

© 2023 г.

Г.А. КЛЮЧАРЕВ, И.О. ТЮРИНА

БОЛОНСКИЙ ОПЫТ: УСПЕХИ И СОМНЕНИЯ

КЛЮЧАРЕВ Григорий Артурович – доктор философских наук, руководитель Центра социологии образования и науки Института социологии ФНИСЦ РАН, профессор кафедры философии, социологии и права им. Г.С. Арефьевой НИУ «Московский энергетический институт» (kliucharev@mail.ru); ТЮРИНА Ирина Олеговна – кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социологии ФНИСЦ РАН (irina1-tiourina@yandex.ru). Оба – Москва, Россия.

Аннотация. Ожидаемый формальный выход российского высшего образования из Болонского процесса ставит вопрос об оценке опыта, накопленного в этой сфере. Актуален вопрос о возможности и целесообразности использовать этот опыт при дальнейшем развитии существующей системы образования. В статье использованы данные мониторинга Болонского процесса в органах управления образованием, в высших и средних учебных заведениях, а также среди их администраций и профессорско-преподавательского состава. Конкретные данные получены в совместном исследовании Центра социологии науки и образования ФНИСЦ РАН и Центра социального прогнозирования (N = 3677, октябрь 2021 г.). По трем подвыборкам выпускников – бакалавриата, магистратуры, специалитета – проанализированы следующие показатели: трудоустройство по полученной специальности, ожидаемая и фактическая заработная плата, готовность к дополнительному и непрерывному образованию. Даны оценка и прогноз применимости в условиях современных российских реалий таких «болонских» практик, как создание исследовательских университетов, ЕГЭ, ГИФО, образовательное кредитование, внутривузовские образовательные миграции и межуниверситетские обмены, преодоление неравенств и доступность качественного образования.

Ключевые слова: болонский опыт • бакалавриат • магистратура • специалитет • трудоустройство выпускников • доступность качественного образования • исследовательские университеты • онлайн- и дистанционное образование • дополнительное и непрерывное образование

DOI: 10.31857/S013216250025450-8

Немного предыстории Болонского процесса. Начавшееся в конце 1980-х гг. реформирование российского образования было связано с деидеологизацией учебного процесса. Причины и характер трансформаций в этой сфере обусловлены в первую очередь ориентацией на развитие рыночной экономики, а также более активную интеграцию страны в международные социально-экономические процессы. Распад СССР, уход от «руководящей роли КПСС» и смена политических приоритетов вызвали необходимость в перестройке существующих институтов образования и характера их деятельности.

Разумеется, нельзя оспаривать несомненные заслуги советской системы образования. В докладе одного из инвесторов российских реформ – Всемирного банка – отмечалось, что «главное достижение СССР – это очевидные успехи в общем образовании, как в его масштабах, так и в качестве. Поэтому в новой экономической ситуации надо суметь сохранить позитивный капитал прошлых лет» [World Bank..., 1996]. В 1992 г. был принят

закон «Об образовании», признанный ЮНЕСКО одним из самых прогрессивных и демократических законодательных актов конца XX в. [Днепров, 2006; 2011]. В тот же период начинают появляться частные (негосударственные) учебные заведения всех уровней, а бюджет сферы образования увеличивается в 2,5 раза. Постепенно открываются границы, устойчиво растет число образовательных и академических обменов.

Учитывая непростое экономическое положение в 1990-е гг., руководство страны приняло решение о получении первого кредита Всемирного банка (он же Мировой Банк реконструкции и развития) в 71 млн долл. на осуществление проекта «Инновации в российском образовании» (1997–2004)¹. Второй раз воспользоваться услугами Всемирного банка пришлось в 2001 г., когда был запущен проект «Реформы в российском образовании (2001–2006)», стоимостью 50 млн долл.² На этот раз была поставлена задача перестроить деятельность Министерства образования так, чтобы обеспечить более эффективное управление региональными системами образования.

Нельзя не сказать о третьем проекте, который также был реализован при финансовом участии Всемирного банка, – «Развитие электронного (цифрового, дистанционного – варианты перевода, используемого в документах термина «e-learning») образования» в 2004–2008 гг. при бюджете проекта в 100 млн долл.³ Именно в рамках этого проекта было осуществлено подключение большинства средних школ страны к Интернету или локальным коммуникационным сетям и учебно-информационным ресурсам (порталам), а в отдаленных сельских школах появилось учебное спутниковое телевидение.

