, Sweden	204	297
205, University of Stuttgart, Germany	205	296
209, Université Libre de Bruxelles, Belgium	209	292
210, St. Petersburg State University, Russia	210	291
211, University of Turku, Finland	211	290
213, Autonomous University of Madrid, Spain	213	288
215, University of Würzburg, Germany	215	286
217, Technical University of Berlin, Germany	217	284
226, University Paris Sud (Paris XI), France	226	275
229, Université Panthéon-Sorbonne (Paris I), France	229	272
232, National University of Ireland - Galway, Ireland	232	269
237, Norwegian University of Science and Technology, Norway	237	264
238, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	238	263
240, Vienna University of Technology, Austria	240	261
242, University of Hamburg, Germany	242	259
243, University of Surrey, UK	243	258
244, University of Mannheim, Germany	244	257
245, University of Cologne, Germany	245	256
246, University of Strasbourg, France	246	255
247, University of Ulm, Germany	247	254
248, University of Liège, Belgium	248	253
250, Aalto University, Finland	250	251
258, School of Oriental and African Studies - University of London, UK	258	243
259, University of Exeter, UK	259	242

260, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	260	241
261, University of Padua, Italy	261	240
265, University of Strathclyde, UK	265	236
266, Technical University of Darmstadt, Germany	266	235
267, Charles University Prague, Czech Republic	267	234
269, Complutense University of Madrid, Spain	269	232
270, Loughborough University, UK	270	231
273, University Joseph Fourier - Grenoble I, France	273	228
278, University of Innsbruck, Austria	278	223
279, Ecole des Ponts ParisTech, France	279	222
282, University Denis Diderot (Paris VII), France	282	219
286, University of Athens, Greece	286	215
288, University of Montpellier II, France	288	213
291, Royal Holloway - University of London, UK	290	211
293, University of Tromso, Norway	293	208
294, University of Leipzig, Germany	294	207
295, Polytechnic University of Milan, Italy	295	206
296, Aston University, UK	296	205
297, Umea University, Sweden	297	204
298, University of Southern Denmark, Denmark	298	203
299, University of East Anglia, UK	299	202
300, University of Pisa, Italy	300	201
303, University of Jyvaskyla, Finland	303	198
304, Jagiellonian University, Poland	304	197
305, University of Essex, UK	305	196
308, University of Eastern Finland, Finland	308	193
310, University of Bochum, Germany	310	191
312, University of Konstanz, Germany	312	189
313, University of Oulu, Finland	313	188
315, Saarland University, Germany	315	186
316, University of Bielefeld, Germany	316	185
322, Technical University of Dresden, Germany	322	179
324, University of Dusseldorf, Germany	324	177
325, University of Munster, Germany	325	176
328, University of Florence, Italy	328	173
329, University Renu Descartes (Paris V), France	329	172
330, Dublin City University, Ireland	330	171
332, Bilkent University, Turkey	332	169
336, University Pompeu Fabra, Spain	336	165
337, Ben-Gurion University of the Negev, Israel	337	164
339, University of Bremen, Germany	339	162
344, University of Mainz, Germany	344	157
346, University Lille I, France	346	155
349, University of Graz, Austria	349	152
353, University of Navarra, Spain	353	148
356, Heriot-Watt University, UK	356	145

