



Адаптация национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам



Т.В. Васкевич

**Адаптация национальных систем
высшего образования
к евроинтеграционным процессам:**
упования и реалии

ISBN 978-5-91447-204-4



9 785914 472044 >

**школьные
технологии**

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т.В. Васкевич

**АДАПТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ
СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
К ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫМ
ПРОЦЕССАМ:
упования и реалии**

Под научной редакцией А.А. Остапенко

Москва
НИИ школьных технологий
2019

УДК 378.1

ББК 74.04

В 19

Научный редактор –
доктор педагогических наук
А.А. Остапенко

Рецензенты:

А.А. Хагуров, доктор социологических наук, профессор
В.Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор

В-19 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. 500 экз.

ISBN 978-5-91447-204-4

Монография посвящена особенностям адаптации национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам и анализу проблем, возникших в результате проведения Болонских реформ.

В исследовании отражены этапы развития европейской и российской высшей школы. Представлена диагностика динамики качества высшего образования в европейских странах посредством международных рейтингов. Особое внимание уделено адаптации отечественной высшей школы к евроинтеграционным процессам.

Книга адресована профессорско-преподавательскому составу вузов, магистрантам и аспирантам, а также всем, кто неравнодушен к проблемам высшей школы.

УДК 378.1

ББК 74.04

ISBN 978-5-91447-204-4

© Васкевич Т.В., 2019
© Кубанский государственный университет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
1. Национальная система высшего образования: от истоков к современности	7
1.1. Национальные системы высшего образования европейских стран: исторический аспект	7
1.2. Развитие российской высшей школы: от прошлого к настоящему	23
1.3. Высшее образование: сравнительный анализ моделей систем и концепций	34
2. Анализ адаптации национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам	58
2.1. Анализ интеграционных процессов в системах высшего образования европейских стран	58
2.2. Диагностика динамики качества высшего образования в европейских странах	95
2.3. Оценка и анализ адаптации отечественной системы высшего образования к евроинтеграционным процессам (мнение профессионального сообщества)	153
Вместо заключения	223
Библиография	227
Приложение 1. Анкета	234
Приложение 2. Свободные ответы респондентов на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, положительные эффекты были получены в результате Болонских реформ?»	243
Приложение 3. Свободные ответы респондентов на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, негативные последствия возникли в результате Болонских реформ?»	248

Приложение 4. Свободные ответы респондентов на вопрос «Что бы Вы хотели сказать, пожелать или посоветовать руководителям отечественного высшего образования?»	257
Приложение 5. Хронология этапов интеграционных процессов в Европе в сфере высшего образования	270
Приложение 6. Динамика вузов европейских стран в международных рейтинговых системах	275
Приложение 7. Данные международных рейтингов для диагностики динамики качества высшего образования европейских стран (выборка)	283
Приложение 8. Данные международных рейтингов для диагностики динамики качества высшего образования вузов мира	317

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основные тенденции развития современного высшего образования обусловлены глобализационными и интеграционными процессами. 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. Но в то же время процесс создания всемирной единой унифицированной образовательной системы, при которой стираются различия между входящими в её состав системами образования, несёт в себе опасность потери уникальности и интеллектуально-образовательного суверенитета государства.

В странах Евросоюза процесс интеграции образовательных систем в единую образовательную среду именуется Болонским. Болонские реформы должны были способствовать достижению высокого уровня качества образовательных услуг, сопоставимости академических степеней, способствующих повышению мобильности рабочей силы и созданию единого рынка труда. Но, как показывает практика, декларируемые цели Болонских реформ не соответствуют фактическим результатам их реализации. Внедрение Болонской системы способствует появлению определённых проблем, выражающихся, в первую очередь, в снижении качества высшего образования и потери уникальности национальных систем образования.

Болонский процесс выступает современной формой интеграции и модернизации систем высшего образования в европейских странах. Включение России в 2003 году в процесс образовательной евроинтеграции вызывает необходимость анализа последствий в отечественном

высшем образовании, оценка которых стала возможной по истечении пятнадцати лет.

В силу инерционности системы образования ранее выполненное соответствующее исследование не представляло бы достоверные результаты оценки последствий её адаптации. Вследствие изменившихся с того времени геополитических условий и появления нового вектора развития системы высшего образования, отвечающей традиционным отечественным ценностям, появление научной работы, в которой представлены критический анализ реализации болонских реформ и доказательства несоответствий и противоречий Болонской системы российским реалиям, выступает необходимым подтверждением пересмотра заимствованной политики в области образования.

Таким образом, эта работа проливает свет на острую проблему, без решения которой ставится под угрозу сохранение отечественного интеллектуально - образовательного суверенитета и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Выражаю искреннюю благодарность научному руководителю этого проекта и научному редактору этой книги, доктору педагогических наук А.А. Остапенко за проявленное терпение и внимание к работе, а также доктору социологических наук Т.А. Хагурову за ценные советы и подсказки по ходу исследования.

1. НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ

1.1. Национальные системы высшего образования европейских стран: исторический аспект

История высшего образования 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 университетов¹.

До XVIII столетия все европейские университеты представляли собой автономные² 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.

¹ До XVIII столетия высшим считалось только университетское образование.

² Автономия заключалась в независимости университета от государственной власти и самофинансировании учёной корпорации на основе системы феодальной собственности.

Первые профессиональные (технические) учебные заведения высшего образования³ созданы в конце XVIII века вследствие французской революции (1789-1799 гг.) и нарождающейся промышленности: Высшая нормальная 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 образовании 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

³ Во Франции именуются как Большие школы.

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 массивификация).

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).

Таблица 1

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	специализированная технологическая ⁴ подготовка	2 года
II цикл	мэтриз	2 года	II цикл	лиценциат		1 год
III цикл	доктор наук	1 год	II цикл	мэтриз		1 год
				углублённая подготовка		1 год
			III цикл	доктор наук		3 года

В таблице 1 представлена структура обучения в вузе до и после реформы **1966**⁵ года. Заметим, что уровень лиценциата⁶ до реформы Фуше представлял собой про-

⁴ Специализированная технологическая подготовка осуществлялась в университетских технологических институтах. Основана на изучении специальных дисциплин с вручением диплома об университетском технологическом образовании (DUT — Diplome universitaire de technologie).

⁵ Образовательная реформа Фуше (1966 г.).

⁶ Французская высшая школа представляла собой трехцикловую структуру. Уровень лиценциата выступал в качестве первого университетского цикла, уровень мэтриз – второго университетского цикла, докторантура (доктор наук) – третьего.

фильное 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 образования⁷, в результате которого 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. регионализация высшего образования). Политехнические институты, а также большинство частных высших учебных заведений приобретают статус университетов⁸. Вузам декларируется финансовая автономия.

В 1984 году проводится реформа, результатом которой выступает дальнейшая профессионализация⁹ и коммерциализация высшего образования, проявляющаяся во введении контрактной системы отношений между государством и вузами¹⁰.

В результате реформы управление высшим образованием во Франции возлагается на Министерство по обучению, высшему образованию и науке (в 2004 году пере-

⁷ Согласно Закону предприятия, на которых студенты проходят стажировки, должны принимать непосредственное участие в управлении деятельностью вуза и оказывать финансовую помощь.

⁸ В результате проведённой реформы общее число университетов существенно увеличилось.

⁹ Новый закон придал первому циклу обучения статус высшего профессионального образования.

¹⁰ 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.

именовано 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 Национального 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.)¹¹.

Создание в 1781 году Высшей школы в Штутгарте знаменовало развитие высшего профессионального (специализированного) образования в Германии. Высшая

¹¹ Все средневековые университеты имели одинаковую структуру (4 факультета) и являлись корпорациями учёных.

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 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 приняти-

ем 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 гимназий¹².

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 звена¹³.

¹² До образовательной реформы 1977 года (постановление об «открытых дверях») исключительно выпускники гимназий имели право поступать в высшие учебные заведения страны.

¹³ В дуальной системе сочетается подготовка в профессионально-техническом училище с подготовкой на соответствующем коммерческом предприятии.

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 образования¹⁴. Появляется негосударственный сектор высшего образования, представленный специализирован-

¹⁴ Финансирование системы высшего образования в Германии осуществляется на 90% из бюджетов федеральных земель и 10 % из Федерального бюджета. При распределении государственных ассигнований учитывается эффективность педагогической и исследовательской деятельности вузов. Обучение в государственных вузах Германии является бесплатным.

ными вузами¹⁵. Одной из важнейших характеристик этого этапа выступает усиление государственного регулирования системы высшего образования. Управление системой высшего образования осуществляет Федеральное министерство образования и науки¹⁶. 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, масовизации 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 автономии¹⁷. В Шотландии университеты возникли в XV-XVI веках: в

¹⁵ 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ Такая организационная структура университета называется коллегиальной.

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 корпорации 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. Лидс¹⁸, в 1825 году в г. Хаддерсфилд¹⁹, 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 ву-

¹⁸ Городской университет г. Лидс был основан в 1824 году как Институт механики, в последствие был переименован в Технологический колледж Городского Университета.

¹⁹ Университет Хаддерсфилд основан в 1825 году как Научно-технический Институт.

зов²⁰ 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 отраслях национального хозяйства²¹. 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 потребность в повышении образовательного уровня населения стимулировала развитие дистанционных технологий. 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 образования²², 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

²⁰ В 1948 году в Ноттингеме, в 1949 – в Киле и т.д.

²¹ Программа подготовки профессиональных кадров в специализированных вузах не включает научно-исследовательскую деятельность преподавателей и студентов.

²² Бинарная система высшего образования представлена вузами двух типов: университетский сектор и неуниверситетский (специализированные вузы).

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 благополучия. 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)²³ 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.

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 науки²⁴.

²³ До образовательной реформы 1992 года университеты Великобритании обладали финансовой автономией, т.е. самостоятельно планировали и расходовали бюджет.

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 Милане²⁵ (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 года²⁶.

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)²⁷.

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 Исследований²⁸, созданный в 1974 году

²⁴ Традиционно в Италии только университетское образование считалось высшим. Образование, полученное в Академиях и Институтах, относилось к уровню среднего образования

²⁵ В 1927 году высший технический институт в Милане переименован в университет.

²⁶ В 1946 году Итальянское королевство было провозглашено Итальянской парламентской республикой (как выяснилось позднее Первой итальянской республикой, просуществовавшей до 1993 года).

²⁷ В соответствии со ст. 33 Конституции Италии негосударственные вузы имеют одинаковые права с государственными высшими учебными заведениями.

²⁸ С 1994 года вуз носит название Международный университет имени Луиса Гидо Карли.

группой предпринимателей, а также преобразованный Университет им. Л. Боккони в Милане²⁹.

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)³⁰.

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 реформе, становится бюджет самого вуза, по-

²⁹ 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.

³⁰ Обучение в них длилось от 3-х до 4-х лет (в зависимости от специфики получаемой профессии).

полняющийся 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 и тенденций³¹ развития высшей школы в Европе.

1.2. Развитие российской высшей школы: от прошлого к настоящему

Развитие высшего образования в России охватывает несколько периодов.

Дореволюционный период (1687 – 1917 гг.). В этом периоде можно выделить несколько этапов.

Этап становления и развития российской высшей школы³² (1687 – 1802 гг.). Характеризуется созданием в 1687 году первого в Российском государстве высшего учебного заведения – Эллино-греческой академии³³ (с 1701 года переименована в Славяно-латинскую академию, с 1775 г. – Славяно-Греко-Латинскую академию³⁴, целью создания которой выступила подготовка образо-

³¹ Основными тенденциями развития европейской высшей школы выступают коммерциализация, массовизация и децентрализация системы высшего образования.

³² 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).

³³ Академия исторически была сформирована как **всесловное высшее образовательное учреждение**.

³⁴ В 1814 г. преобразована в Московскую духовную академию, переведена в Свято-Троицкую Сергиеву Лавру.

ванных 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 года³⁵, 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 институтом³⁶ (1833 г.).

Особенностью этого периода было отсутствие единой системы образования.

Этап формирования и реформирования системы российской высшей школы (1802-1917 гг.). В 1802 году начался *системный* этап развития высшего образования. Произошло создание единой государственной системы обще-

³⁵ Первое специализированное учебное заведение было открыто в 1680 году – правительственная школа при Печатном дворе (позднее – типографское училище).

³⁶ В настоящее время Санкт-Петербургский горный университет.

го образования с момента организации в 1802 году Министерства народного просвещения (табл. 2)³⁷.

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 2

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 университетам³⁸, 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 университете³⁹ должно быть четыре факультета:

³⁷ До 1802 года управлением общим образованием занималась Комиссия народных училищ.

³⁸ В 1804 году был открыт при Санкт-Петербургском университете первый в России учительский институт.

³⁹ К 1863 году в Российской империи было пять университетов: Московский, Петербургский, Киевский, Казанский, Харьковский.

юридический, физико-математический, историко-филологический и медицинский.

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)⁴⁰.

В 1877 году реальные гимназии переименованы в реальные училища⁴¹, направленные на подготовку к получению технического (специализированного, промышленного) образования, курс обучения длился семь лет⁴². К поступлению в университеты выходцы из реальных училищ не допускались.

Последний в Российской Империи университетский устав, вновь упразднивший университетскую автономию^{43, 44}, был принят в 1884 году.

В том же 1884 году начала формироваться *система* профессионального образования, благодаря министру

⁴⁰ Согласно уставу 1871 года срок обучения в гимназиях увеличивался до восьми лет.

⁴¹ Реальные училища, классические гимназии, прогимназии, а также высшие начальные, городские и уездные училища, принадлежали Министерству народного просвещения.

⁴² 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).

⁴³ 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.).

⁴⁴ Устав 1884 года действовал до 1917 года.

народного просвещения И.Д. Делянову и министру финансов И.А. Вышнеградскому⁴⁵. 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 таблице⁴⁶.

Таблица 3

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

Высшее профессиональное образование	Среднее профессиональное ⁴⁷	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 3).

Таблица 4

Структура системы специального образования (1888 г.)

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

⁴⁵ В 1884 году был принят «Общий нормальный план промышленного образования в России», способствовавший увеличению количества учреждений профессионального образования.

⁴⁶ В таблице представлены учреждения высшего, среднего и начального технического образования, находящиеся в ведомстве Министерства народного просвещения.

⁴⁷ Совокупность учреждений начального и среднего технического образования именовали промышленными училищами.

К учебным заведениям Министерства торговли и промышленности относились технологические, горные и коммерческие высшие учебные заведения⁴⁸, коммерческие⁴⁹ 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.

С 1905 года произошли изменения в системе высшего образования – появился негосударственный сектор образовательных учреждений⁵⁰, законодательное обеспечение деятельности которых наступило в 1914 году⁵¹, и временно вернулась автономия университетам в части решения вопросов внутреннего управления⁵².

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

⁴⁸ Московский, Киевский коммерческие институты, Петербургский институт высших коммерческих знаний.

⁴⁹ С 1918 года Положением ВЦИК «О единой трудовой школе» коммерческие училища преобразованы в единые трудовые школы.

⁵⁰ 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.

⁵¹ 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.

⁵² 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.

Этап становления системы советской высшей школы (1917 – 1946 гг.). Характеризуется ликвидацией автономии вузов, наличием государственного контроля над их деятельностью, проявляющимся в централизации и идеологизации высшего образования, отстранением от европейских систем образования⁵³. 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»⁵⁴, 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 объявлялось 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)⁵⁵.

С созданием в 1920 году Главного комитета профессионального образования (Главпрофобр) в системе начального профессионального образования открывают-

⁵³ Образцом создания национальной системы образования в дореволюционной России служила немецкая (классическая) модель образования.

⁵⁴ Сб. декретов и постановлений рабоче-крестьянского правительства, вып. 1. М.: Изд-во НКП, 1918. С. 5.

⁵⁵ Первый рабфак начал работу в 1919 году при Московском коммерческом институте. В зависимости от формы обучения курс длился 3-4 года.

ся 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 году⁵⁶ 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 государства⁵⁷. Таким образом, положено начало оформления национальной системы высшего образования⁵⁸.

В области профессионально-технического образования также стала формироваться система во главе с Государственным комитетом СССР по профессионально-

⁵⁶ В 1924 году была принята Конституция СССР.

⁵⁷ Прообраз Минвуза СССР.

⁵⁸ 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.

техническому образованию⁵⁹. 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 – 1989 гг.). В этот период формируется система высшего образования.

В 1946 году с созданием Министерства Высшего образования СССР⁶⁰ 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 образования⁶¹.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ Министерство Высшего образования СССР просуществовало с 1946 по 1988 гг.

⁶¹ Так как это министерство образовалось в результате слияния двух министерств: Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Министерства просвещения СССР.

Российский период (с 1991 г. по настоящее время).

Этап формирования системы российской высшей школы (1991-2003 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 гарантируются⁶². Вследствие этого получил распространение негосударственный сектор высшего образования, нормативной базой которого послужил, принятый в 1992 году закон «Об образовании». Для сравнения количества вузов государственного и негосударственного сектора с 1914 по 2018 гг. приведём таблицу 5.