Наряду с этим возникла необходимость в подготовке специалистов не только широкого профиля, но главное – с навыками продолжения учебы в соответствии с потребностями рынка труда и особенностями социально-экономической ситуации, что нашло выражение в понятии *непрерывного образования* [Kliucharev, 2001].

Все эти факторы были учтены при разработке и принятии государственной Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.⁴, которая поддержала идеологию либеральных преобразований конца 1990-х – нач. 2000-х гг. и, по сути, стала официальным документом, определяющим механизм имплементации болонских принципов.

Страна не могла игнорировать происходящие в то же время процессы унификации и интеграции европейского образовательного пространства, в значительной степени обусловленные расширением Евросоюза [Rado, 2001; 2011]. Их началом стало принятие Советом министров Евросоюза Резолюции о первой программе сотрудничества в сфере образования [Добренкова, 2007; Трифанков, 2000]. Декларация «Зона европейского высшего образования», или Болонская декларация, была подписана министрами образования 29 европейских государств в г. Болонья 19 июня 1999 г. В документе провозглашался ряд основополагающих принципов, которым должны были следовать страны-участницы при планировании и развитии своих национальных образовательных систем. В идеале предполагалось создавать условия, при которых каждый обучающийся имел бы возможность самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию – выбирать форму обучения, переходить в другое учебное заведение как у себя в стране, так и за границей, получать такое качественное образование, которое позволит ему с наивысшими шансами трудоустроиться по специальности после окончания университета.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. [Добренкова, 2007]. С тех пор в российском образовании, особенно в высшем профессиональном,

¹ Education Innovation Project // The World Bank. URL: <http://www.worldbank.org/projects/P008825/education-innovation-project?lang=en> (22.02.2023).

² Там же.

³ Russia – E-Learning Support Project (English) // The World Bank. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2008/12/10166917/russia-e-learning-support-project> (дата обращения: 22.02.2023).

⁴ Приказ Минобрнауки РФ от 11 февраля 2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». URL: <https://base.garant.ru/1588306/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lefbzzfw9658234832> (дата обращения: 22.02.2023).

произошли важные изменения. Во-первых, в подавляющем большинстве вузов (кроме медицинских и военных) состоялся переход к двухуровневой системе подготовки специалистов (бакалавриат – магистратура). Во-вторых, были отменены вступительные испытания (экзамены и собеседования), прием стал осуществляться на основании данных Единого государственного экзамена (ЕГЭ). В-третьих, значительная часть студентов получила формальное право проходить часть обучения в других вузах, в том числе зарубежных (академические обмены). В-четвертых, получила существенное обновление и расширение система непрерывного и дополнительного образования. В-пятых, произошло постепенное становление национальных исследовательских университетов, в которых учебный процесс наиболее эффективно сочетался с научными исследованиями и разработками.

Ежегодные наблюдения периода 2005–2018 гг.⁵ за вхождением российского образования в Болонский процесс показали, что на начальном этапе наибольшую лояльность к преобразованиям демонстрировали высшие руководители (на уровне Министерства), тогда как среднее звено (уровень департаментов образования субъектов РФ) и особенно низовые органы (городские департаменты), а также профессорско-преподавательский состав были гораздо более сдержанны в оценке перспективности новаций [Горшков, Шереги, 2010; Ключарев, Неверов, 2018].

Определенную часть запланированных Министерством модернизационных мероприятий так и не удалось реализовать до конца. Изучение вопроса показало, что различные субъекты, имеющие отношение к образованию, были недостаточно информированы об ожидаемых преимуществах и выгодах, которые могут наступить при надлежащем исполнении реформы. Выяснилось, что доля экспертов, положительно воспринимающих реформы, устойчиво снижалась по оси «начальники – педагоги». Более половины учителей и преподавателей в самый разгар реформ (2009–2014) отнеслись к преобразованиям настороженно и считали их преждевременными.

Хотя ситуация постепенно менялась в сторону более широкого признания Болонских принципов и соответствующих им учебных регламентов и стандартов, дискуссии о целесообразности проводимых реформаций продолжались [Бурганова, Фарус, 2021; Добрынина, 2019; Ширинкина, Кельчевская, 2020; Упоров, 2020].

Изучая болонский опыт двух десятилетий, сегодня вполне естественно задаться вопросом о его ценности и значении для дальнейшего развития российского образования. Один из подходов – макроэкономический – рассматривает воспроизводство и развитие социума, в первую очередь, в экономических и социально-политических аспектах [World Bank..., 1996; Окунькова, 2017; 2018] и базируется на официальной статистике. Другой подход – социологический – связан с изучением мнения людей об образовании вообще и о результатах образования, которое они получили.