361, Brunel University, UK	361	140
363, University of Pavia, Italy	363	138
364, University of Warsaw, Poland	364	137
368, Bangor University, UK	368	133
369, University of Tampere, Finland	369	132
373, University of Bayreuth, Germany	373	128
375, Novosibirsk State University, Russia	375	126
376, Swansea University, UK	376	125
378, University of Marburg, Germany	378	123
379, University of Regensburg, Germany	379	122
380, Aberystwyth University, UK	380	121
382, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	382	119
383, University of St.Gallen, Switzerland	383	118
384, New University of Lisbon, Portugal	384	117
386, Goldsmiths College - University of London, UK	386	115
389, Linköping University, Sweden	389	112
390, University Claude Bernard - Lyon I, France	390	111
394, University of Bradford, UK	394	107
395, Dublin Institute of Technology, Ireland	395	106
396, University of Coimbra, Portugal	396	105
399, University of Jena, Germany	399	102
400, University of Kiel, Germany	400	101
401-450, Czech Technical University of Prague, Czech Republic	425,5	75,5
401-450, Technical University of Braunschweig, Germany	425,5	75,5
401-450, University of Valencia, Spain	425,5	75,5
401-450, University Henri Poincaré - Nancy I, France	425,5	75,5
401-450, University Paris-Dauphine (Paris IX), France	425,5	75,5
401-450, Aristotle University of Thessaloniki, Greece	425,5	75,5
401-450, University of Crete, Greece	425,5	75,5
401-450, Eötvös Loránd University, Hungary	425,5	75,5
401-450, National University of Ireland - Maynooth, Ireland	425,5	75,5
401-450, University of Naples Federico II, Italy	425,5	75,5
401-450, University of Rome - Tor Vergata, Italy	425,5	75,5
401-450, University of Trento, Italy	425,5	75,5
401-450, University of Trieste, Italy	425,5	75,5
401-450, Tomsk State University, Russia	425,5	75,5
401-450, Istanbul University, Turkey	425,5	75,5
401-450, Koc University, Turkey	425,5	75,5
401-450, University of Kent at Canterbury, UK	425,5	75,5
401-450, Technical University of Dortmund, Germany	425,5	75,5
451-500, University of Linz, Austria	425,5	75,5
451-500, University of Duisburg-Essen, Germany	475,5	25,5
451-500, University of Giessen, Germany	475,5	25,5
451-500, University of Halle-Wittenberg, Germany	475,5	25,5
451-500, University of Hannover, Germany	475,5	25,5



451-500, Aalborg University, Denmark	475,5	25,5
451-500, University of Granada, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Salamanca, Spain	475,5	25,5
451-500, University of Santiago de Compostela, Spain	475,5	25,5
451-500, University Panthouon-Assas (Paris II), France	475,5	25,5
451-500, University of Rennes I, France	475,5	25,5
451-500, National Technical University of Athens, Greece	475,5	25,5
451-500, University of Patras, Greece	475,5	25,5
451-500, University of Szeged, Hungary	475,5	25,5
451-500, University of Limerick, Ireland	475,5	25,5
451-500, Polytechnic University of Turin, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Milan, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Siena, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Turin, Italy	475,5	25,5
451-500, University of Porto, Portugal	475,5	25,5
451-500, Higher School of Economics, Russia	475,5	25,5
451-500, Istanbul Technical University, Turkey	475,5	25,5
451-500, City University London, UK	475,5	25,5
451-500, Open University, UK	475,5	25,5
451-500, University of Hull, UK	475,5	25,5
<b>Сумма баллов</b>		<b>57057,5</b>

### Данные рейтинга THES-QS

Год: 2018

Регион: Европа

<b>World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)</b>	<b>Позиция в рейтинге</b>	<b>Баллы</b>
5, University of Cambridge, UK	5	496
6, University of Oxford, UK	6	495
7, University College London, UK	7	494
8, Imperial College London, UK	8	493
10, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	10	491
12, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	12	489
23, King's College London, UK	23	478
23, University of Edinburgh, UK	23	478
34, University of Manchester, UK	34	467
35, London School of Economics, UK	35	466
43, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	43	458
44, University of Bristol, UK	44	457
54, Delft University of Technology, Netherlands	54	447
57, University of Warwick, UK	57	444
58, University of Amsterdam, Netherlands	58	443
59, Ecole Polytechnique, France	59	442

64, Technical University of Munchen, Germany	64	437
65, University of Glasgow, UK	65	436
66, University of Munchen, Germany	66	435
68, University of Heidelberg, Germany	68	433
71, Catholic University of Leuven, Belgium	71	430
73, University of Copenhagen, Denmark	73	428
73, University of Zurich, Switzerland	73	428
78, Lund University, Sweden	78	423
78, University of Durham, UK	78	423
82, University of Sheffield, UK	82	419
84, University of Birmingham, UK	84	417
84, University of Nottingham, UK	84	417
88, Trinity College Dublin, Ireland	88	413
92, University of St. Andrews, UK	92	409
95, Moscow State University, Russia	95	406
98, University of Geneva, Switzerland	98	403
98, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	98	403
101, University of Leeds, UK	101	400
102, University of Helsinki, Finland	102	399
102, University of Southampton, UK	102	399
104, Eindhoven University of Technology, Netherlands	104	397
107, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	107	394
109, University of Leiden, Netherlands	109	392
109, Utrecht University, Netherlands	109	392
112, Uppsala University, Sweden	112	389
113, University of Groningen, Netherlands	113	388
116, Technical University of Denmark, Denmark	116	385
119, Aarhus University, Denmark	119	382
120, Humboldt University of Berlin, Germany	120	381
124, Wageningen University & Research Center, Netherlands	124	377
125, University of Gent, Belgium	125	376
125, Free University of Berlin, Germany	127	374
127, Queen Mary - University of London, UK	131	370
131, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	133	368
133, Chalmers University of Technology, Sweden	135	366
135, University of Lancaster, UK	135	366
135, University of York, UK	135	366
137, Cardiff University, UK	137	364
137, Aalto University, Finland	137	364
141, RWTH Aachen University, Germany	141	360
142, University of Oslo, Norway	142	359
144, Technical University of Berlin, Germany	144	357
145, Hebrew University of Jerusalem, Israel	145	356
146, University of Lausanne, Switzerland	146	355
147, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	147	354
149, University of Basel, Switzerland	149	352