Таблица 5

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 ⁶³	59
1920	164	164	-
1923	96	96	-
1927	90	90	-
1940	481	481	-
1945	456	456	-
1950	516	516	-

⁶² В отличие от предыдущих версий Конституций РСФСР 1918, 1925, 1937, 1978 гг.

⁶³ В том числе 11 университетов.

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
2018	662	484	178 ⁶⁴

В 1996 году в результате объединения Госкомвуза РФ и Министерства образования РФ⁶⁵ было организовано Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. В 1999 году преобразовано в Министерство образования Российской Федерации⁶⁶.

Этап трансформации системы российского высшего образования (с 2003 года по настоящее время). В 2003 году 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.

⁶⁴ Данные Росстата.

⁶⁵ Министерство образования РФ было создано в 1991 году, став правопреемником Государственного комитета СССР по народному образованию в части общего и среднего профессионального образования.

⁶⁶ Министерство образования РФ в 2004 году преобразовано в Министерство образования и науки РФ.

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

Таким образом, из вышеизложенного видно, что национальная система высшего образования в России проделала сложный путь. В настоящее время усилия по её трансформации в Российской Федерации продолжаются. В развитии отечественного высшего образования с 1991 года наблюдаются тенденции европейского сценария в высшей школе: коммерциализация, массовизация, децентрализация.

1.3. Высшее образование: сравнительный анализ моделей систем и концепций

Сравнительный анализ систем высшего образования

Историческое развитие образования происходило в двух формах – романо-германская и англосаксонская системы образования. Результаты проведённого сравнительного анализа названных выше систем образования представим в таблице 6.

Таблица 6

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	<i>Эмпиризм.</i> На первый план выдвигается гносеологическая проблема, опыт и его практическая реализация, поэтому характер системы определяется преимущественно

	ственно теоретическими воззрениями. В основе романо-германской системы лежит <i>теоретическое образование</i>, центром которого выступает фундаментальная наука.	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 практическое 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 догматизм⁶⁷, результатом чего стал кризис образования советской модели. Также как и абсолютизированный плюрализм англосаксонской системы образования без монизма неизбежно ведёт к скептицизму и нигилизму⁶⁸ (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)⁶⁹ 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

⁶⁷ 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.

⁶⁸ Муравьёв А.Н. Борьба за логос, настоящую философию и образование. СПб.: Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2010. Т. 11. № 3. С. 103-110.

⁶⁹ Остапенко А.А. Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2010. 308 с.

в рамках романо-германской системы образования (табл. 7).

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 добра, ни злого, ни нравственного, ни безнравственного, ни духовного, ни бездуховного**, а добрым или злым ребёнок становится от того, какие взрослые руки заполняют этот «чистый лист»”⁷⁰. 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»”⁷¹. 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 повреждённо-

⁷⁰ 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.

⁷¹ Там же. С. 60-61.

сти человеческой природы». *То есть человек изначально признается неполноценным (повреждённым) и больным, 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»⁷². 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 взаимодействием 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 реализацией 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 – универсализация⁷³.

⁷² Остапенко А.А., Хазуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. С. 62.

⁷³ Шувалов А.В. Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

Таблица 7

Сравнительный анализ образовательных моделей

Основные критерии систем образования	Романо-германская система образования		Англосаксонская система образования
Образовательная модель	Материалистическая (советская)	Христианская (православная)	Либерально-гуманистическая
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	Нейтральная: человек от рождения не добр и не зол, не нравственен и не безнравственен, не духовен и не бездуховен ⁷⁴	Реалистическая: в человеке противостоят различные потенции – от благородных до безобразных, в мотивах и поступках могут быть	Оптимистическая: человек по своей природе добр и наделён врождённым, естественным стремлением к личностному росту ⁷⁶

⁷⁴ Шувалов А.В. Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

		проявлены и одни, и другие ⁷⁵	
Образ человека	Социальная единица	Духовная личность	Уникальная личность
Основополагающие 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	Универсализация – выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и од-	Самоактуализация – максимально полное воплощение человеком своих способно-

⁷⁶ Шувалов А.В. Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

⁷⁵ Там же.

	действительно- сти ⁷⁷	новременно вхождение в пространство универсально- го со-бытия ⁷⁸	стей и воз- можностей ⁷⁹
Стремление к совершенству	В этой модели как таковое «стремление к совершенству» отсутствует, но присутствует антропологиче- ский идеал че- ловека – все- сторонняя раз- витая гармо- ничная лич- ность (будущий строитель ком- мунизма)	В этой модели человек изна- чально при- знаётся неполноцен- ным, больным, грешным – то есть несовер- шенным. Та- ким образом, весь дальней- ший путь че- ловека напол- нен стремле- нием к исце- лению, к вос- становлению доброты, чи- стоты, – то есть стрем- лением к со- вершенству – к Образу Бо- жию.	В этой моде- ли стремле- ние к совер- шенству от- сутствует, так как человек изначально признаётся добрым, чи- стым, непо- рочным, без- греховным – то есть со- вершенным.

Таким образом, в либерально-гуманистической модели, основанной на образовательной стратегии «Доброе семя», отсутствует стремление человека к исцелению, полноценности, восстановлению, то есть к совершенству,

^{77, 78} Шувалов А.В. Теоцентрическая методологическая установка в системе психологического человекознания // Богословско-исторический сборник. Вып. 11. Калуга: Калужск. духовн. семинария, 2018. С. 147-180.

⁷⁹ Там же.

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»⁸⁰.

«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)»⁸¹.

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

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 –

⁸⁰ *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование, 2002.

⁸¹ *Остапенко А.А.* Со-Образность образования. Очерки православной педагогики. Saarbrücken: Sanktum, 2015. С. 38.

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 си-

стема 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 8 англосаксонская система образования является практико-ориентированным образованием и характеризуется выработкой прикладных знаний, навыков и умений. С помощью компетентного подхода, выступающего базовым в этой системе, происходит формирование прилежного исполнителя (человека-функции), в которой доминантным компонентом трёхчастной схемы состава природы человека выступает категория «тело».

Таблица 8

Характеристика систем образования⁸²

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

Романо-германская система образования представляет собой теоретическое образование и характеризуется

⁸² 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.

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 личности, ставшей на путь психологического и духовного развития, стремящейся выйти за пределы развитой индивидуальности и одновременно войти в пространство универсального со-бытия. Доминантным компонентом трёхчастной 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: англосаксонской⁸³ и романо-германской⁸⁴ (табл. 9).

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.

⁸³ Великобритания, США, Канада Австралия выступают представителями англосаксонской модели высшего образования.

⁸⁴ Германия, Нидерланды, Франция Италия, Швейцария – представители романо-германской модели.

Таблица 9

Характеристика моделей систем высшего образования

Модель	Англосаксонская (Болонская) ⁸⁵	Романо- германская
Степень централизации системы	децентрализованная	централизованная
Связь с бизнес-структурами (предприятиями)	присутствует	отсутствует
Наличие специализированных агентств-посредников, выполняющих управленческие функции	присутствуют	отсутствуют ⁸⁶
Иерархическая структура высших учебных заведений	отсутствует	присутствует
Степень автономии вузов	сильная	слабая
Детерминация образовательной траектории ⁸⁷	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

⁸⁵ Заметим, что англосаксонская модель взята за образец для реформирования систем высшего образования в рамках Болонского процесса.

⁸⁶ Управленческие функции выполняет исполнительный орган государственной власти (как правило, Министерство образования).

⁸⁷ Под детерминацией образовательной траектории понимается предопределённость выбора специальности и вуза в зависимости от типа оконченной средней школы.

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 благодетеля). К 1670 году к нему присоединились колледжи, готовящие 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 университеты⁸⁸. Образцом для выстраивания

⁸⁸ Среди этих колледжей наиболее крупными считаются: колледж в Нью-Джерси (созданный в 1746 г. и переименованный в Принстонский универси-

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 вузов⁸⁹.

Заметим, что государственные⁹⁰ вузы в США начали появляться значительно позднее, чем частные. Первое упоминание происходит в 1821 году, когда открылся первый публичный колледж в Бостоне⁹¹.

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 году⁹² в США принят закон об образовании «в интересах национальной безопасности». Реформа образования способствовала увеличению государственных

тет в 1896 г.); Королевский колледж (1754 г.), впоследствии переименованный в Колумбийский университет.

⁸⁹ Массачусетский технологический институт стал первым специализированным государственным образовательным учреждением высшего образования.

⁹⁰ 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.

⁹¹ Исторически сложившаяся модель высшего образования в США представляет собой многоуровневую структуру: ассоциативный уровень – бакалавриат – магистратура – докторантура.

⁹² После запуска в СССР первого искусственного спутника.

дотаций на развитие фундаментальной науки, укреплению материально-технического оснащения вузов и привлечению зарубежных учёных в американские учебные заведения.

В 1963 году приняты законы о доступности высшего образования⁹³ 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 предметам⁹⁴ 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.

⁹³ 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.

⁹⁴ Базовыми дисциплинами в американской средней школе являются английский язык, математика, история, естествознание, география.

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.

2. Малая доля государственного сектора в структуре высшего образования. Образовательные услуги, оказываемые частными колледжами и университетами, осуществляются на платной основе⁹⁵. 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)⁹⁶.

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 си-

⁹⁵ На платной основе обучение осуществляется и в так называемых государственных колледжах и университетах.

⁹⁶ В настоящее время миссией Гарвардского университета выступает «подготовка лидеров, от которых будут зависеть глобальные решения».

стемами 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. 10).

Таблица 10

Сравнительный анализ концепций высшего образования

	Гуманитарная концепция	Утилитарная концепция
Основоположники	В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен ⁹⁷	Дж. Локк, Фр. Бэкон, И. Бентам, Г. Сиджвик, Р. Барроу
Высшее образование – это...	...средство умственного, духовного самосовершенствования личности ⁹⁸	...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)

⁹⁷ Дж. Ньюмен именовал собственную педагогическую теорию «концепцией либерального образования» (Liberal Education).

⁹⁸ В образовании человек обретает свою сущность, цель его – духовное совершенствование человека (В. Гумбольдт).

Миссия	Формирование системы общечеловеческих ценностей ⁹⁹ , 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 ¹⁰⁰	Формирование профессионала в определённой области посредством одностороннего развития
Содержательный базис	Энциклопедизм, фундаментализм ¹⁰¹	Утилитаризм, прагматизм ¹⁰²
Результат	Всесторонне развитая гармоничная личность, владеющая не только суммой знаний, но и научно-критическим мышлением	«Одномерный» человек, не отягощённый бесполезными ¹⁰³ знаниями (гуманитарные и мировоззренческие (нерентабельные) дисциплины несут «бесполезные» знания)

Заметим, что современный университет представляет собой *массовое образовательное учреждение*, утра-

⁹⁹ Самореализация личности через систему ценностей, главной из которых признаётся ценность человеческого существования.

¹⁰⁰ Гуманитарное (либеральное) образование формирует интеллект, изящный вкус, ясный и уравновешенный ум (по Дж. Ньюмену), т.е. культурного интеллектуала.

¹⁰¹ Фундаментализм и энциклопедизм представляют собой образовательные тенденции, формирующие цельное, обобщённое знание, выступающее впоследствии основой всех других знаний, формирующее единую мировоззренческую систему.

¹⁰² Прагматизм и утилитаризм выступают образовательными тенденциями, направленными на получение полезных в практической деятельности знаний и умений.

¹⁰³ Полезными выступают знания и умения, котирующиеся на рынке труда.

тившее 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 11

Сравнительный анализ моделей университетов

Тип университета	Средневековый университет ¹⁰⁴	Классический университет ¹⁰⁵	Современный университет
Модель университета	Интеллектуальный университет (по Дж. Ньюмену)	Исследовательский университет (по В. Гумбольдту)	Бизнес-университет
	культуросозидающий центр		капиталистическое предприятие
	корпорация учёных	универсум наук	
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	Научное знание	Полезные (рентабельные) знания,

¹⁰⁴ Напомним, первый средневековый университет как корпорация учёных возник в 1088 году в г. Болонье (Болонский университет).

¹⁰⁵ Первый классический университет как универсум наук основан в 1809 году в г. Берлине (Берлинский университет им. В. Гумбольдта).

	(максимально широкое)		навыки и компетенции, котирующиеся на рынке труда	
	Неутилитарное знание		Утилитарное знание	
	обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности, воспроизводство культурных ценностей	развитие духовной жизни нации (духовных ценностей), осуществляющееся в процессе поиска истины ¹⁰⁶	подготовка профессионалиста (потребителя), обладающего	подготовка конкурентоспособного лидера-управленца
	формирование высокодуховного и интеллектуального гражданина		определённым набором компетенций	
	юридически автономная ¹⁰⁷ частная корпорация	государственное учреждение с духовной автономией ¹⁰⁸	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 ¹⁰⁹	Структура определяется в соответствии с дифференциацией профессиональных направлений, задающимися рынком труда (т.е. транснациональными корпорациями)	

¹⁰⁶ Духовная жизнь заключается в поиске истины (К. Ясперс).

¹⁰⁷ Обладали значительной независимостью от церковных и светских властей.

¹⁰⁸ Под духовной автономией понимается свобода преподавания и научного исследования.

¹⁰⁹ Например, математика, физика, история, право, медицина и т.д.

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

Тенденции современного высшего образования, базирующегося на утилитарной концепции, латентно приводят к 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.

2. АНАЛИЗ АДАПТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫМ ПРОЦЕССАМ

2.1. Анализ интеграционных процессов в системах высшего образования европейских стран

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)¹¹⁰.

Болонский процесс предполагает реализацию ряда принципов:

- приоритет результатов обучения над временем и содержанием обучения (компетентностный подход);
- гармонизация архитектуры европейской системы высшего образования¹¹¹, выражающаяся в сопоставимости академических степеней и развитии академической мобильности посредством унификации систем высшего образования (введение трёхуровневой системы: бакалавриат – магистратура – докторантура с разграничени-

¹¹⁰ К настоящему времени подписали Болонскую декларацию 48 стран.

¹¹¹ Термин «гармонизация» не является эквивалентом терминам «стандартизация» и «унификация». Под «гармонизацией» понимается упорядоченное многообразие.

ем компетенций выпускников) и внедрения единой кредитной системы зачётных единиц (ECTS);

- добровольность реформирования;
- автономия и независимость вузов;
- мониторинг качества образования;
- расширение доступа и равноправие при доступе к высшему образованию;
- студентоцентрированное обучение¹¹².

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

Позволим некоторые комментарии относительно понятий «идентичность» и «единство»¹¹³. Подразумевается, что единство не должно означать одинаковость, а напротив, предполагает сложную мозаичную гибкую модель – «цветущую сложность»¹¹⁴.

Это единство разнообразного, а не единство однообразного. Единство не должно осуществляться лишь через тождество.

Любая система более эффективна и в большей степени способна к развитию, если её элементы дополняют друг друга, а не отрицают путём подчинения.

Подписанию Болонской декларации предшествовало несколько подготовительных этапов, рассмотрение которых помогает лучше представить суть процесса становления единого образовательного пространства в Европе (табл.12).

¹¹² Студентоцентрированное обучение предполагает активную роль студентов в построении образовательного процесса.

¹¹³ Единство – взаимосвязь определённых предметов, процессов, которая образует целостную систему взаимодействия, внутренне устойчивую в изменениях и в то же время включающуюся в более широкую систему.

¹¹⁴ «Цветущая сложность» – понятие, введённое русским православным мыслителем К.Н. Леонтьевым, означающее эстетический критерий триединого процесса развития не сливающихся в одно признаков.

Таблица 12

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 (г. Рим, Италия) – обоснованы базовые цели и принципы функционирования единого образовательного пространства	Взаимное признание дипломов; обоснование идеи формирования единого европейского университета; составление реестра учреждений высшего и послевузовского образования
	1976 г.	Презентация Программы действий	Равенство и открытость доступа в высшую школу; принятие общих программ обучения; разработка коротких образовательных программ; формирование общих принципов единого европейского университета
	1983-1991 гг.	Создание органов управления процессом формирования единого образовательного пространства в Ев-	Программа СОМЕТ ¹¹⁵ (направлена на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности для удовлетворения потребностей экономики)

¹¹⁵ 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.

		роzone, создание соответствующих законодательных актов и программ.	Программа ERASMUS ¹¹⁶ (программа по разработке согласованных между вузами разных стран учебных планов и программ с целью создания основы для межкультурного взаимопонимания)
			Программа LINGUA ¹¹⁷ (цель – распространение массового овладения одним европейским языком, предусматривает языковую практику студентов и преподавателей)
			Программа TEMPUS ¹¹⁸ (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)	Главным фундаментальным принципом деятельности университета была названа «автономность», «самостоятельность», «единство преподавания и научных исследований».
1992-1999 гг.	07 февраля 1992 г.	Договор о Европейском союзе (г. Маастрихт, Нидерланды)	

¹¹⁶ 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.

¹¹⁷ Там же.

¹¹⁸ Там же.