Сконцентрируемся на социологических данных. Для этого мы выделили такие индикаторы результативности образования, как *характер трудоустройства* после окончания учебного заведения, *совпадение выполняемой работы со специальностью*, полученной при обучении, *соотношение ожидаемой и реальной заработной платы*, потребность в *дополнительном профессиональном образовании*.

Методика исследования и результаты. Мы использовали данные, полученные от молодых специалистов, которые завершили обучение ко времени проведения опроса от 1 до 5 лет ранее и являются обладателями дипломов бакалавров, специалистов или

⁵ Использованы данные мониторинга Болонского процесса в органах управления образованием, в высших и средних учебных заведениях, а также среди их администраций и профессорско-преподавательского состава. Модель выборки: руководители и их заместители органов управления образованием субъектов РФ ($N = 130$), руководители районных органов управления образованием ($N = 400$), руководители вузов (ректоры) и их заместители ($N = 400$), преподаватели вузов ($N = 1400$), директора ($N = 600$) и учителя средних общеобразовательных школ ($N = 1400$). Опрошены родители учащихся ($N = 1200$). Опрос проходил в 65 субъектах Российской Федерации – в мегаполисах, областных центрах, районных центрах, селах и поселках.

магистров. Для последних бакалаврская степень не учитывалась. Исследование проводилось Центром социологии науки и образования ФНИСЦ РАН совместно с Центром социального прогнозирования (рук. Ф.Э. Шереги), выборка квотная ($N = 3677$, октябрь 2021). Сформированы три подвыборки: лица, имеющие диплом бакалавра (55,7%), диплом магистра (17,1%), диплом специалиста (26,7%). После окончания вуза 0,5% получили ученую степень, они из дальнейшего рассмотрения исключены. Такие подвыборки позволили сравнить показатели двухступенчатой болонской (бакалавриат – магистратура) системы подготовки профессиональных кадров и одноступенчатой (специалитет).

Размеры подвыборок в целом соответствуют соотношению численности студентов, обучающихся по учебным программам бакалавриата (68,7%), магистратуры (12,9%), специалитета (18,4%) по всей российской системе высшего профессионального образования, что позволяет считать наши три подвыборки репрезентативными [Образование в цифрах..., 2020].

Обратим внимание, что показатели трудоустройства сразу по завершении учебы в вузе практически одинаковы для всех подгрупп: бакалавры – 47,1%, специалисты – 47,7%, магистры – 49,9%. Если рассмотреть тех выпускников, кто трудоустроился по специальности через несколько месяцев и более, то среднее значение в этих группах составляет соответственно: 4,2 месяца до 1,6 года (бакалавры); 4,4 месяца до 1,3 года (специалисты); 4,2 месяца до 1,5 года (магистры).

Отметим, что обладателей «красных» дипломов с отличием у выпускников бакалавриата и магистратуры (43,8 и 36,5%) в два раза больше, чем в специалитете (18,2%). Возможно, здесь сказывается профиль обучения, так как по многим направлениям специалитета учиться труднее (например, медицинские, технические, художественные направления). Однако для работодателя в большей степени важен не цвет диплома, а компетенции, опыт и рекомендации. Диплом с отличием имеет лишь имиджевое значение и, возможно, сигнализирует о наличии определенных качеств (например, усердие, трудолюбие, хорошая память и т.д.), которые значимы для учебного процесса, но не всегда приоритетны в трудовой деятельности. Кстати, среди обладателей красных дипломов в два раза больше окончивших сельскую школу (26,6%), чем среди тех, кто учился в Москве и С.-Петербурге (11,1%). Выпускники школ областных центров, районных центров и ПГТ, окончившие с красными дипломами вуз, составляют 15,4% (бакалавры), 15,7% (специалисты) и 21,5% (магистры) соответственно.

В ходе исследования не выявлено разницы в количестве бакалавров (48%) и специалистов (50,4%), испытывающих проблемы с трудоустройством. У магистров ситуация несколько лучше (38,1%), поскольку они могут сменить специализацию после бакалавриата и последующие два года изучать то, что действительно востребовано на рынке труда. К факторам, которые затрудняют поиск подходящей работы, относится двукратное несоответствие ожидаемой (по мнению выпускников) и фактической (предложение работодателя) заработной платы (в тыс. руб.): бакалавры – 71446/40299; специалисты – 77113/41801; магистры – 74991/43900. Важно отметить, что разницы в зарплатах рассматриваемых групп молодых специалистов практически нет.