153, Catholic University of Louvain, Belgium	153	348
154, University of Vienna, Austria	154	347
156, University of Barcelona, Spain	156	345
157, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	157	344
158, University of Aberdeen, UK	158	343
158, University of Exeter, UK	158	343
160, University of Bath, UK	160	341
161, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	161	340
164, University of Tübingen, Germany	164	337
164, University of Bergen, Norway	164	337
167, University of Bern, Switzerland	167	334
168, University College Dublin, Ireland	168	333
170, Polytechnic University of Milan, Italy	170	331
171, University of Freiburg, Germany	171	330
173, University of Liverpool, UK	173	328
177, CentraleSupélec, France	177	324
179, University of Twente, Netherlands	179	322
181, University of Göttingen, Germany	181	320
182, Vienna University of Technology, Austria	182	319
182, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	182	319
187, Autonomous University of Madrid, Spain	187	314
188, University of Bologna, Italy	188	313
188, University of Reading, UK	188	313
192, Sant'Anna School of Advanced Studies, Italy	192	309
192, Scuola Normale Superiore di Pisa, Italy	192	309
195, Technical University of Dresden, Germany	195	306
195, Autonomous University of Barcelona, Spain	195	306
195, Stockholm University, Sweden	195	306
200, University of Maastricht, Netherlands	200	301
202, Queen's University Belfast, UK	202	299
204, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	204	297
205, Université Libre de Bruxelles, Belgium	205	296
205, Tel Aviv University, Israel	205	296
210, University of Antwerp, Belgium	210	291
215, University of Rome - La Sapienza, Italy	215	286
218, VU University Amsterdam, Netherlands	218	283
220, Sciences Po - Paris, France	220	281
223, University of Hamburg, Germany	223	278
224, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	223	278
228, University of Sussex, UK	228	273
233, Complutense University of Madrid, Spain	233	268
234, Loughborough University, UK	234	267
236, Grenoble Alpes University, France	236	265
238, University of Leicester, UK	238	263
239, University of Bonn, Germany	239	262
240, St. Petersburg State University, Russia	240	261

242, University Paris Sud (Paris XI), France	242	259
243, National University of Ireland - Galway, Ireland	243	258
250, Novosibirsk State University, Russia	250	251
254, University of Frankfurt am Main, Germany	254	247
259, University of Stuttgart, Germany	259	242
259, Norwegian University of Science and Technology, Norway	259	242
259, Royal Holloway - University of London, UK	259	242
267, University of Dundee, UK	267	234
269, University Panthouon-Sorbonne (Paris I), France	269	232
270, University of Navarra, Spain	270	231
270, Ecole des Ponts ParisTech, France	270	231
272, Technical University of Darmstadt, Germany	272	229
272, University of Surrey, UK	272	229
274, University of East Anglia, UK	274	227
275, Polytechnic University of Catalonia, Spain	275	226
276, University of Turku, Finland	276	225
277, University of Strathclyde, UK	277	224
281, University Carlos III de Madrid, Spain	281	220
283, University College Cork, Ireland	283	218
283, Guteborg University, Sweden	283	218
286, University of Innsbruck, Austria	286	215
287, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	287	214
287, Linkoping University, Sweden	287	214
291, Bauman Moscow State Technical University, Russia	291	210
293, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	293	208
296, University Pompeu Fabra, Spain	296	205
296, University of Padua, Italy	296	205
296, School of Oriental and African Studies - University of London, UK	296	205
301, University of Porto, Portugal	301	200
303, University of Strasbourg, France	303	198
305, University Denis Diderot (Paris VII), France	305	196
305, University of Lisbon, Portugal	305	196
307, Polytechnic University of Turin, Italy	307	194
308, University of Munster, Germany	308	193
308, Birkbeck - University of London, UK	308	193
312, Heriot-Watt University, UK	312	189
314, Charles University Prague, Czech Republic	314	187
314, University of Tartu, Estonia	314	187
319, University of Liuge, Belgium	319	182
323, Tomsk State University, Russia	323	178
325, University of Milan, Italy	325	176
330, Ecole Normale Supurieuse de Cachan, France	330	171
331, University of Cologne, Germany	331	170
334, Belarusian State University, Belarus	334	167