	11 апреля 1997 г.	Лиссабонская конвенция о признании квалификаций (дипломов)	Конвенция признала разнообразие систем образования в Европе , отражающее культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие, как исключительное богатство всей Европы , и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций.
	25 мая 1998 г.	Сорбонская (совместная) декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования	Постепенное создание в Европе открытой системы высшего образования, которая, с одной стороны, будет сохранять культурное разнообразие стран, а с другой стороны, способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения, в котором студенты и преподаватели имеют академическую мобильность
	18 - 19 июня 1999 г.	Декларация о создании зоны Европейского высшего образования (г. Болонья, Италия) ¹¹⁹	

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

Таким образом, этот процесс начался задолго до подписания Болонской декларации – в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции. Он стал одновременно и результатом предшествующих инициатив, и стимулятором дальнейшего процесса ре-

¹¹⁹ Европейское пространство высшего образования (официальный сайт). The European higher education area (EHEA). Режим доступа: <http://www.ehea.info> (дата обращения: 15.05.2017).

формирования образовательного процесса в Европе. Его движущей силой было стремление создать единый рынок труда путем реформирования высшей школы.

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)¹²⁰. В Сорбонской декларации¹²¹ 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 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. *εναρμόνισις* – 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 разнооб-

¹²⁰ Болонский процесс: середина пути / Под научн. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российск. нов. ун-т, 2005. 379 с.

¹²¹ Сорбонская декларация выступила предшественницей Болонской.

разие – это сильная сторона Европы. Гармонизация, понятая как унификация, неизбежно снижает качественный уровень образования, так как предлагает ориентироваться на усреднённый уровень¹²².

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

Болонская декларация была подписана 19 июня 1999 года с целью создания зоны Европейского высшего образования¹²³.

Любопытно, что инициаторами Болонского процесса выступили министры образования, а не сами образовательные структуры. 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 работодателей, следовательно, их прямого воздействия на образовательный процесс¹²⁴.

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

¹²² К слову, лукавство (подмена) понятий подхвачено отечественными реформаторами, назвавшими оптимизацией образования банальное сокращение и даже ликвидацию учебных заведений.

¹²³ 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.

¹²⁴ 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).

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.

Таблица 13

**Сравнительные характеристики традиционной
и болонской модели французской системы образования**

Образовательная система Франции								
Традиционная система образования (до Болонской реформы)					Система образования LMD: «Licence-Master -Doctorat» (после Болонской реформы)			
Дополнительная высшая школа		Докторантура (Doctorat)		3 года	Высшее образование	Докторантура (Doctorat)	3 года	
		Диплом о высшем специальном образовании (DESS) / Диплом об углублённом (университетском) высшем образовании (DEA)		1 год		Магистратура (Magistère)	2 года	
Высшая школа		Второй цикл	Магистратура (Maîtrise) степень мастера	1 год			Лицензиат (Licence)	3 года
			Лицензиат (Licence) степень лиценциата	1 год				
		Первый цикл	(DEUG) Диплом об общем университетском образовании	2 года				
Дополнительная старшая школа	техникум (STS)	диплом BTS (техник высшей квалификации)				Бакалавриат (Baccalaureat)	2 года	

	технологический институт (IUT)	диплом DUT (диплом технологического института)					
Старшая школа/ лицей (lycee)	степень бакалавра (ВАС) (аттестат о полном среднем образовании)	Свидетельство о проф. подготовке (CAP)	2 года	Аттестат о полном среднем профессиональном образовании (ВАСР)	3 года		
				Свидетельство о профессиональном образовании (ВЕР)			
	Общеобразовательная подготовка	Профессионально-техническая подготовка					
Средняя школа (college)	Средняя школа (аттестат о неполном среднем образовании – ВС)				4 года		
Начальная школа	начальная школа				5 лет		

Как видно из представленной таблицы (табл.13), 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 высше-

го образования не называли «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 новоявленных структур, часто *дублирующих друг друга*, – «Полюсов научных исследований и высшего образования» (ПНИ-ВО), «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. 14).

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 профессиональной 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 14

**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	
		I ступень	Профессиональная степень C. D. U. (Corsi di Diploma Universitario)	4 года	Академическая степень (Diploma di laurea)	5 лет	II ступень	Магистратура (Corsi di Laurea Specialistica (LS) / lauree magistrali)	2 года
	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 Болонской 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 обеспе-

чение 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. 15, табл. 16).

Таблица 15

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

Образовательная система Великобритании							
Традиционная образовательная система (до Болонской реформы)				Современная образова- тельная система (после Болонской реформы)			
ПОСТВУЗОВСКОЕ ОБРА- ЗОВАНИЕ (Postgraduate Courses)	2 уровень	степень док- тора фило- софии Ph.D. Degree	2-3 года	ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ	3 уровень	степень доктора филосо- фии Ph.D. Degree	2-3 года
	1 уровень	степень ма- гистра фило- софии Master Degree	1-2 года		2 уровень	степень ма- гистра фи- лософии Master Degree	1-2 года
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВА- НИЕ (Postsecondar y School)	Under- graduate (Degree Courses) Базовый уровень	степень ба- калавра (Bachelor Degree)	3-4года		1 уровень	степень ба- калавра Degree Courses	3-4 года
СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВА-	A-levels Полное	Vacational A-levels Среднее профес-	2 года				

ННЕ (Secondary School)	среднее образование	сиональное образование	
	Неполное среднее образование (GCSE General Certificate of Secondary Education)		4 года
НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Elementary School)			7 лет

Таблица 16

Характеристика системы образования США

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

Несмотря на формальную схожесть традиционной системы высшего образования Великобритании с поло-

жениями 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.17).

Таблица 17

Сравнительные характеристики традиционной и болонской модели немецкой системы образования

Традиционная образовательная система (до Болонской реформы)			Современная образовательная система (после Болонской реформы)					
Послевузов- ское (постди- пломное образова- ние)	Habilitation (докторан- тура)	3 го- да	Высшее образование	Habilitation (докторантура (Doctor of Phi- losophy, Ph.D))		3 года		
	Promotion (аспиранту- ра)	3 года						
Высшее образование	Степень "Staatsexam en" (государ- ственный экзамен: юриспру- денция, ме- дицина, пе- дагогика)	7 лет		Маги- стратура (Master's degree, MA)		1-2 года	«Staats- examen» государ- ственный экзамен:	5-7 лет
	Степень DIPLOM для естествен- ных специ- альностей	5 лет						
	Степень							

	MAGISTRA ARTIS для гуманитар- ных специ- альностей (M.A.)			Бака- лавриат (Bache- lor's de- gree, BA)	3-4 года	юриспру- денция, медицина, педагогика	
Среднее профессио- нальное об- разование	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			
Начальное образование				4 года			

Для получения специальности государственного (общенационального) значения – педагогика, медицина, фармация, 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. *precarious* – 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.

Итоги адаптации...

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 выиграл 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)¹²⁵.

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 отличие от Генерального соглашения по тарифам и торговле (ГАТТ) охватила не только торговлю в промышленной сфере, но

¹²⁵ Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. №2 (1662). С. 89-106.

и в сфере услуг, перечень которых дополнило образование, став «образовательной услугой»¹²⁶.

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».

Именно в Сорбонской декларации, положившей начало Болонскому процессу, появилось понятие «экономики знаний».

Вследствие болонских реформ высшее образование стало рыночной услугой, удовлетворяющей потребности глобального бизнеса (ТНК) в компетентных 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)¹²⁷. Утрата истинного смысла Образования ведёт к дегуманизации общества.

¹²⁶ Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. №2 (1662). С. 89-106.

¹²⁷ Профессор КубГУ: диктатура рынка порождает дегуманизацию образования // Красная весна. Информ. агентство. 2.09.2017. // Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/news/1217029f>.

Адаптация российской высшей школы

Российская Федерация подписала Болонскую декларацию 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 европейского высшего образования, а именно, стремление к увеличению конкурентоспособности образования должно сопровождаться стремлением улучшить социальные параметры общеевропейского пространства высшего образования, укрепить общественные связи и устранить проявления социального неравенства на национальном и европейском 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 Болонского процесса.

Установка на гармонизацию достаточно устойчиво интерпретируется в духе унификации (подмена понятий). Опасность утраты национальных достижений в об-

разовании – 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 результате присоединения России к Болонской системе произошло формальное признание этого тезиса, однако в 2010 году было проведено официальное признание на уровне федеральных законов (83-ФЗ – о коммерциализации бюджетных учреждений; 210-ФЗ – об организации предоставления государственных и муниципальных услуг).

Таким образом, конституционное понятие «государственная обязанность», касающееся обеспечения прав граждан в социальной сфере, превратилось в неконституционное понятие «государственная услуга», которая переводится на коммерческую основу. Соответственно, в сферу услуг превращена и система образования (кстати, постепенно передающаяся в руки крупного 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 российские духовно-нравственные ценно-

сти¹²⁸ провозглашены основой национальной безопасности¹²⁹ 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 экспансии¹³⁰.

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

¹²⁸ 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).

¹²⁹ В свою очередь, размывание традиционных для нашего народа духовно-нравственных ценностей выступает угрозой национальной безопасности РФ.

¹³⁰ Главной задачей информационной безопасности выступает «нейтрализация информационного воздействия, направленного на размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

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 нации, это святыни народа» (Д.С. Лихачёв)¹³¹. 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 Болонского процесса*), **трансформируется и адаптируется в духе «глобализации» и «прагматизации»**, то это создаёт угрозу национальной безопасности государства. «Кто формирует сознание молодёжи и воспитывает детей, тот контролирует будущее страны»¹³².

В подтверждение вышеизложенного приведём слова министра образования и науки РФ О.Ю. Васильевой¹³³, 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 об-

¹³¹ Лихачев Д.С. Народ должен иметь свои святыни // Литературная газета. Псков, 1990. 11 апр. № 15. С.1.

¹³² Четверикова О.Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М.: Благословение, 2015. С.4.

¹³³ В настоящее время О.Ю. Васильева – министр просвещения РФ.

разования. 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 образование, 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»¹³⁴.

¹³⁴ Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2 (1662). С. 90.

Таким образом, апогеем компетентностного подхода станет создание нового человека – постчеловека, «модифицированного до такой степени, что уже не является Человеком»¹³⁵.

Мониторинг качества образования посредством проведения аккредитации вузов. 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 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 рынке¹³⁶.

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 человека¹³⁷ – это есть то, что даётся **единожды и на всю жизнь**. Лишь профессиональная подготовка (т.е. овладение новыми навыками и умениями) должна осуществляться **непрерывно** и сопровож-

¹³⁵ Четверикова О.Н. «Ликвидация»: судьба российского образования // Свободная мысль. 2017. № 2 (1662). С. 90.

¹³⁶ Там же. С. 93.

¹³⁷ Хагуров Т.А. Образование на всю жизнь // Народное образование. 2012. № 1. С. 63-69.

дать человека **в течение всей жизни**. Таким образом, разговоры о непрерывном образовании – это всего лишь подмена понятий¹³⁸.

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 хозяйства¹³⁹ 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 29.12.2012): **«Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом** (выделено мной. – Т.В.) 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»¹⁴⁰.

Из этого следует, что **образование – это не просто некоторая отрасль, сфера, а общественно значимое**

¹³⁸ Хагуров Т.А. Образование на всю жизнь // Народное образование. 2012. № 1. С. 63-69.

¹³⁹ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

¹⁴⁰ Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

благо, системообразующая часть национальной культуры.

Приоритет экономической функции образования при построении отечественной образовательной системы выглядит мало приемлемым. Однако европейское общество 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 элементов¹⁴¹. На рис. 1 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 воспитания¹⁴².

¹⁴¹ Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

¹⁴² Там же.



Рисунок 1 – 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, доб-

ровольность 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».

Кто же будет возражать против «Европы знаний» и представленных выше принципов?!

Действительно, разумные доводы против изложенных задач и принципов в «фундаментальных принципах» найти сложно. Тем более что во всех документах Болонского процесса говорится о «добровольности реформирования, полном уважении к различию культур, языков, национальных образовательных систем и автономии университетов». Но вот реализуются они весьма противоречиво.

По нашему мнению, интеграция должна базироваться на том, что в результате вновь создаваемая система обогащается сильными сторонами ранее существовавших систем. Именно поэтому главным условием интеграции должно выступать «равенство» систем как экономическое, так и культурное. Очень трудно интегрировать неравные в культурном и экономическом отношении системы.

Заметим, документы Болонского процесса 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»¹⁴³, 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 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, свежее испечённые 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»¹⁴⁴.

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»¹⁴⁵.

¹⁴³ Классический университет: вызовы времени и пути развития. Коллективная монография / Под научн. ред. Д.С. Ткач. Краснодар: Парабеллум, 2014. 164 с.

¹⁴⁴ 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.

¹⁴⁵ Слободчиков В. И., Зверев С. М.. Ключевые категории мышления профессионального педагога. М. : Спутник+, 2013, С. 79-80.

Традиции российской университетской системы образования имеют истоки в принципах университетского образования, заложенных ещё В. Гумбольдтом. Сегодня, когда поднимаются споры о единстве науки и образования (то есть про фундаментальный принцип, провозглашённый Великой Хартией Университетов в 1988 году), забывают, что **университеты сами по себе с самого начала и были созданы как такие центры единения.**

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)¹⁴⁶ не принимают участие в Болонском процессе, тем самым косвенно способствуя появлению сегрегации в области высшего образования.

Болонский процесс – современная форма интеграционного процесса Европейского образовательного пространства и механизм реформ высшего образования в странах, подписавших Декларацию.

С одной стороны, в европейском высшем профессиональном образовании появляются признаки целостности по отношению к экономическим, политическим и социальным системам, и основу этих 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.

¹⁴⁶ 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>.

Проблемы, стимулирующие Болонский процесс, 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 Болонском 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 (лозунгирования) Болонского процесса.

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, требующей преобразования и, возможно, «капитального ремонта».

Проблемы, возникшие в процессе адаптации российской высшей школы, схожи с общеевропейскими: массовизация и коммерциализация, приводящие к снижению качества высшего образования.

Масштабные реформы, требующие на реализацию длительного периода времени, проводились в нашей стране в довольно короткие сроки, что губительно отра-

зилось на качестве высшего образования¹⁴⁷ и привело к слоому традиционной системы высшего образования.

Таким образом, декларированные цели реформ о приоритете повышения качества при реализации в РФ обернулись противоположным эффектом – ухудшением качества высшего образования.

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: **возвращение человеческого в человеке** через осмысленную совместную деятельность на благо общества, приобретение опыта служения ближнему, освоение духовных смыслов жизни, укоренённых в отечественной традиции»¹⁴⁸. «Цель российского образования: **возвращение самостоятельного здорового человека, стре-**

¹⁴⁷ Система высшего образования, как и любая социальная система, инерционна, нуждается в длительном периоде времени на адаптацию.

¹⁴⁸ 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.

мещающегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству, укоренённого в духовных традициях Отечества, ответственного за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями»¹⁴⁹.

2.2. Диагностика динамики качества высшего образования в европейских странах

Под адаптацией национальной системы высшего образования понимается процесс приспособления этой системы к изменившимся условиям внешней среды¹⁵⁰. 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.

¹⁴⁹ Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 16.

¹⁵⁰ 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.

1.Результирующий подход гласит, что качество образования – это соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результата требованиям стандарта, социальным нормам общества, 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 (глоссарий Болонского процесса) – многомерная характеристика высшего образования, охватывающая соответствие результатов образования, процессов подготовки и институциональных систем актуальным целям и потребностям общества, государства и личности.

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. Жигадло, В. Пузиков). Качество образования – это совокупность характеристик образованности выпускника.

3.Социальный-экономический подход определяет качество образования как свойство образовательной си-

стемы, 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 должен служить одним из подходов к оценке высшего образования на входе, контролю внутренних текущих процессов, а также оценке высшего образования на выходе».

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 университетов¹⁵¹.

¹⁵¹ Academic Ranking of World Universities: [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.arwu.org> (дата обращения: 16.07.2018).

– QS World University Rankings – рейтинг, разрабатываемый с 2004 года Маркетинговым агентством Quacquarelli Symonds (Великобритания) и US News & World Report (США)¹⁵².

– 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 TIMES¹⁵³.

– Лейденский многофакторный рейтинг (рэнкинг) – академический рейтинг, составляемый с 2010 года Центром науки и технологических исследований Лейденского университета (CWTS)¹⁵⁴.

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 образовательного 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,

¹⁵² QS top universities: [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: www.topuniversities.com (дата обращения: 10.07.2018).

¹⁵³ The Times Higher Education [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.timeshighereducation.co.uk> (дата обращения: 10.07.2018).

¹⁵⁴ CWTS Leiden Ranking [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.leidenranking.com> (дата обращения: 25.06.2018).

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 по разным индикаторам отдельно в виде баз данных, без попыток их взвешивания и агрегирования (например, 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. 18).