Особая группа молодых специалистов – те, кто трудоустроился по получаемой специальности еще во время учебы в вузе. К этой категории относится каждый пятый из общего числа выпускников, и в их число не входят те, кто во время учебы работал не по специальности, то есть «подрабатывал» официантом, курьером и т.д. Работали по специальности секретари органов правосудия, младший медперсонал (санитары), стажеры и индивидуальные предприниматели (например, в сфере IT). На первом курсе начали работать по специальности 10,2%, на втором – 3,9%, на третьем – 20,5%, на четвертом – 30,4%, на пятом – 21,6%, на шестом – 7,4% (6% затруднились с ответом). Показатели по бакалавриату, магистратуре и специалитету опять практически совпали. Однако надо иметь в виду, что продолжает учебу в магистратуре четверть и менее выпускников бакалавриата. Соответственно, активным трудоустройством бакалавры начинают заниматься

Таблица 1

**Совпадает / не совпадает нынешняя работа с полученной специальностью
(компетенцией, квалификацией) (%)**

Показатели	Совпадает в полной степени	Совпадает частично	Совсем не совпадает
Бакалавры	59,2	28,5	11,8
Специалисты	65,2	25,7	7,7
Магистры	64,9	27,0	6,9

Таблица 2

Имеется потребность в повышении квалификации по имеющейся специальности (%)

Показатели	Бакалавры	Специалисты	Магистры
Потребность в повышении квалификации имеется	58,8	63,8	67,6
Повышать квалификацию нет необходимости	32,1	28,5	25,6
Не знают (не ответили)	9,1	7,7	6,8

после четвертого курса, в то время как специалисты – после пятого. В итоге мы получаем следующую картину совпадения или несовпадения выполняемой работы трудоустроенных с полученной специальностью (табл. 1). Здесь, как и в предыдущих случаях, различия между изучаемыми группами минимальны.

Один из принципов болонских соглашений – развитие образовательной миграции, заключающийся в возможности смены места обучения и переезда в другой город. По данным статистики, 7–10% семей намерены изменить место постоянного жительства, чтобы не разлучаться с детьми-студентами, поступившими в вуз в другом городе [Курбатова, Донована и др., 2022]. Обратная сторона таких процессов – усиление фрагментизации (неравенства) социально-экономического пространства страны. Этот процесс демографы называют «улицей с односторонним движением», поскольку регионы-доноры снижают свою региональную социальную капитализацию.

К особенностям образовательной миграции относится географическое положение места, где в дальнейшем выпускники трудоустраиваются. Данные свидетельствуют, что две трети остаются в том же городе, где учились, и работают по специальности: 68,6% (бакалавры), 72,2% (специалисты), 79,8% (магистры).

Важным показателем эффективности обучения является потребность продолжать обучение после получения диплома. В проведенном исследовании принимались во внимание различные формы дополнительного профессионального образования (ДПО) – повышение квалификации на специальных курсах за свой счет и за счет работодателя, самообразование, обучение на рабочем месте, формальное/неформальное (без получения диплома и прохождения квалификационного испытания) обучение (табл. 2).

По этому показателю также значимых различий между исследуемыми группами не выявлено. Однако полученные данные существенно отличаются от средних аналогичных по всему взрослому населению (от 18 до 65 лет). Так, согласно опросам типа IALS (международное исследование грамотности взрослого населения), PIAAC (международное исследование компетенций), лишь один из трех респондентов (в том числе в России) участвует или готов участвовать в непрерывном образовании или ДПО. Возможно, это объясняется тем, что в нашем исследовании речь идет исключительно о профессиональном образовании, а в указанных международных проектах во внимание принимался любой вид образования, включая досуговое, неформальное, информальное, либеральное (*liberal arts*).

Обсуждение результатов. В проведенном исследовании рассматривались все основные виды высшего профессионального образования (инженерно-техническое, педагогическое, гуманитарное), которые охватывают до 90% всех учащихся [Образование в цифрах..., 2020].

Вне анализа остались военное, медицинское и творческо-художественное, которые не являются массовыми и имеют высокую специфичность как по целям, так и по методам учебы.