338, Umea University, Sweden	338	163
341, University of Jena, Germany	341	160
343, City University London, UK	343	158
346, Brunel University, UK	346	155
352, Ben-Gurion University of the Negev, Israel	352	149
352, University of Essex, UK	352	149
355, University Paris-Dauphine (Paris IX), France	355	146
355, Moscow Institute of Physics and Technology, Russia	355	146
357, University of Ulm, Germany	357	144
357, Tilburg University, Netherlands	357	144
357, University of Jyvaskyla, Finland	357	144
361, New University of Lisbon, Portugal	361	140
361, Oxford Brookes University, UK	361	140
367, Uit the Arctic University of Norway, Norway	367	134
372, University of St.Gallen, Switzerland	372	129
373, Polytechnic University of Valencia, Spain	373	128
373, Moscow State Institute of International Relations, Russia	373	128
373, Aston University, UK	373	128
373, University of Kent at Canterbury, UK	373	128
373, National Research Nuclear University, Russia	373	128
379, Aalborg University, Denmark	379	122
380, Tampere University of Technology, Finland	380	121
381, University of Montpellier, France	381	120
382, Higher School of Economics, Russia	382	119
384, University of Southern Denmark, Denmark	384	117
385, University of Konstanz, Germany	385	116
386, Tomsk Polytechnic University, Russia	386	115
388, University of Mannheim, Germany	388	113
391, Dublin City University, Ireland	391	110
398, University of Mainz, Germany	398	103
398, Goldsmiths College - University of London, UK	398	103
401-410, University of Bochum, Germany	405,5	95,5
401-410, University of Hannover, Germany	405,5	95,5
401-410, National Technical University of Athens, Greece	405,5	95,5
401-410, Vilnius University, Lithuania	405,5	95,5
401-410, University of Coimbra, Portugal	405,5	95,5
401-410, St Petersburg State Politecnical University, Russia	405,5	95,5
401-410, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine	405,5	95,5
411-420, University of Oulu, Finland	415,5	85,5
411-420, University of Warsaw, Poland	415,5	85,5
411-420, Aix-Marseille University, France	415,5	85,5
411-420, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine	415,5	85,5
421-430, University of Pisa, Italy	425,5	75,5
421-430, Bilkent University, Turkey	425,5	75,5
431-440, University of Kiel, Germany	435,5	65,5

431-440, Koc University, Turkey	435,5	65,5
431-440, Swansea University, UK	435,5	65,5
441-450, University Renu Descartes (Paris V), France	445,5	55,5
441-450, University of Trento, Italy	445,5	55,5
441-450, Bangor University, UK	445,5	55,5
441-450, Kazan Federal University , Russia	445,5	55,5
451-460, Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, France	455,5	45,5
451-460, University of Stirling, UK	455,5	45,5
451-460, University of Eastern Finland, Finland	455,5	45,5
461-470, University of Halle-Wittenberg, Germany	465,5	35,5
461-470, University of Potsdam, Germany	465,5	35,5
461-470, University of Zaragoza, Spain	465,5	35,5
461-470, University of Florence, Italy	465,5	35,5
461-470, University of Rome - Tor Vergata, Italy	465,5	35,5
461-470, Jagiellonian University, Poland	465,5	35,5
461-470, Sabanci University, Turkey	465,5	35,5
471-480, University of Linz, Austria	475,5	25,5
471-480, University of Graz, Austria	475,5	25,5
471-480, Middle East Technical University, Turkey	475,5	25,5
481-490, University of Wurzburg, Germany	485,5	15,5
481-490, University of Bremen, Germany	485,5	15,5
481-490, Catholic University of the Sacred Heart, Italy	485,5	15,5
481-490, University of Naples Federico II, Italy	485,5	15,5
481-490, Aberystwyth University, UK	485,5	15,5
491-500, Czech Technical University of Prague, Czech Republic	495,5	5,5
491-500, Technical University of Madrid, Spain	495,5	5,5
491-500, Bogazici University, Turkey	495,5	5,5
491-500, Ural Federal University, Russia	495,5	5,5
<b>Сумма баллов</b>		<b>55365</b>