Таблица 18

Характеристика рейтинга ARWU

Критерий	Индикатор	Вес, %
Качество образования	1. Количество выпускников, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса в математике.	10
Качество научно-преподавательского состава	2. Число исследователей (научно-преподавательского состава), получивших Нобелевскую премию по физике, химии, медицине или экономике и / или медаль Филдса по математике.	20
	3. Число высокоцитируемых исследователей (т.е. число публикаций, часто цитируемых в научных изданиях).	20
Результаты исследований	4. Количество статей, опубликованных в журналах «Nature» и «Science» (N&S)	20
	5. Количество статей, проиндексированных в SCI (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 ¹⁵⁵ .	10

Глобальный рейтинг QS

Разработка методологии рейтинга принадлежит британскому маркетинговому агентству Quacquarelli Symonds (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 ком-

¹⁵⁵ Если количество академических кадров для вузов страны не может быть получено, то используются взвешенные оценки из пяти указанных показателей.

пании прекратили сотрудничество, и Quacquarelli Symonds продолжила работу по ранжированию вузов по ранее принятой методологии самостоятельно (табл. 19).

Таблица 19

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
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 20

Характеристика рейтинга THE (Times Higher Education World University Ranking)

Критерий	Индикатор	Вес, %
Оценка исследований	1. Количество цитат из публикаций в журналах, проиндексированных международной базой данных Thomson Reuters.	30
	2. Число публикаций в базе данных Thomson Reuters на одного сотрудника вуза.	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
Международное 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. 21, табл. 22).

Таблица 21

**Сравнительный анализ показателей
ведущих рейтинговых систем**

Рей- тинг	Показатель	Вес, %
Исследования		
ARWU	Число статей, опубликованных в журналах Nature и Science(N&S)	20
	Число статей, индексируемых в базах данных Science Citation Index Expanded и Social Sciences Citation Index	20
THE	Количество цитат из публикаций в журналах, проиндексированных международной базой данных Thomson Reuters.	30
	Число публикаций в базе данных Thomson Reuters на одного сотрудника вуза.	6
	Доход от исследовательской деятельности и от внедрения инновационных разработок (в расчёте на одного сотрудника)	8,5
QS	Среднее число цитирований в расчёте на одну штатную академическую единицу (по данным базы Elsevier (Scopus))	20
Образование		
ARWU	Общее число выпускников вуза, получивших Нобелевскую премию или премию (медаль) Филдса	10
THE	Показатели оценки образовательной среды (преподавания, условий обучения и академической репутации)	30
QS	Индекс академической репутации	40
	Отношение численности профессорско-преподавательского состава к числу студентов	20
	Индекс репутации вуза среди работодателей	10
Уровень преподавателей		
ARWU	Общее число работников вуза, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса	20
	Число часто цитируемых исследователей, работающих в 21 предметной области (250 лучших учёных по данным базы Web of Knowledge)	20

Академическая производительность		
ARWU	Соотношение пяти показателей рейтинга к числу персонала вуза	10
Международная деятельность		
QS	Доля иностранных преподавателей от общей численности преподавательского состава	5
	Доля иностранных студентов в общем контингенте обучающихся	5
THE	Соотношение числа иностранных и отечественных студентов	2,5
	Соотношение числа иностранного и отечественного профессорско-преподавательского состава вуза	2,5

Таблица 22

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 стихнут до тех пор, пока будут продолжаться 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)*

Результаты оценки динамики европейских, азиатских, американских¹⁵⁶ вузов в различных рейтинговых системах (ARWU, QS (THES), THE, CWTS) представлены в следующих таблицах (табл. 23, табл. 24, табл. 25, табл. 26). Темп прироста доли вузов, попавших в рейтинг, рассчитывается по формуле (1):

¹⁵⁶ Под «американскими» понимаются вузы стран Северной Америки (Канады, США, Мексики)

$$T = \frac{y_n}{y_o} - 100\%, \quad (1),$$

где T – темп прироста доли вузов, попавших в рейтинг;
 y_n – уровень сравниваемого периода (доля вузов, попавших в рейтинг, в 2018 году);
 y_o – уровень базисного периода.

Рейтинговая система ARWU (Шанхайский рейтинг)

Таблица 23

Динамика вузов в Шанхайском рейтинге ARWU
(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
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					+94	–12	–34

Представим данные в виде диаграмм (рис. 2 и 3).

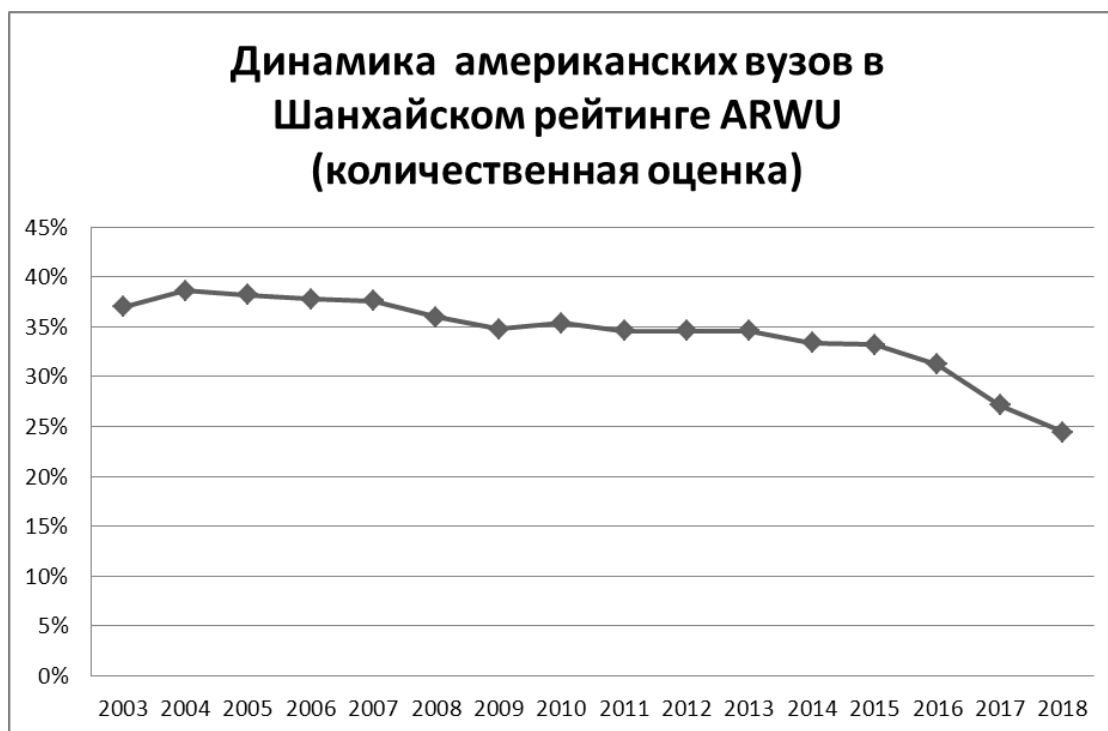


Рисунок 2 – Динамика американских вузов (ARWU)

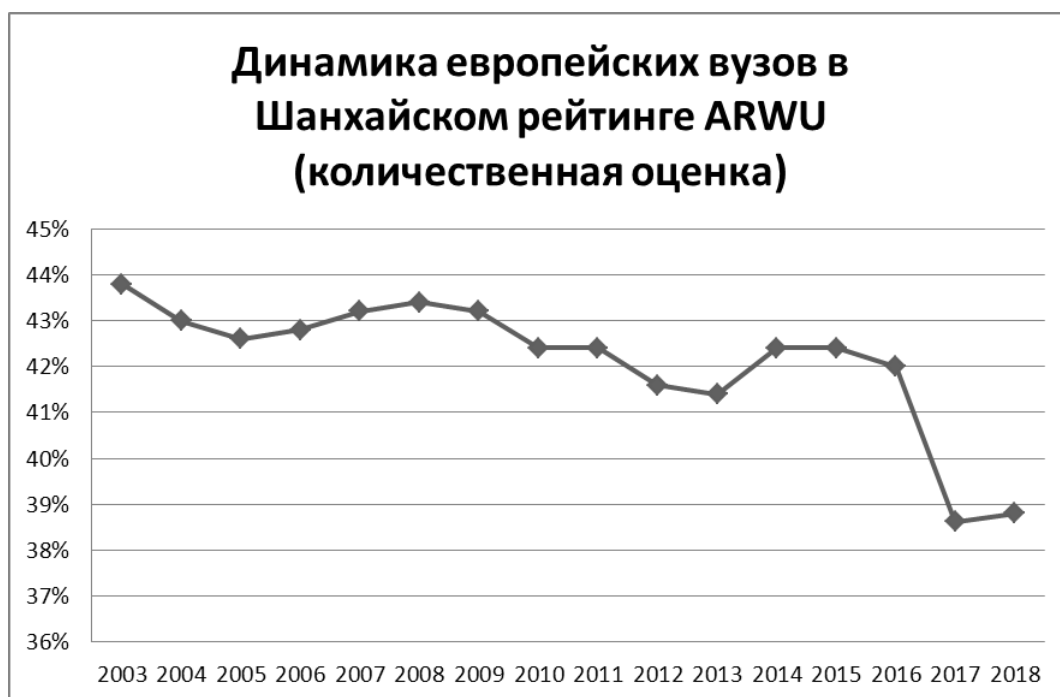


Рисунок 3 – Динамика европейских вузов (ARWU)

За исследуемый период (с 2003 по 2018 гг.) диаграммы демонстрируют снижение доли американских и европейских вузов, попадающих в Шанхайский (ARWU) рейтинг (рис. 2 и 3).

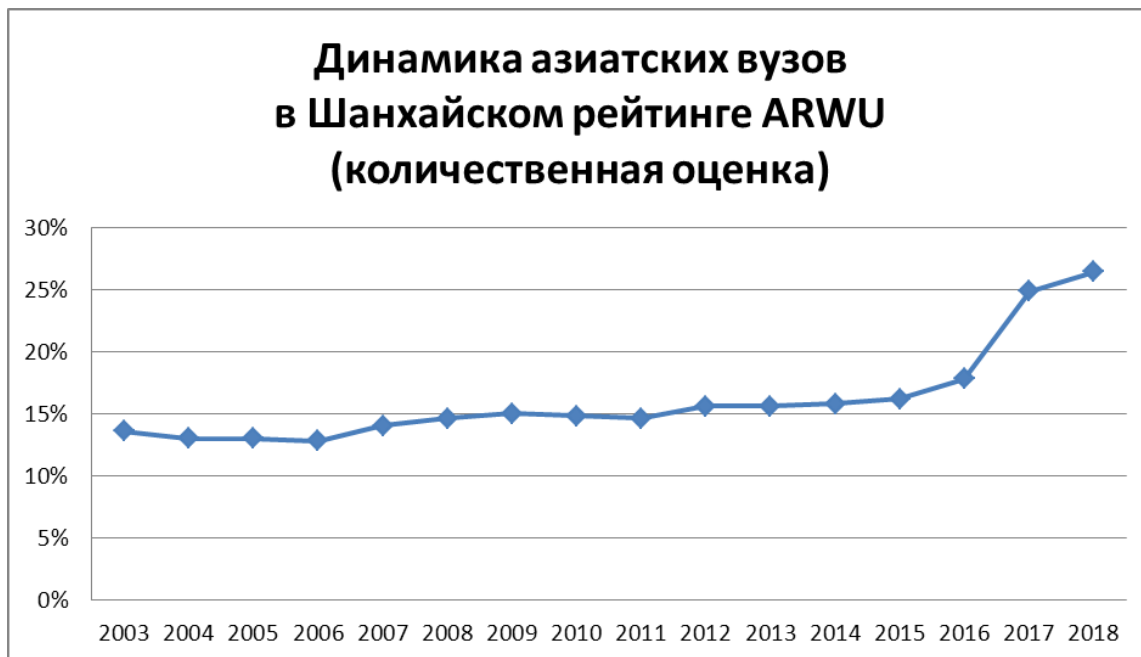


Рисунок 4 – Динамика азиатских вузов (ARWU)

Динамика азиатских вузов отражает противоположную европейской картину. Доля азиатских вузов в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. продолжает расти (рис.4).

На следующих диаграммах представлена динамика вузов Германии, Франции, Великобритании, Италии в рейтинге ARWU, подтверждающая общеевропейскую тенденцию снижения количества вузов, представленных в данном рейтинге¹⁵⁷ (рис. 5-8).

¹⁵⁷ Исключением выступают итальянские вузы, демонстрирующие положительную динамику в период с 2016 по 2018 годы.

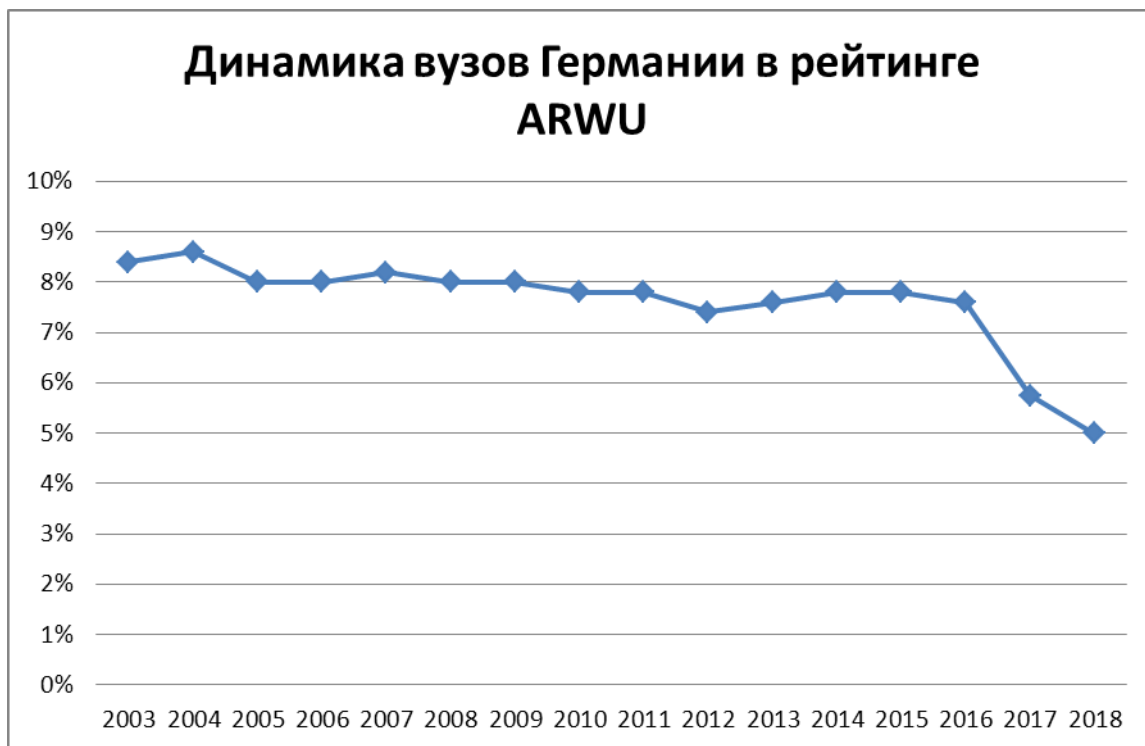


Рисунок 5 – Динамика вузов Германии (ARWU)

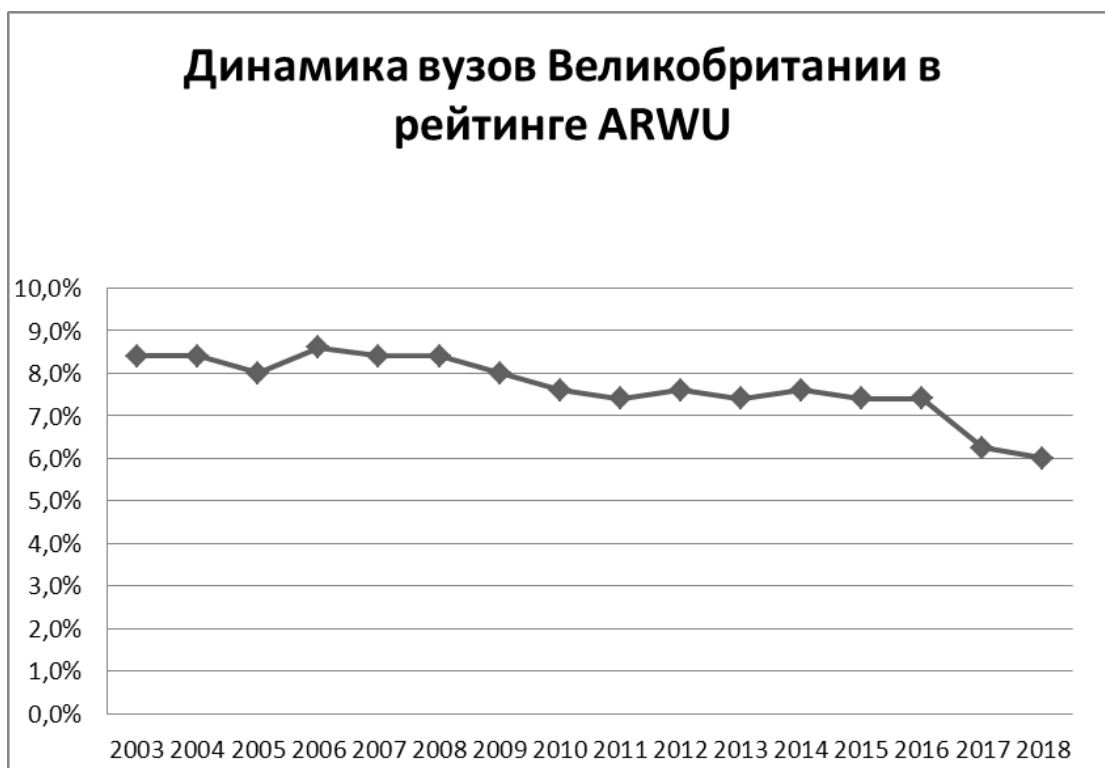


Рисунок 6 – Динамика вузов Великобритании (ARWU)