Если признавать важнейшими показателями эффективности высшего профессионального образования особенности трудоустройства выпускников, характер и условия работы, из которых складывается интегральный показатель удовлетворенности образованием, то по ним и следует оценивать значение болонского опыта в нашей стране. Полученные эмпирические данные показали, что «классический» одноуровневый специалитет в сравнении с двухуровневой «болонской» системой подготовки кадров не имеет выраженных преимуществ. Вопрос остается в экономико-политической плоскости, где один из важнейших показателей – продолжительность обучения. Речь может идти о нескольких сотнях тысяч молодых людей, которые либо задержатся в учебных аудиториях и лабораториях еще на год-два, или же будут предоставлены сами себе в поиске подходящей работы. Возможно, для экономики выгоднее отложить выход на рынок труда не очень ценных специалистов, которые создадут дополнительное давление на фактически работающих людей и особенно на старшее (предпенсионное) поколение. Еще острее этот сюжет становится в связи с повышением пенсионного возраста.

Однако на практике мы видим, что для 60–70% студентов учебный процесс заканчивается четырьмя годами (бакалавриат). Именно эти выпускники реально создают избыточную конкуренцию и повышают уровень безработицы или частичной занятости на российском рынке труда [Булатова, 2020; Маликова, 2021].

Другой опыт, связанный с Болонскими соглашениями, – это Единый государственный экзамен (ЕГЭ). благодаря которому абитуриенты независимо от места проживания получили возможность поступать в любой, даже самый престижный вуз страны [Clarke, Luna-Bazaldúa, 2021]. Другой положительной стороной этой новации стало устранение коррупционной составляющей в высших учебных заведениях при поступлении на первый курс [Кузьминов, Юдкевич, 2021; Каменский, 2021].

Для выравнивания возможностей доступа абитуриентов к качественным учебным программам была предпринята попытка развития образовательного кредитования и государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Однако в силу низкой рентабельности и отсутствия государственной (законодательной и финансовой) поддержки лишь несколько банков реализовали в пилотном режиме программу этого кредитования и потом от нее отказались. При этом механизм государственного индивидуального финансирования оказался неэффективным, потому что не удалось обеспечить адресной поддержки малоимущим. Кстати, и сейчас по той же причине значительную часть бюджетных мест занимают студенты из вполне обеспеченных семей, которые вполне могли бы оплачивать обучение самостоятельно и не снижать возможности поступления тех абитуриентов, которые стеснены в средствах на учебу. Доля бюджетных мест при этом устойчиво понижается⁶.

В контексте обеспечения доступности качественного образования важный опыт связан с дистанционным обучением в период пандемии коронавируса. Дистанционное (online) и машинное образование существенно расширяет возможности абитуриентов и студентов из малообеспеченных семей, а также тех, кто по различным причинам остается в семье или проживает вдали от вузов. Эта форма организации учебного процесса исключительно эгалитарна (доступна массовой аудитории) и как путь к меритократии – создание возможностей продвижения наиболее способной и талантливой молодежи – постепенно может стать одним из важных элементов государственной политики.

Как бы скептически не относилась к дистанционному обучению часть заинтересованных лиц, новые технологии открывают принципиально иные возможности. На это обратил внимание президент РФ: «Доступ к знаниям высококлассных специалистов с помощью

⁶ Ивушкина А. Дефицит «бюджета»: бесплатных мест в вузах станет меньше // Известия. 24.06.2019. URL: <https://iz.ru/891457/anna-ivushkina/deficit-biudzheta-besplatnykh-mest-v-vuzakh-stanet-menshe-na-chetvert> (дата обращения: 03.04.2023).

современных дистанционных способов, конечно, чрезвычайно важен. Это приводит к потрясающим эффектам. Это важно и для нас с учетом огромной территории»⁷. В то же время многие специалисты согласны с тем, что электронное обучение не должно стать единственно возможным или доминирующим форматом обучения. Такая точка зрения также поддерживается на высоком уровне: «Дистанционный способ обучения должен дополнять то, что мы традиционно используем»⁸.