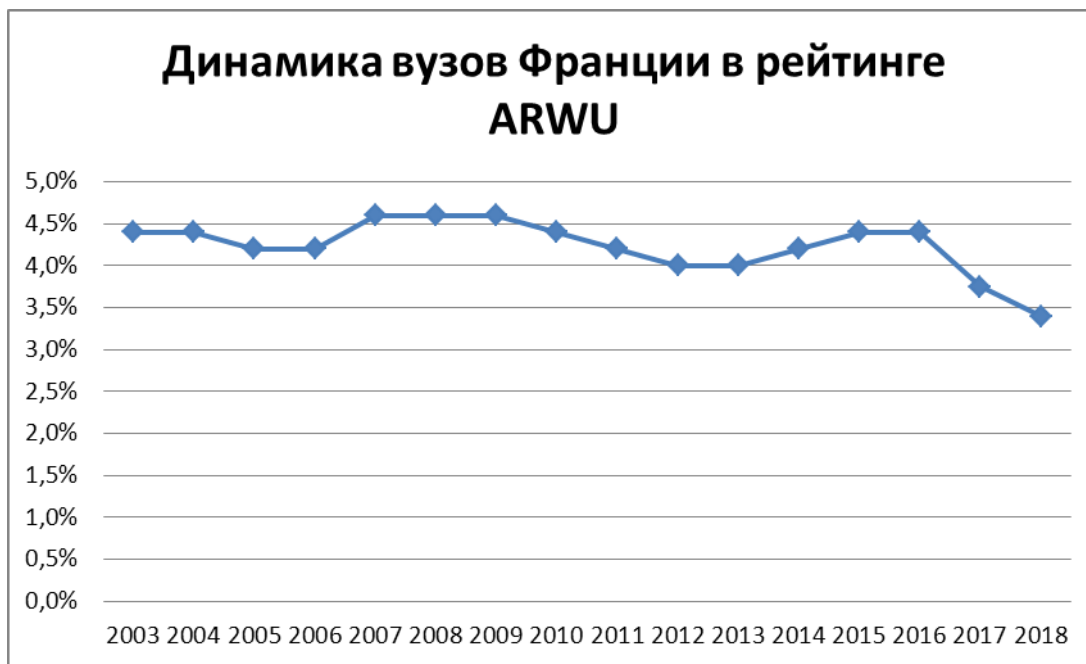


Рисунок 7 – Динамика вузов Франции (ARWU)



Рисунок 8 – Динамика вузов Италии (ARWU)

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

Рейтинговая система QS (THES)

Таблица 24

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 (включая США)		Азия	Европа	Северная Америка (включая США)
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					+67	-9	-45

Представим данные в виде диаграмм (рис. 9-11).

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



Рисунок 9 – Динамика американских вузов (THES)

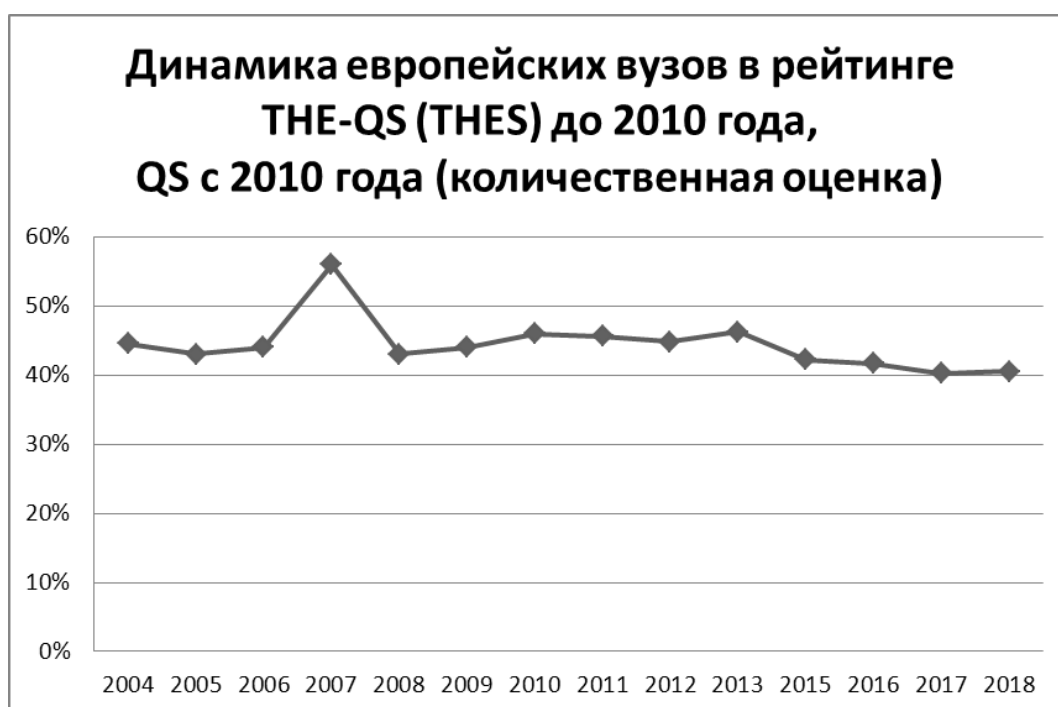


Рисунок 10 – Динамика европейских вузов (THES)

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. 11).



Рисунок 11 – Динамика азиатских вузов (THES)

На следующих диаграммах отражена динамика вузов Германии, Франции, Великобритании, Италии в рейтинге QS (THES) (рис. 12, 13, 14, 15).



Рисунок 12 – Динамика вузов Германии в рейтинге QS



Рисунок 13 – Динамика вузов Франции в рейтинге QS



Рисунок 14 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS



Рисунок 15 – 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 ТНЕ

Таблица 25

Динамика вузов в рейтинге ТНЕ (количественная оценка)

Год	Количество вузов, попавших в рейтинг			Общее количество вузов, участвующих в рейтинге	Доля вузов, попавших в рейтинг (%)		
	Азия	Европа	Сев. Америка (включая США)		Азия	Европа	Сев. Америка (включая США)
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 (%)					+106	0	-55

Количество европейских и американских вузов с 2014/2015 гг. в рейтинге ТНЕ значительно снизилось (рис. 16-17).

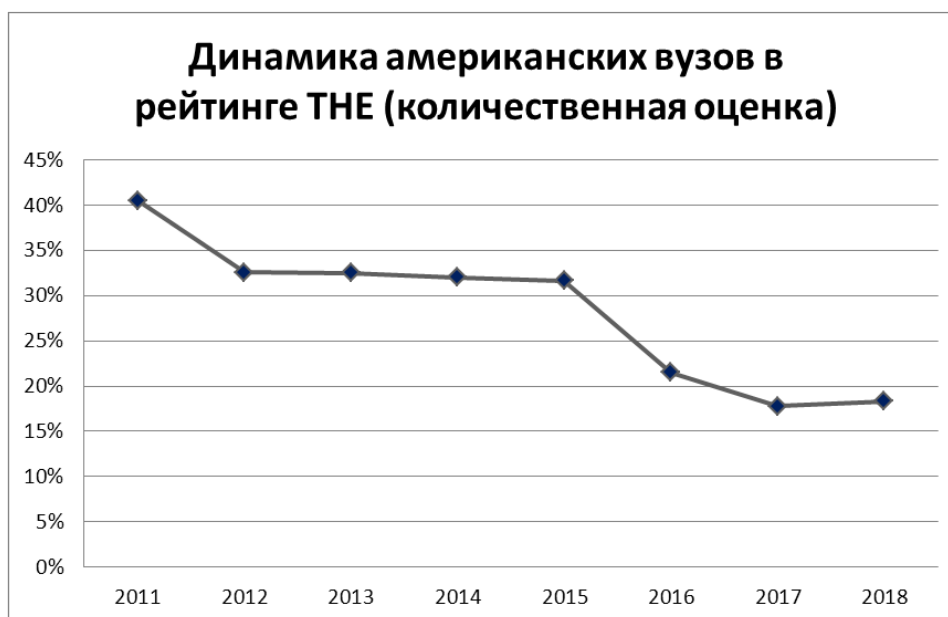


Рисунок 16 – Динамика американских вузов в рейтинге THE с 2011 по 2018 гг.

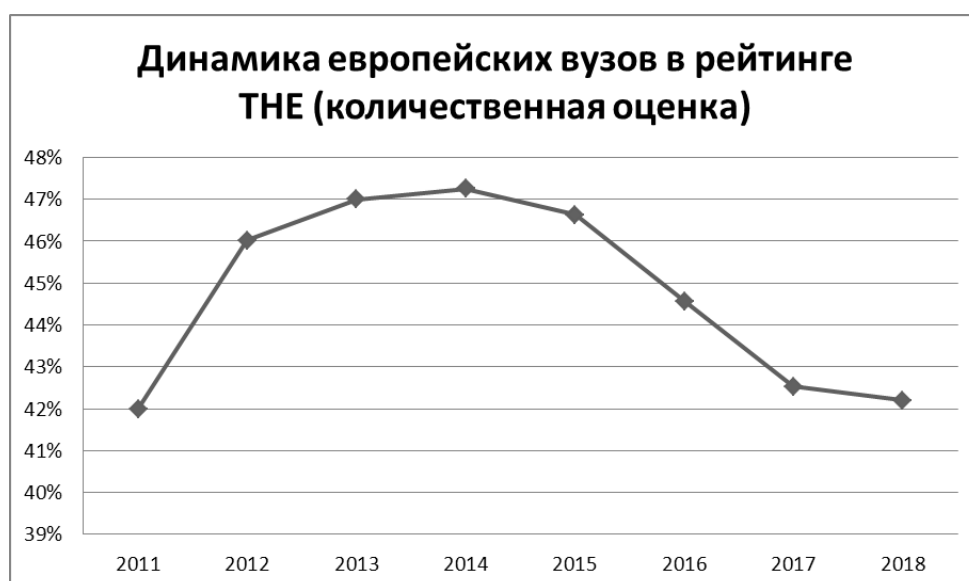


Рисунок 17 – Динамика европейских вузов в рейтинге THE с 2011 по 2018 гг.

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 18 – Динамика азиатских вузов в рейтинге
THE с 2011 по 2018 гг.

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

На следующих диаграммах выявлена динамика вузов Германии, Великобритании, Франции, Италии в рейтинге THE (рис. 19-22).



Рисунок 19 – Динамика вузов Германии
в рейтинге THE с 2011 по 2018 гг.



Рисунок 20 – Динамика вузов Великобритании
в рейтинге THE с 2011 по 2018 гг.



Рисунок 21 – Динамика вузов Франции
в рейтинге THE с 2011 по 2018 гг.



Рисунок 22 – Динамика вузов Италии
в рейтинге THE 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 THE.

Рейтинговая система CWTS (Лейденский рейтинг)

Таблица 26

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	Сев. Америка (включая США)		Азия	Европа	Сев. Америка (включая США)
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 (%)					+77	-18	-27

Согласно диаграммам с 2013 года доля американских и европейских вузов в рейтинге CWTS стабильно снижается (рис. 23-25).

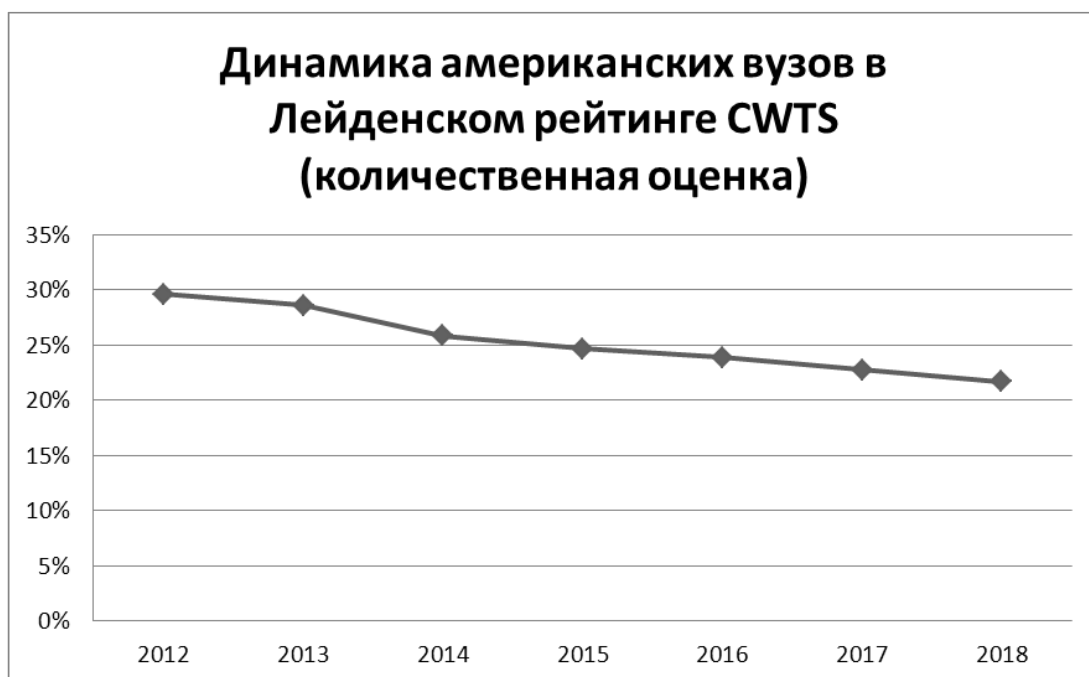


Рисунок 23 – Динамика американских вузов в Лейденском рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 24 – 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 25 – 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. 26-29).



Рисунок 26 – Динамика вузов Германии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 27 – Динамика вузов Франции в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 28 – Динамика вузов Великобритании в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг.



Рисунок 29 - 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 проведения этого исследования была предусмотрена система присвоения баллов вузам по следующей формуле:

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

где $Ball_i$ – количество баллов, соответствующих определённой позиции вуза в рейтинге; x_{max} – количество вузов в рейтинге (максимальная позиция); x_i – номер позиции в рейтинге.

Суммарный балл определялся по формуле:

$$\text{Суммарный балл} = \sum Ball_i \quad (3).$$

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. 27, рис.30).

Таблица 27

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 27 (рис. 30).

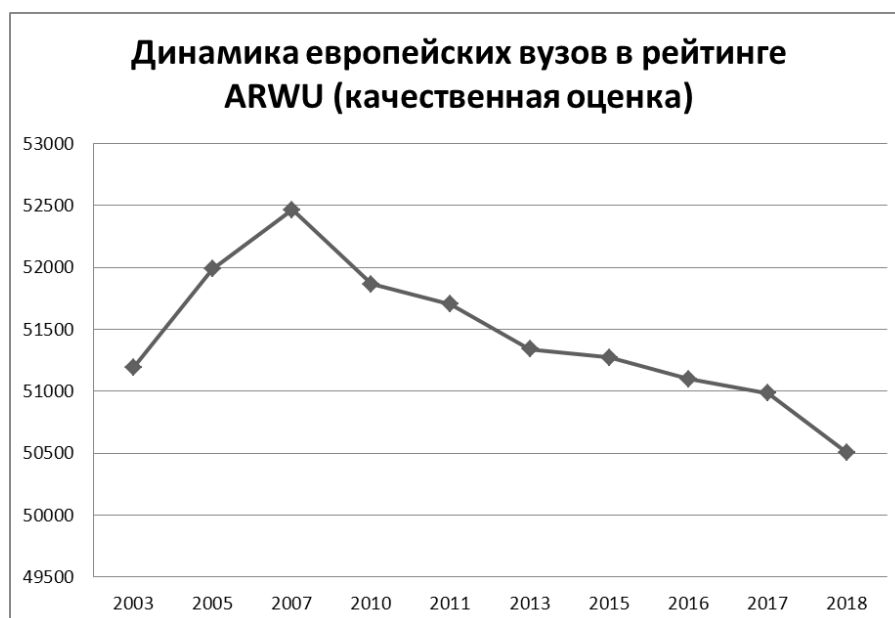


Рисунок 30 – Динамика европейских вузов в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (качественная оценка)

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. 28, рис.31).