Один из важных Болонских принципов, который восходит к основателю современного университета Ф. Гумбольдту, – соединение образования и науки. Без научных исследований и их внедрения (коммодификации и коммерциализации) учебное заведение превращается в «фабрику дипломов», которые кое-кто называет «квитанциями за оплаченное обучение». Стоит вспомнить, что задолго до Болонских соглашений в нашей стране приоритетным местом для проведения фундаментальных и прикладных исследований были специализированные институты системы Академии наук СССР, впоследствии РАН. Учебная деятельность в них была сосредоточена в форме аспирантуры, докторантуры, института стажировок. Университетам как учебным заведениям «доставалось» мелкотемье и коммерческие (хоздоговорные) прикладные разработки. Однако благодаря «Проекту 5–100», в той степени, в какой он является частью Болонского процесса, за рассматриваемый период возникли флагманы университетского образования и науки – национальные исследовательские и федеральные университеты – всего 39 по стране [Суходолов, Анохов и др., 2019]. В них преподавание сочетается с активными исследованиями и разработками, а многие ведущие ученые системы РАН полностью или частично переходят в штат. При этом складывается определенная специализация – молодые преподаватели и некоторые старшие аспиранты несут на своих плечах основную педагогическую (аудиторную) нагрузку, активно контактируют со студентами, участвуют в конференциях. Другая часть (по нашим оценкам 10–20% штатного состава и совместителей) – в основном наиболее опытная и «плодовитая» в научном смысле – сосредоточены на исследованиях и обеспечивают высокие наукометрические показатели своим кафедрам. Они принимают активное участие в малых инновационных предприятиях (МИП), Центрах превосходства, получают гранты российских фондов, 15–20% из которых идет на развитие университета. В идеале эти сотрудники могут претендовать на должность *профессора-исследователя*, который освобожден от преподавания (возможно руководство аспирантами), полностью сосредоточен на научной деятельности и тем самым повышает исследовательскую и общую привлекательность университета.

Кстати, Болонский «след» хорошо просматривается в запущенном недавно проекте совершенствования системы российского высшего образования «2030»⁹.

Заключение. Обеспечение трудоустройства и сохранение занятости выпускников образовательных институций различного уровня (средний общий, средний специальный и высший профессиональный) – основной эволюционный механизм воспроизводства социальной структуры любого общества. Принимая во внимание особенности социально-политических и экономических процессов, которые происходили в нашей стране последние два-три десятилетия, становится понятной необходимость реформирования всех уровней образования – в первую очередь общего и высшего. В этом контексте «Болонский опыт» как концепт, используемый в общественно-политической риторике и как совокупность управленческих практик, становится частью общегосударственных реформационных мероприятий. Происходит это вне зависимости от формального участия страны в Болонском процессе. Сам процесс реформирования российского образования, учитывая достаточно удаленные во времени его результаты, во многом определяется

⁷ URL: <https://tass.ru/obschestvo/12191277> (дата обращения: 03.04.2023).

⁸ Там же.

⁹ Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения: 22.02.2023).

политическим и общественным заказом. Большинство акторов и институций хотели бы наиболее полной реализации своих интересов в принимаемых учебных программах, формах организации учебного процесса. Вспомним, к примеру, как в первое десятилетие советской власти государство квотировало по классово-сословному основанию прием в высшую школу. Сейчас понятно, что такая практика на несколько десятилетий в дальнейшем лишь увеличила образовательное неравенство и снизила качество образования. Однако она отвечала провозглашенным в то время политическим ориентирам и ценностям.

Сегодня одна из безусловных и главных целей профессионального образования – повышение экономической конкурентоспособности страны, создание технологически креативного общества, в котором инновации обеспечат выгоды, значительно превышающие издержки изобретательства и внедрения (см. Стратегия научно-технологического развития РФ)¹⁰. В связи с этим особое значение имеет положительное отношение к практикам возникновения и поддержки инноваций и креативным проектам, которые сложились в российских вузах и университетах за два десятилетия Болонского реформирования.