Таблица 28

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

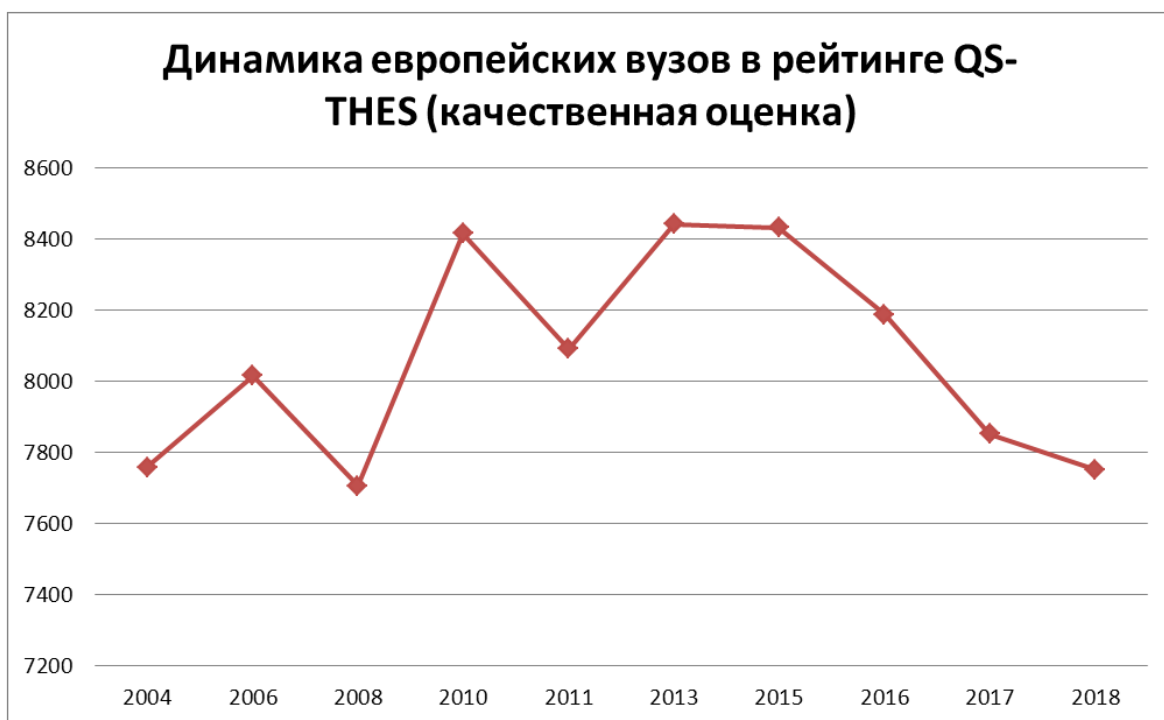


Рисунок 31 – Динамика европейских вузов в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика европейских вузов в рейтинге QS-THES с 2010 по 2018 гг. представлена далее (табл. 29, рис. 32).

Таблица 29

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

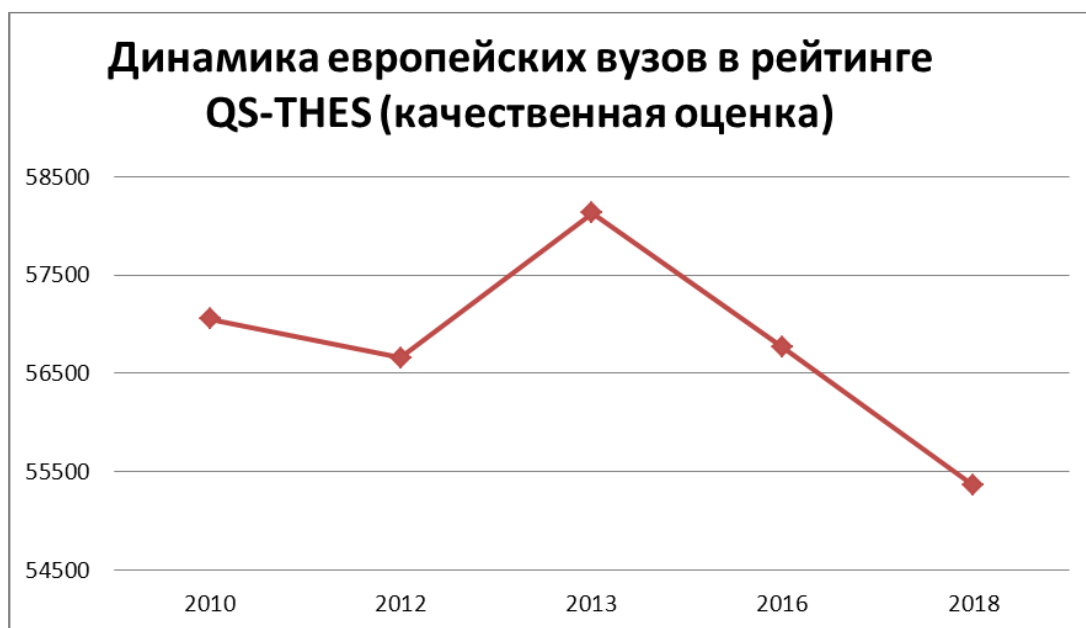


Рисунок 32 – Динамика европейских вузов в рейтинге QS-THES с 2010 по 2018 гг. (качественная оценка)

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.30, рис. 33-34).

Таблица 30

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

Таблица 31

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 34 – 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. 31, 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. 32, рис. 35).

Таблица 32

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

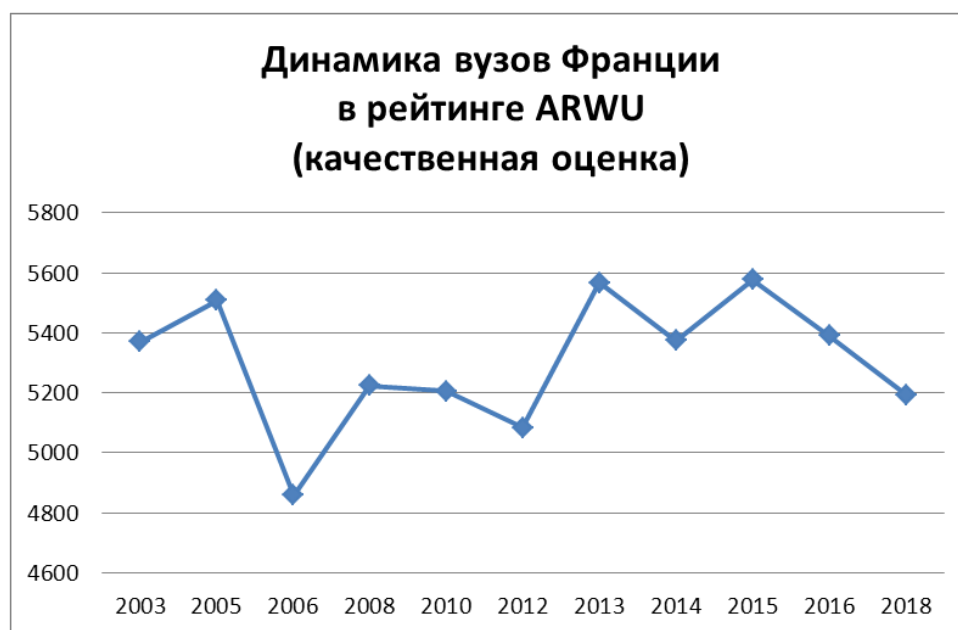


Рисунок 35 – Динамика вузов Франции в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Франции в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (при $x_{max}=200$) (табл.33, рис. 36).

Таблица 33

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 36 – 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.34, рис. 37).

Таблица 34

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

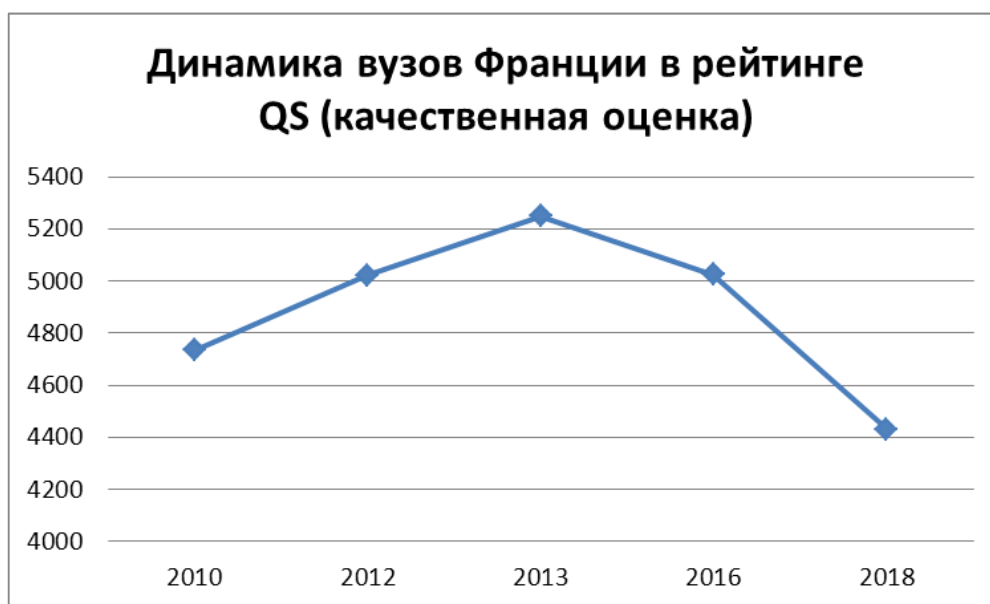


Рисунок 37 – Динамика вузов Франции в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Франции в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (при $x_{max} = 500$) (табл. 35, рис. 38).

Таблица 35

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 38 – 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. 36, рис. 39).

Таблица 36

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

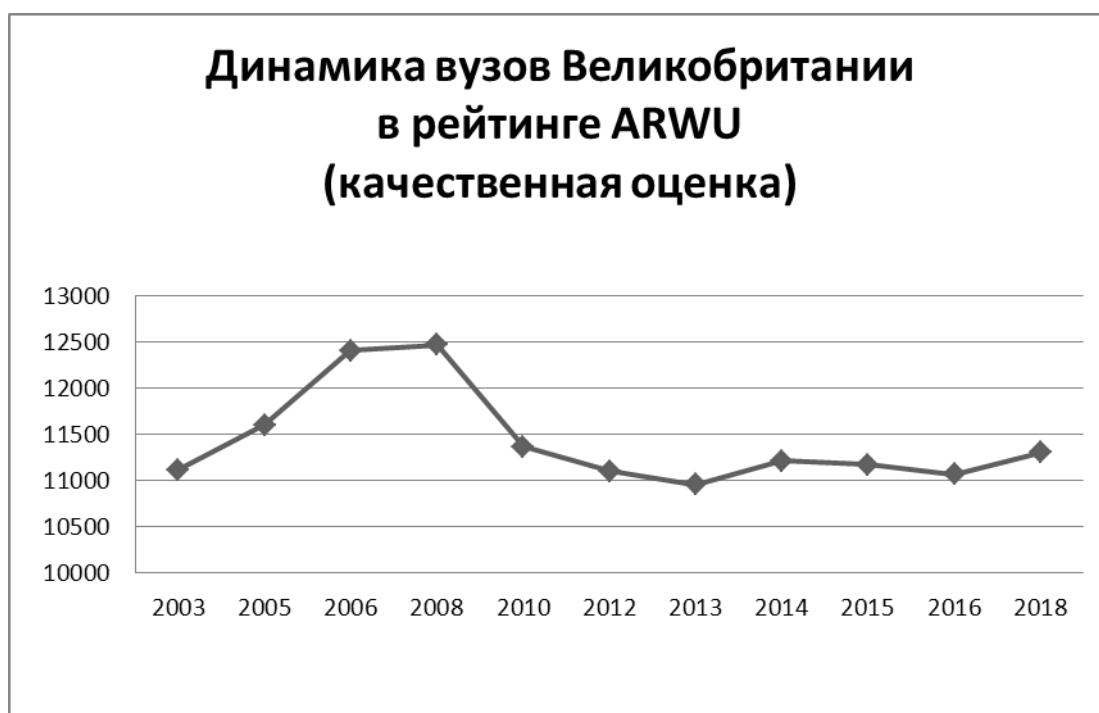


Рисунок 39 – Динамика вузов Великобритании
в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.
(качественная оценка)

Динамика вузов Великобритании в рейтинге QS-
THES с 2004 по 2018 гг. (при $x_{max} = 200$) (табл.37, рис. 40).

Таблица 37

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 40 – 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. 38, рис. 41).

Таблица 38

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 41 – 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. 39, рис. 42).

Таблица 39

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 42 – 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. 40, рис. 43).

Таблица 40

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 43 – 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. 41, рис. 44).

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	54	4	9	36	7	14	62

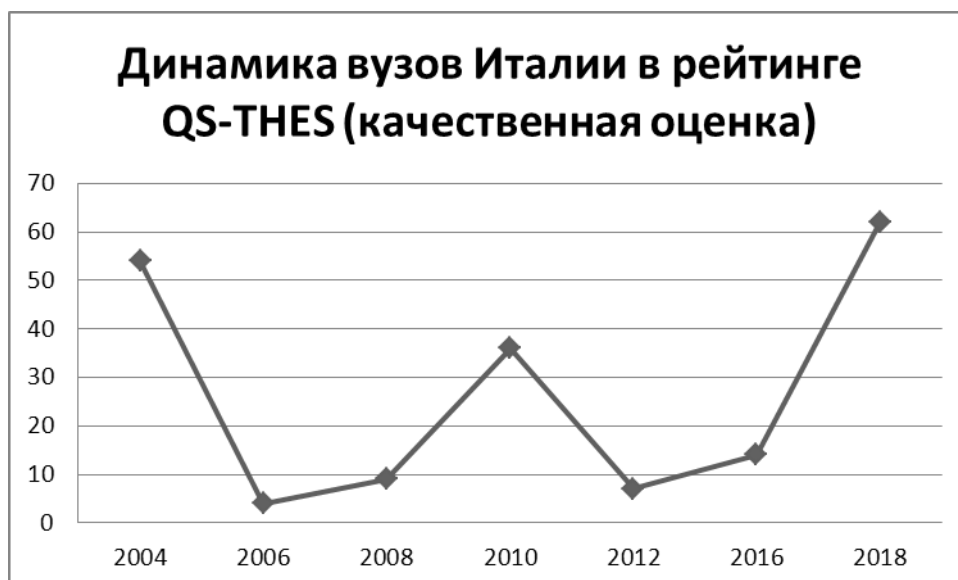


Рисунок 44 – Динамика вузов Италии
в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг.
(качественная оценка)

Динамика вузов Италии в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. (при $x_{max} = 500$) (табл. 42, рис. 45).

Таблица 42

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 45 – 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. 43, рис. 46).

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	3142	2953	2405	3009	3207	3129



Рисунок 46 – 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. 44, рис. 47).

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	10139	9627	9770,5	9736	9390	8946	8906	8752	8501	8401	8273

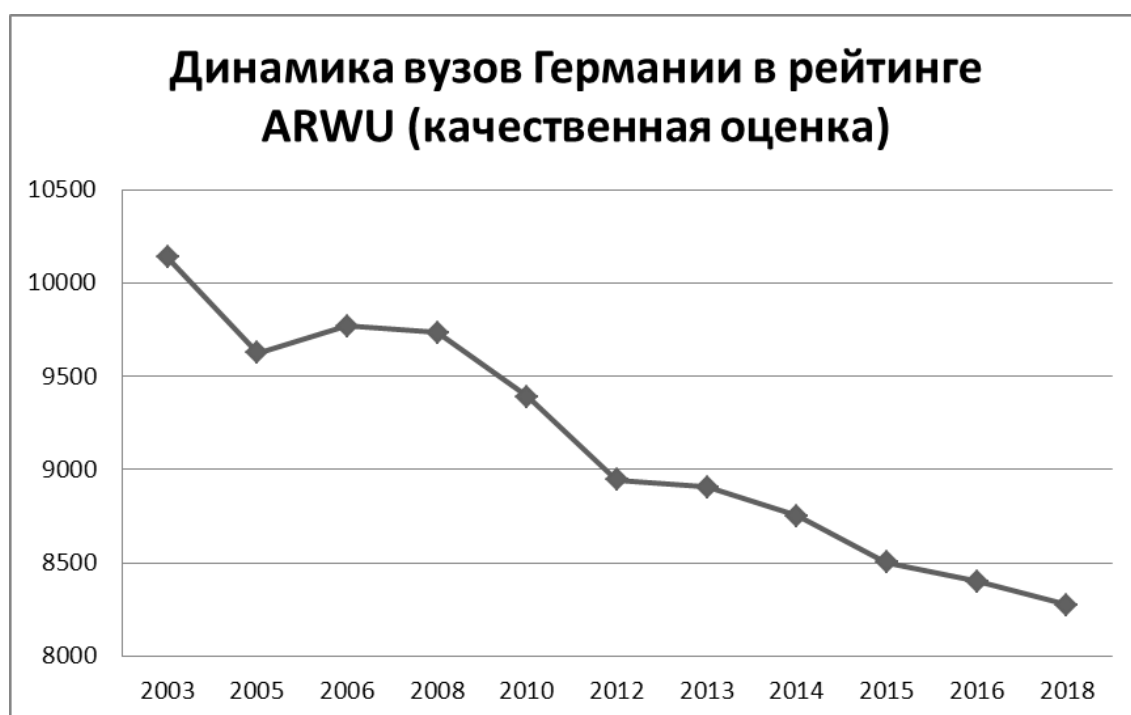


Рисунок 47– Динамика вузов Германии в рейтинге ARWU с 2003 по 2018 гг.
(качественная оценка)

Динамика вузов Германии в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. *(при $x_{max} = 200$)* (табл. 45, рис. 48).

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	1142	676	692	922	1015	875	866

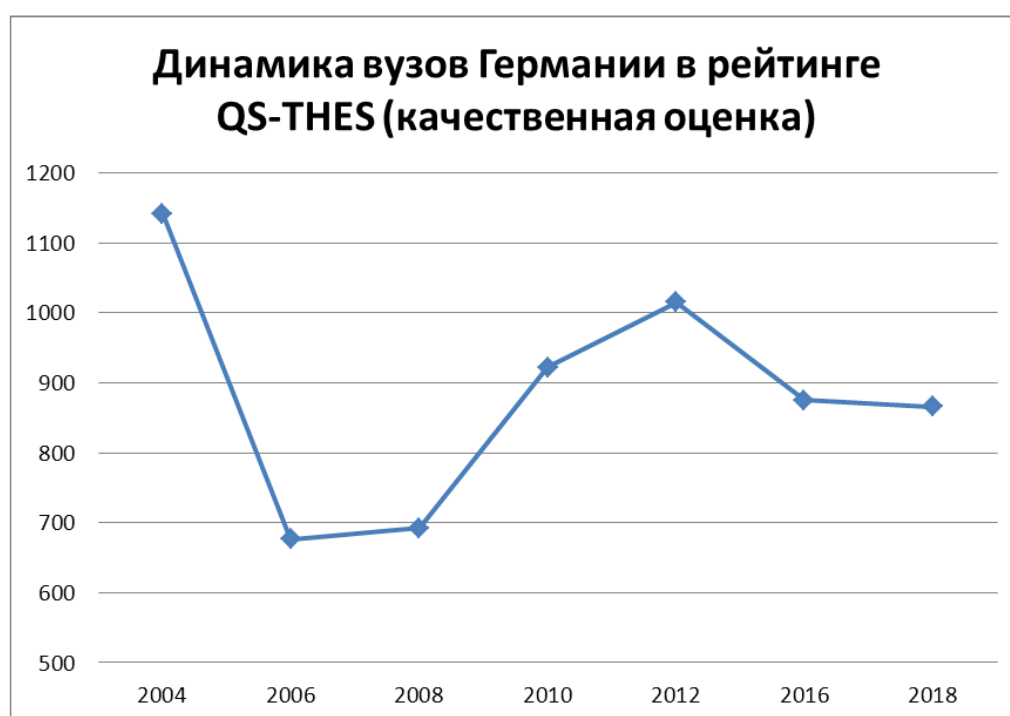


Рисунок 48 – Динамика вузов Германии в рейтинге QS-THES с 2004 по 2018 гг. (качественная оценка)

Динамика вузов Германии в рейтинге QS с 2010 по 2018 гг. *(при $x_{max} = 500$)* (табл. 46, рис. 49).

Таблица 46

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 49 – 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. 47, рис. 50).

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	10925	10953	11576	11089	10270	9940

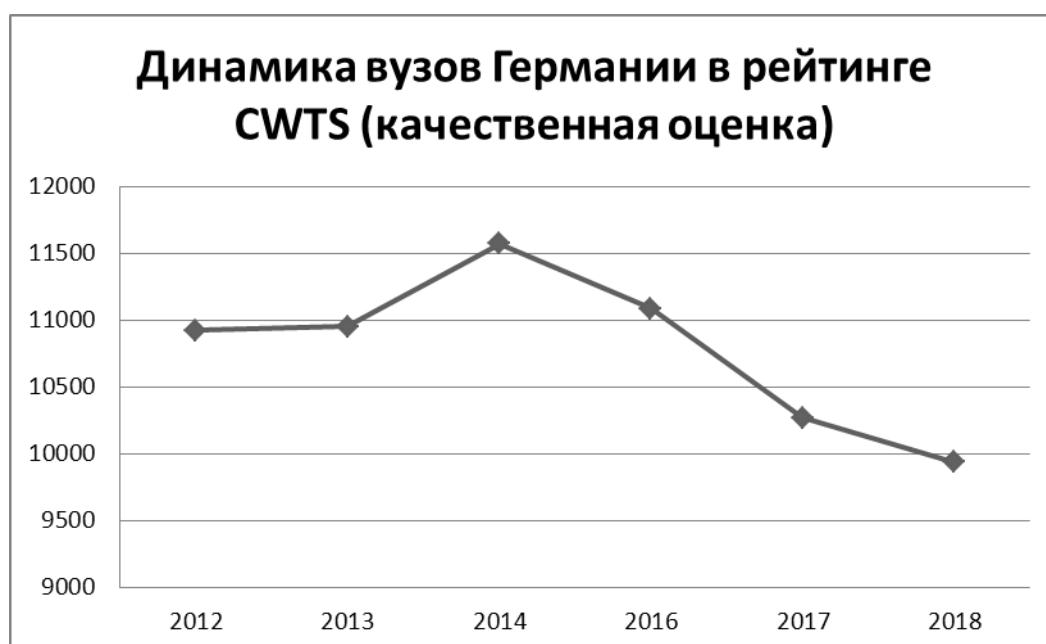


Рисунок 50 – Динамика вузов Германии в рейтинге CWTS с 2012 по 2018 гг. (качественная оценка)

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 меж-

дународной 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.

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 и анализ адаптации отечественной системы высшего образования к евроинтеграционным процессам (мнение профессионального сообщества)

Сегодня национальная система высшего образования переживает нелёгкие времена, сталкивается с множеством вопросов и противоречий. Как определить состояние, в котором пребывает наше высшее образование, вставшее на путь евроинтеграции посредством Болонских реформ? Это **эпоха модернизации** или **деградации**? Путь в никуда или перспектива светлого будущего? На эти и другие вопросы поможет найти ответы проведённое нами социологическое исследование.

Общая характеристика респондентов

Основным методом исследования адаптации национальной системы высшего образования к Болонскому процессу выступил социологический опрос среди преподавателей высшей школы, осуществляемый в форме анкетирования.

Выборка респондентов проводилась методом «снежного кома». Анкеты были разосланы представителям высшей школы в различные субъекты РФ и некоторые постсоветские страны. По просьбе организаторов опроса, педагоги, в свою очередь, распространяли эти анкеты среди своих знакомых коллег. Заполненные анкеты присылались по электронной почте, указанной в информационном письме (anketa_2018@bk.ru). При помощи ответов на вопросы анкеты респонденты могли выразить своё отношение к процессам, происходящим в высшем образовании.

Целью анкетирования стал анализ проблем адаптации национальных систем высшего образования к евро-

интеграционным процессам (в частности, к Болонскому процессу).

Анкета представляла собой структурно организованный перечень вопросов, соответствующих задачам исследования. Она состояла из двадцати вопросов, восемнадцать из которых были полузакрытыми¹⁵⁸, направленными на оценку качества образования в результате воздействия Болонских реформ на систему высшего образования, два – открытыми¹⁵⁹, цель которых – выявление положительных эффектов и негативных последствий адаптации национальных систем высшего образования к Болонскому процессу.

Заключительная часть включала сведения о респондентах: возраст, уровень образования, место работы (классический университет или профильный вуз), научно-педагогический стаж, регион, а также открытый вопрос *«Что бы Вы хотели сказать, пожелать или посоветовать руководителям отечественного высшего образования?»*.

В опросе приняли участие преподаватели вузов из двадцати регионов Российской Федерации:

- 1) Краснодарский край (г. Краснодар, г. Сочи);
- 2) г. Москва;
- 3) г. Санкт-Петербург;
- 4) г. Севастополь;
- 5) Калининградская область (г. Калининград);
- 6) Красноярский край (г. Красноярск, г. Лесосибирск);
- 7) Кемеровская область (г. Кемерово);
- 8) Курская область (г. Курск);
- 9) Саратовская область (г. Саратов);
- 10) Свердловская область (г. Екатеринбург, г. Нижний Тагил);

¹⁵⁸ Содержат варианты ответа на выбор и дают респонденту возможность вписать свой вариант, если ни один из предложенных не соответствует его мнению.

¹⁵⁹ Предполагают свободный ответ респондента.

- 11) Волгоградская область (г. Волгоград);
- 12) Липецкая область (г. Елец);
- 13) Хабаровский край (г. Хабаровск);
- 14) Ульяновская область (г. Ульяновск);
- 15) республика Удмуртия;
- 16) республика Марий Эл;
- 17) Томская область (г. Томск);
- 18) Омская область (г. Омск);
- 19) республика Татарстан (г. Казань);
- 20) Тульская область (г. Тула)

и четырёх стран ближнего зарубежья: Республика Беларусь (г. Минск), Республика Казахстан (г. Караганда), Эстония (г. Таллинн), Украина (г. Полтава). Заметим, что география исследования вполне репрезентативна.

Опрос проводился с 5 апреля по 15 мая 2018 года; было собрано ровно 100 анкет, после выбраковки к анализу были допущены 92 анкеты.

Далее приведены данные о возрасте, научно-педагогическом стаже, уровне образования и месте работы респондентов, содержащиеся в заключительной части анкеты (табл.48-51).

Таблица 48

Возраст респондентов

Варианты ответа	%
От 20 до 30 лет	2
От 31 года до 45 лет	22
От 46 до 60 лет	43
Свыше 60 лет	33

Таблица 49

Научно-педагогический стаж респондентов

Варианты ответа	%
Менее 1 года	0
От 1 года до 5 лет	0

От 6 до 10 лет	12
От 11 до 20 лет	30
От 21 года до 30 лет	58

Таблица 50

Уровень образования респондентов

Варианты ответа	%
высшее (бакалавриат)	0
высшее (специалитет)	5,5
высшее (магистратура)	6,6
кандидат наук	50,5
доктор наук	37,4

Таблица 51

Место работы респондентов

Варианты ответа	%
Классический университет	49
Профильный вуз	47
Научно-исследовательское учреждение	4

Далее мы последовательно проанализируем ответы респондентов на все вопросы нашей анкеты. В приложении приведём ответы на открытые вопросы в полном объёме.

*Вопрос 1. Какой период переживает
национальная система высшего образования
в настоящее время?*

Этот вопрос открывает анкету и выступает традиционным началом¹⁶⁰ для проведения социологических исследований, посвящённых проблемам образования. Ответы респондентов на данный вопрос распределились следующим образом (рис.51, табл.52).

Таблица 52

Какой период переживает национальная система
высшего образования в настоящее время?
(%, округлено до десятых)

Варианты ответов	Всего	ВО ¹⁶¹	КН	ДН
Расцвет	0,0	0,0	0,0	0,0
Подъём	2,2	9,1	2,3	0,0
Застой	10,0	9,1	13,6	5,7
Упадок	31,1	27,3	27,3	37,1
Кризис	48,9	45,5	52,3	45,7
Другое	5,6	9,1	2,3	8,6
Затрудняюсь ответить	2,2	0,0	2,3	2,9
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

¹⁶⁰ Имеем в виду первый вопрос («Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?») социологических исследований, проводимых в 2012 и 2014 гг. доктором социологических наук, профессором Т.А. Хагуровым и доктором педагогических наук, профессором А.А. Остапенко, посвящённых проблемам отечественного образования.

¹⁶¹ Здесь и далее ВО – респонденты с высшим образованием, КН – кандидаты наук, ДН – доктора наук.



Рисунок 51 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какой период переживает национальная система высшего образования в настоящее время?», %

Большинство респондентов (80 %) дали негативную оценку современной ситуации в высшем образовании: 48,9 % отметили, что национальная система высшего образования сегодня переживает кризис, 31,1 % – упадок. Обратим внимание на то, что вариант ответа «расцвет» не выбрал ни один из участников опроса.

И тогда зададимся вопросом: как долго отечественная система образования переживает свои не лучшие времена (по мнению большинства респондентов)?

Для ответа на данный вопрос и оценки динамики сложившейся ситуации мы обратились к данным исследований, проводимых в 2012 и 2014 годах доктором социологических наук, профессором Т.А. Хагуровым и доктором педагогических наук, профессором А.А. Остапенко.

Заметим, что исследования, проводимые в 2012¹⁶² и 2014 годах¹⁶³, охватили 41 регион РФ (1106 заполненных анкет) и 33 региона (836 заполненных анкет) соответственно. Исходя из обширной географии регионов и количества респондентов, результаты исследований можно считать представительными и объективными.

Ответы на интересующий нас вопрос в соответствующих периодах оказались следующими (рис. 52, табл. 53, рис. 53, табл. 54).

Таблица 53

Какой период переживает национальная система высшего образования в настоящее время?¹⁶⁴ (2014 год)
(%, округлено до десятых)

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
Расцвет	0,9	1		2
Подъём	5,3	6	5	2
Застой	6,0	5	7	7
Упадок	15,3	15	13	24
Кризис	53,5	54	54	48
Выход из кризиса	8,6	9	9	6
Другое	5,3	3	11	9
Затрудняюсь ответить	5,1	7	1	2
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

¹⁶² Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН; Рос. акад. социал. наук, Краснодар. регион. отд. М.-Краснодар: Парабеллум, 2013. 107 с.

¹⁶³ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН, Кубан. гос. ун-т. М.: Ин-т социологии РАН, 2014. 230 с.

¹⁶⁴ Результаты исследования, проводимого в 2014 году, доктором социологических наук Хагуровым Т.А. и доктором педагогических наук Остапенко А.А.

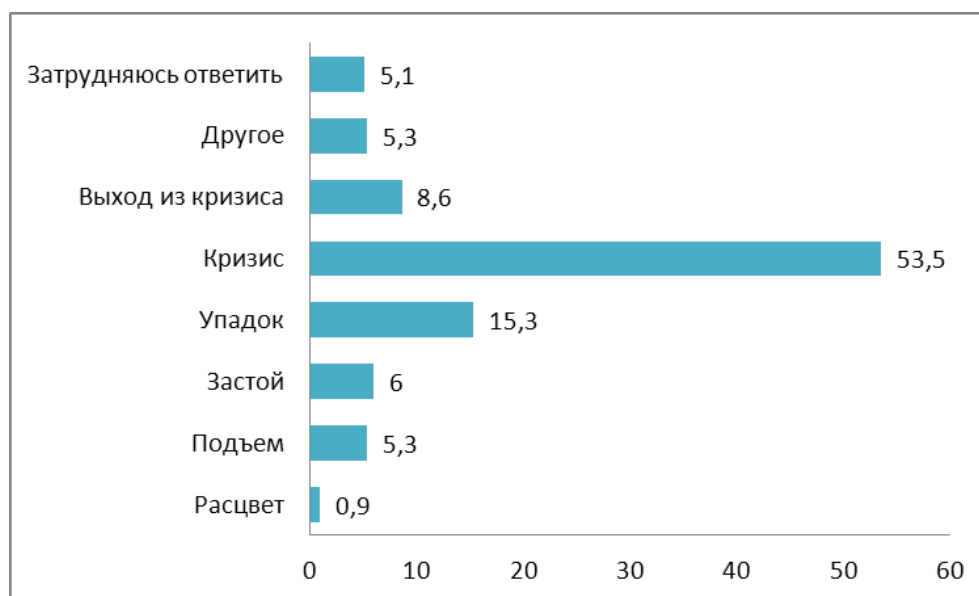


Рисунок 52 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?», % (2014 год)

Таблица 54

Какой период переживает национальная система высшего образования в настоящее время?¹⁶⁵ (2012 год)
(%, округлено до десятых)

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
Расцвет	0,8	0,6	0,0	4,5
Подъём	6,4	6,4	3,8	0,0
Застой	3,6	3,6	4,8	9,1
Упадок	25,6	25,9	30,8	27,3
Кризис	53,6	53,9	55,8	59,1
Другое	5,2	5,3	1,9	0,0
Затрудняюсь ответить	4,8	4,3	2,9	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

¹⁶⁵ Результаты исследования, проводимого в 2012 году, доктором социологических наук Хагуровым Т.А. и доктором педагогических наук Остапенко А.А.