В этом смысле сомнения в ценности опыта Болонского процесса для нашей страны видятся, на наш взгляд, излишними. Этот опыт стал органической частью проводимых реформ, логика которых определялась не «заимствованиями» с Запада, а внутренней необходимостью развития российского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Беляков С.А. Оценка вклада высшего и среднего профессионального образования в экономику российских регионов / С.А. Беляков, Т.Л. Клячко. М.: Издательство «Дело», 2016.
- Булатова Г.А. Трудоустройство выпускников высших учебных заведений: аналитический обзор статистических данных и материалов исследований // Экономика. Профессия. Бизнес. 2020. № 3. С. 14–20. DOI: 10.14258/epb201981.
- Бурганова И.Н., Фарус О.А. Многоуровневое высшее образование в РФ: состояние и проблемы // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71, часть 1. С. 53–56.
- Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М.: Центр социального прогнозирования, 2010.
- Днепров Э.Д. Образование и политика (в 2 т.). М.: Мариос, 2006.
- Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века (в 2 т.). М.: Мариос, 2011.
- Добренкова Е.В. Проблемы вхождения России в Болонский процесс // Социологические исследования. 2007. № 6. С. 102–105.
- Добрынина М.В. Государственная политика в области инженерного образования: традиции и современность. М.: Триумф, Лучшие книги, 2019.
- Каменский Е.Г. Коррупциогенные риски модернизации высшего образования в социокультурном контексте современной России: теоретический очерк // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2021. № 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/29KLSK221.pdf> (дата обращения: 22.02.2023).
- Ключарев Г.А., Неверов А.В. Проект «5–100»: некоторые промежуточные итоги // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2018. № 1. С. 100–116. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116.
- Кузьминов Я.И., Юдкевич М.И. Университеты в России: как это работает. М.: ИД ВШЭ, 2022.
- Курбатова М.В., Донова И.В., Кранзеева Е.А., Леухова М.Г. Образовательная миграция в регионах ресурсного типа // Мир России. 2022. Т. 31. № 1. С. 91–112. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-91-112.
- Маликова В.В. Использование потенциала человеческого капитала предпенсионеров в решении задачи снижения безработицы и трудоустройства студентов и выпускников вузов: теоретические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2021. № 54. С. 158–169. DOI: 10.17223/19988648/54/8.
- Образование в цифрах. Краткий статистический сборник / ред. Л.М. Гохберг. М.: ИД ВШЭ, 2020.
- Окунькова Е.А. Интегральная оценка высшего образования // Гуманитарные технологии и интеллектуальное лидерство. М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2017. С. 155–159.

¹⁰ Указ Президента РФ от 01.12.2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технического развития Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (03.04.2023).

- Суходолов А.П., Анохов И.В., Михалёва Е.О. Университетская наука. Внутренние возможности стимулирования научной деятельности в российских университетах // Экономика науки. 2019. № 2. С. 129–142.
- Трифанков Ю.Т. Вуз и российское общество: 30–90-е годы XX века / Трифанков Ю.Т., Рафиенко Е.Н. Брянск: Изд-во БГТУ, 2000.
- Упоров И.В. Научно-педагогическая свобода и стандарты в вузах: проблема соотношения в рамках единого образовательного процесса // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 8. С. 78–83.
- Ширинкина Е.В., Кельчевская Н.Р. Система «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures») при формировании единого образовательного пространства // Современное образование. 2020. № 1. С. 33–52. DOI: 10.25136/2409–8736.2020.1.3191.
- Clarke M., Luna-Bazaldúa D. Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement. National Assessments of Educational Achievement. Washington, DC: World Bank, 2021.
- Kliucharev G. New Challenges in Adult Learning Policy in Russia / Post-school Education and the Transition from State Socialism / Ed. by James Muckle and W. John Morgan. Nottingham: Continuing education press, 1999.
- Rado P. Transition in Education: Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries. Budapest: Open Society Institute, 2001.
- Rado P. Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe. Budapest: Open Society Institute, 2011.
- World Bank. World Development Report – From Plan to Market. New York: Oxford Univ. Press, 1996.

Статья поступила: 27.02.23. Финальная версия: 03.04.23. Принята к публикации: 03.04.23.

BOLOGNA EXPERIENCE: SUCCESSES AND DOUBTS

KLYUCHAREV G.A.* **, TYURINA I.O.*

* Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Russia

**Moscow Power Engineering Institute, Russia

Grigory A. KLYUCHAREV, Dr. Sci. (Philos.), Head of the Center for Sociology of Education and Science of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Law named after G.S. Arefieva (kliucharev@mail.ru); Irina O. TYURINA, Cand. Sci. (Sociol.), Leading Researcher at the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences (irina1-tiourina@yandex.ru). Both – Moscow, Russia.

Abstract. The expected formal withdrawal of Russian higher education from the Bologna process raises the question of assessing the experience gained in this area over two decades. The question of the possibility and expediency of using this experience in the further development of existing education is of high relevance. The article uses data from the monitoring of the Bologna process in education management bodies, in higher and secondary educational institutions, as well as among their administrations and teaching staff. Specific data were obtained by a joint study of the Center for the Sociology of Science and Education of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences and the Center for Social Forecasting LLC (N=3677, October 2021) For three subsamples of graduates: bachelor's degree, master's degree, specialty – the following indicators were analyzed: employment in the received specialty, expected and actual wages, readiness for additional and continuing education. An assessment and forecast of the applicability in the conditions of modern Russian realities of such "Bologna" practices as the creation of National research universities, the Unified State Examination, GIFO, educational lending, intra-country educational migration and inter-university exchanges, overcoming inequalities and the availability of quality education.

Keywords: Bologna experience, bachelor's degree, master's degree, specialty, employment of graduates, availability of quality education, research universities, online and distance education, additional and continuing education, lifelong learning.

REFERENCES

- Belyakov S.A. (2016) *Evaluation of the contribution of higher and secondary vocational education to the economy of Russian regions*. Moscow: Delo. (In Russ.)
- Bulatova G.A. (2020) Employment of graduates of higher educational institutions: an analytical review of statistical data and research materials. *Ekonomika. Professiya. Biznes*. [Economics. Profession. Business]. 2020. Vol. 3: 14–20. DOI: 10.14258/epb201981. (In Russ.)
- Burganova I.N., Farus O.A. (2021) Multilevel higher education in the Russian Federation: state and problems. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education]. Vol. 71, Part 1: 53–56. (In Russ.)
- Clarke M., Luna-Bazaldua D. (2021) *Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement. National Assessments of Educational Achievement*. Washington, DC: World Bank.
- Dneprov E.D. (2006) *Education and politics (in 2 volumes)*. Moscow: Marios. (In Russ.)
- Dneprov E.D. (2011) *Russian education in the XIX – early XX century. (in 2 volumes)*. Moscow: Marios. (In Russ.)
- Dobrenkova E.V. (2007) Problems of Russia's entry into the Bologna process. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological research]. No. 6: 102–105. (In Russ.)
- Dobrynina M.V. (2019) *State policy in the field of engineering education: traditions and modernity*. Moscow: Triumph Publishing House, Best Books. (In Russ.)
- Education in numbers. (2020) Brief statistical collection. L.M. Gokhberg, ed. Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.)
- Gorshkov M.K., Sheregi F.E. (2010) *Modernization of Russian education: problems and prospects*. Moscow: Center for Social Forecasting. (In Russ.)
- Kamensky E.G. (2021) Corruption risks of modernization of the higher education in a sociocultural context of modern Russia: theoretical sketch. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. [World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies]. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/29KLSK221.pdf> (In Russ.)
- Kliucharev G. (1999) New Challenges in Adult Learning Policy in Russia / Post-school Education and the Transition from State Socialism / Ed. by James Muckle and W. John Morgan. Nottingham: Continuing education press.
- Kliucharev G., Neverov A. (2018) Project «5–100»: some intermediate results. *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya* [RUDN Journal of Sociology]. No. 1: 100–116. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116. (In Russ.)
- Kurbatova M.V., Donova I.V., Kranzeeva E.A., Leukhova M.G. (2022) Educational migration in resource-type regions. *Mir Rossii*. [Universe of Russia]. Vol. 31. No. 1: 91–112. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-91-112. (In Russ.)
- Kuzminov Ya.I., Yudkevich M.I. (2022) *Universities in Russia: how it works*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.)
- Malikova V.V. (2021) Using the potential of the human capital of pre-retirees in solving the problem of reducing unemployment and employment of students and university graduates: theoretical aspects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Bulletin. Economy]. Vol. 54: 158–169. DOI: 10.17223/19988648/54/8. (In Russ.)
- Okunkova E.A. (2017) Integral assessment of higher education. *Humanitarian technologies and intellectual leadership. Gumanitarnyye tekhnologii i intellektual'noye liderstvo* [Humanitarian technologies and intellectual leadership]. Moscow: EU im. G.V. Plekhanov: 155–159. (In Russ.)
- Rado P. (2001) *Transition in Education: Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute.
- Rado P. (2011) *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Institute.
- Shirinkina E.V., Kelchevskaya N.R. (2020) System «Tuning of educational structures» in the formation of a single educational space. *Sovremennoye obrazovaniye* [Modern education]. Vol. 1: 33–52. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.1.31911. (In Russ.)
- Sukhodolov A.P., Anokhov I.V., Mikhaleva E.O. (2019) University Science. Internal opportunities for stimulating scientific activity in Russian universities. *Ekonomika nauki*. [Economics of Science]. Vol. 2: 129–142. (In Russ.)
- Trifankov Y.T., Rafienko E.N. (2000) *University and Russian society: 30–90 years of the 20th century*. Bryansk: BSTU. (In Russ.)
- Uporov I.V. (2020) Scientific and pedagogical freedom and standards in universities: the problem of correlation within the framework of a single educational process. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy]. Vol. 8: 78–83. (In Russ.)
- World Bank. *World Development Report – From Plan to Market*. (1996) New York: Oxford Univ. Press.