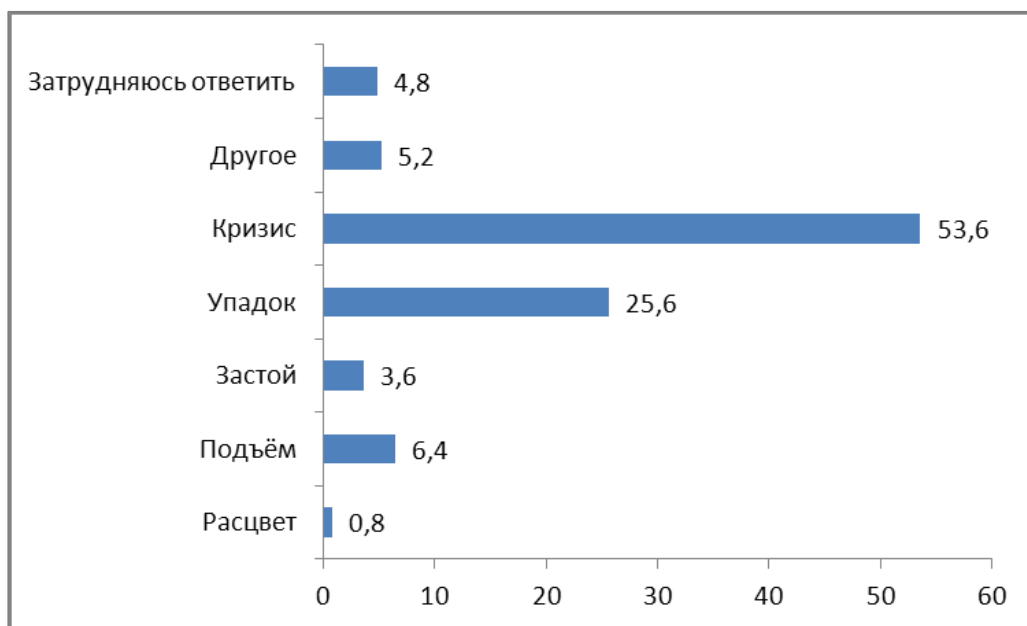


Рисунок 53 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?», % (2012 год)

Из представленной выше информации следует, что большинство респондентов¹⁶⁶ в 2012 и 2014 годах описывали ситуацию, сложившуюся в образовании, в терминах «кризис» и «упадок».

Отметим (с учётом данных 2018 года), что число педагогов, называющих сложившуюся ситуацию в отечественном образовании «расцветом» или «подъёмом» неуклонно снижается (в 2012 году – 7,2%; 2014 г. – 6,2%; 2018 г. – 2,2%). Однако на этом фоне увеличивается количество тех, кто характеризует ситуацию в образовании как застой (2012 г. – 3,6%; 2014 г. – 6,0%; 2018 г. – 10%) (рис. 54, рис. 55).

¹⁶⁶ В 2014 году варианты ответов «упадок» и «кризис» выбрали 68,8% респондентов; в 2012 году – 79,2%; в 2018 году – 80%.



Рисунок 54 – Количество респондентов, оценивающих сложившуюся ситуацию в отечественном образовании как «расцвет» или «подъём», % (2012-2018 гг.)



Рисунок 55 – Количество респондентов, оценивающих сложившуюся ситуацию в отечественном образовании как «застой», % (2012-2018 гг.)

Таким образом, можно сделать вывод, что негативные оценки сложившейся ситуации в образовании уже были зафиксированы в результатах исследования 2012 года. В опросах, проводимых в 2014 и 2018 гг., эта тенденция сохранилась.

Приведём собственные варианты ответов респондентов (графа «другое» в анкете)¹⁶⁷.

1. Некоторый поиск пути сохранения и РАЗВИТИЯ того, что удалось не растерять;
2. Полнейшую деградацию;
3. Попытки модернизации в различных направлениях поиска стратегических ориентиров;
4. Поскольку система образования выстроена в виде пирамиды (вместо того, чтобы быть сетью), то и подъём, и упадок одновременно: для одних перспективы и процветание, для других – кризис и угроза разрушения. Кроме того, не уместно вообще говорить о национальной системе – есть совокупность образовательных сред разного уровня с разными целями, содержанием и результатами, причём не все они обладают способностью к саморазвитию; не обладающие такой способностью деградируют, превращаясь в пресловутые камеры хранения детей, которым просто не повезло;
5. *Раздрай*¹⁶⁸;
6. Разложение;
7. Стабильное функционирование с внесением изменений с учётом происходящей академической революции.

Среди имеющихся свободных ответов, демонстрирующих негативную оценку ситуации в образовании («разложение», «раздрай», «деградация», «академическая революция»), выделим термин «раздрай», так как именно он, на наш взгляд, наиболее точно подходит для описания состояния современного высшего образования (под

¹⁶⁷ Исследование 2018 года.

¹⁶⁸ Раздрай – это шумный и скандальный разброд во мнениях и поведении (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: ИТИ Технологии, 2006).

этим словом кроется «шумный и скандальный разброд во мнениях и поведении» – трудно не согласится с мнением респондента).

Каковы же были собственные ответы респондентов на этот вопрос в 2012 и 2014 годах? Приведём некоторые из них (ответы даны в градации от позитивных к негативным). Ответы, выделенные *курсивом*, совпадают с позицией автора.

Исследование 2012 года

1. Модернизация.
2. Поиск путей развития.
3. Время перемен.
4. Период качественных изменений.
5. Период реорганизации.
6. Ломка стереотипов.
7. Зависит от конкретного учебного заведения.
8. Поиск в кризисе.
9. Кризис, переходящий в хаос.
10. *Кризис, являющийся следствием и проявлением системного кризиса общества.*
11. Разложение.
12. Полный кризис.
13. Целенаправленный развал.
14. Целенаправленное уничтожение.

Исследование 2014 года

1. Попытка подстроить российское образование под европейский стандарт.
2. Упадок, т.к. бюрократизм, бумагомарательство.
3. Если выбирать один ответ, то «кризис», но при этом идёт активный поиск выхода из ситуации, осуществляются интенсивные стихийные перемены.
4. Полная неразбериха.
5. Видимость реформ (каждая реформа ухудшает качество образования).

6. Кризис, т.е. период «лицемерия и ханжества», других слов нет, этап «над пропастью во лжи».

7. Медленный черепаший расцвет в сфере технологичности процесса образования и упадок в сфере нравственности и глубины образования.

8. Пока ещё всё не развалили, но это дело времени.

9. Период целенаправленного уничтожения образования путём государственной политики.

10. Сознательное уничтожение на фоне потребности коренных изменений (вектор этих изменений направлен не туда, куда следовало бы, не на решение коренных проблем, а на имитацию бурной деятельности: в мутной воде легче рыбку-денежку ловить).

К сожалению, свободные ответы респондентов в 2012, 2014, 2018 годах показывают, что ситуация в современном образовании к лучшему не меняется.

Вопрос 2. В результате превращения отечественного образования в сферу услуг качество высшего образования...

Этот вопрос считаем одним из самых важных в нашем исследовании, так как он отражает подмену сущности образования, констатирует факт изменения мировоззренческого базиса современного образования. Вопрос строится в форме продолжения фразы «В результате превращения отечественного образования в сферу услуг качество высшего образования...».

Какими оказались ответы на этот вопрос, представим далее (рис. 56, табл. 55).

В этом вопросе доля выбравших резко отрицательный ответ («значительно ухудшилось») составляет 73,6%. Большинство респондентов единогласно пришли к выводу, что современное высшее образование, резко сменившее вектор своего развития в сферу услуг и, как следствие, своё предназначение, КАЧЕСТВЕННО деградировало.

Таблица 55

В результате превращения отечественного образования в сферу услуг качество высшего образования...

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	4,4	0,0	4,3	5,9
незначительно улучшилось	2,2	9,1	2,2	0,0
значительно ухудшилось	73,6	81,8	78,3	64,7
незначительно ухудшилось	7,7	9,1	10,9	2,9
осталось без изменений	2,2	0,0	2,2	2,9
другое	9,9	0,0	2,2	23,5
затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0



Рисунок 56 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате превращения отечественного образования в сферу услуг качество высшего образования...», %

«Тем более что понимание качества образования в «идеологии Служения» и в «идеологии сервиса (услуг)» принципиально различаются. В первом случае речь идёт о воспитании личности в целом, во втором – о развитии отдельных функций человека. В первом случае речь идёт об образовании, во втором – о подготовке»¹⁶⁹.

Для получения целостной картины по данному вопросу приведём результаты, полученные в исследовании 2012 года (рис. 57, табл. 56).

Таблица 56

Как изменилось качество образования в результате пре-
вращения его в сферу потребительских услуг?, %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	0,8	1,3	0	0
незначительно улучшилось	12,4	12,9	4,8	13,7
значительно ухудшилось	43,4	44,7	54,8	63,2
незначительно ухудшилось	19,8	19,2	23,9	9,1
осталось без изменений	12,5	11,8	5,7	4,7
другое	3,3	1,9	6,9	4,7
затрудняюсь ответить	7,8	8,2	3,9	4,6
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Отметим, что градации варианта ответа «ухудшилось» (значительно или незначительно) отметили 63,2 % респондентов. Проанализировав ответы респондентов (опрос 2012 г. – 2018 г.), можно сделать вывод о продолжающемся снижении качества высшего образования.

¹⁶⁹ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования Ин-т социологии РАН, Кубан. гос. ун-т. М.: Институт социологии РАН, 2014. С.17.



Рисунок 57 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как изменилось качество образования в результате превращения его в сферу потребительских услуг?», % (2012 год)

Далее приведены собственные варианты ответов респондентов на данный вопрос.

Исследование 2012 года

1. Для незначительной части улучшилось (за счёт денег родителей), для всех остальных – резко ухудшилось;
2. Переход от «+» к «-».
3. Качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, это другое образование, с другим образом результата и человека.

Исследование 2018 года

1. Качественно и организационно изменилось.
2. Оно перестало быть высшим образованием, став голой имитацией.

3. Для кого-то оно стало превосходным, современным, гарантирующим перспективы, для других – оказавшихся в стагнирующих средах – ухудшилось, выхолостилось.

4. Ухудшилось не столько в результате превращения в сферу услуг, сколько по причине массовизации высшего образования (его хотят получить выпускники школ с разным уровнем подготовки) и в результате уровень абитуриентов снижается.

5. Заметно ухудшилось. Приходящие в школу краснопломные выпускники столичного педвуза не знают многих азов педагогики, психологии и методики, которыми вполне владели советские выпускники-троечники. Работаю старшим методистом в московской школе и всё это вижу своими глазами.

6. Ухудшилось, но по другим причинам.

7. Ухудшилось.

8. Оно не стало сферой услуг – это сфера имитации – и качество резко ухудшилось.

9. Ухудшилось не столько в результате превращения в сферу услуг, сколько по причине снижения уровня поступающих абитуриентов из-за повышения спроса среди населения на получение высшего образования.

Прокомментируем полученные результаты и дадим собственную оценку ситуации, сложившейся в современном высшем образовании.

Основными тенденциями, определяющими направление развития современного высшего образования, выступают коммерциализация и утилитаризм (так называемый, экономоцентризм, академический капитализм), заключающиеся в преобладании рыночной логики в функционировании вуза: ориентация на получение утилитарных знаний, освоение конкретных профессиональных навыков, которые необходимы только в профессиональной деятельности (то есть фрагментированная, а не целостная картина мира). Ценность приобретения в университетах общего (фундаментального) образования поставлена под сомнение! Знания, не котирующиеся на рынке труда, признаются нерентабельными и не нужными!

Если цель системы высшего образования сводится к формированию компетенций (получение утилитарных знаний и профессиональных навыков), то сфера образования стремительно превращается из сферы блага и служения в сферу потребительских услуг¹⁷⁰. Как следствие, **потеря идеальной мотивации и доминирование эгоистической мотивации** выпускников вузов, утрата неутилитарных аспектов деятельности университетов. **Кризис идеального¹⁷¹ и торжество материального.**

Именно так можно охарактеризовать ситуацию, сложившуюся в высшем образовании в настоящее время. Одной из главных причин кризиса современного образования выступает потеря гуманистической парадигмы, утрата ценностей формирования и развития человеческой личности, то есть его *дегуманизация*.

Понятия «образование» и «дегуманизация» противоположны по смысловому значению и содержанию. Потому что *дегуманизация* (расчеловечивание человека) обозначает отсутствие культурного начала, нисхождение человека (или сообщества) к животным инстинктам своего существования. *Образование* всегда ассоциируется (и ассоциировалось) в нашем сознании с просвещением или освящением, стремлением к совершенствованию собственно Человеческого в человеке. А этимология слова «образование» в русском языке указывает ещё и на развитие самых возвышенных творческих начал личности, раскрытия Образа Божьего в человеке.

Напомним, одной из целей Болонских реформ является «повышение конкурентоспособности европейского

¹⁷⁰ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Прагматизация или любовь? Как компетентный подход убивает любознательность, трудолюбие и человеколюбие // Народное образование. 2017. № 6-7. С. 19.

¹⁷¹ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН, Кубан. гос. ун-т. – М.: Ин-т социологии РАН, 2014. С. 20.

высшего образования на мировом рынке образовательных услуг». Провозглашая образование сферой потребительских услуг, Болонская система образования нацелена **не на формирование и развитие человеческой личности, а на подготовку конкурентоспособного участника рынка труда** (как производителя-исполнителя, так и, кстати, потребителя).

Основой для реализации этой цели Болонского процесса выступает обеспечение качества образования, которое согласно Декларации создаётся конкуренцией. Как известно, категория «конкуренция» зиждется на таких чертах человеческого характера, как эгоизм, агрессивность и алчность.

В подтверждение вышеизложенного, как будто предвидя происходящее, известный психоаналитик и философ Эрих Фромм в своей работе «Иметь или быть» (нем. «Haben oder Sein», 1976) утверждал, что «современное общество стало материалистическим и теперь предпочитает "иметь", а не "быть"»¹⁷². Желание «иметь» (а это и есть конкуренция) направлено на владение, обладание, на борьбу за собственность. Состояние «быть» (это нравственность) направлено на бытие, вечность и самосохранение жизни. «Хочешь БЫТЬ, жить вечно, т.е. воспроизводить себя в поколениях, откажись от стремления ИМЕТЬ. Хочешь ИМЕТЬ, откажись от надежды БЫТЬ». Таким образом, Э. Фромм противопоставляя понятия «нравственность» («быть») и «конкуренция» («иметь»), приходит к выводу: то, что эгоистично – безнравственно, то, что бескорыстно – нравственно.

Задолго до Э. Фромма выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» предостерегал: «Нельзя поощрять в воспитанниках

¹⁷² Фромм Э. Иметь или быть. Пер. с нем. Э.М. Телятниковой. М.: АСТ, 2014. С. 31.

стремления к **превосходству над товарищами**, потому что ни от чего другого так не развиваются самые дурные стороны души человеческой – **зависть и злоба**, как от неосторожного возбуждения **чувства соревнования**»¹⁷³.

В свою очередь, основоположник современной экономической теории Адам Смит в своём труде «Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776 г.) писал о мотивации предпринимателей следующее: «Не от благожелательности мясника, пивовара или булочника ожидаем мы получить свой обед, а от соблюдения ими своих собственных интересов. Мы обращаемся **не к гуманности, а к их эгоизму** и никогда не говорим им о **наших** нуждах, а лишь об **их** выгодах...»¹⁷⁴. Девиз эгоизма: «Дай то, что нужно мне, и ты получишь то, что нужно тебе!» Интересным кажется утверждение А. Смита о победе в конкурентной борьбе – она за тем, кто достигнет высокой производительности труда: «Обучить рабочего – это всё равно, что приобрести более совершенную, более производительную машину»¹⁷⁵.

Таким образом, центром педагогической антропологии Адама Смита выступает не «Номо moralis» (человек нравственный), а «Номо economicus» (человек экономический) – человек, **обладающий эгоизмом вместо гуманизма** и исходящий в своей деятельности «не из чужих нужд, а из своих собственных выгод»¹⁷⁶.

¹⁷³ Ушинский К.Д. Пед. соч. Т. 6. М.: Педагогика, 1990. С. 162.

¹⁷⁴ Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Пер. с англ. В.С. Афанасьева. М.: Эксмо, 2007. С. 89.

¹⁷⁵ Там же. С.90.

¹⁷⁶ Там же. С. 91.

Вопрос 3. Каким, на Ваш взгляд, было качество высшего образования в стране до проведения Болонских реформ?

Третий вопрос посвящался оценке качества высшего образования до внедрения Болонской системы. Напомним, целью Болонского процесса выступает создание конкурентоспособной «экономики знаний»¹⁷⁷, путём повышения качества и доступности высшего образования.

Болонские реформы предполагают реализацию ряда принципов:

- внедрение многоуровневой системы высшего образования;
- повышение академической мобильности, сопоставимость академических степеней;
- повышение доступности получения высшего образования;
- создание студентоцентрированной образовательной среды; студенты – полноправные члены академического сообщества;
- мониторинг качества образования путём проведения аккредитации вузов (на фоне провозглашения их автономии и независимости);
- внедрение компетентностного подхода в образовании;
- образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Согласно ответам респондентов на третий вопрос оценка качества высшего образования в стране до реформирования «по-болонски» оказалась следующей (рис. 58, табл. 57).

Из представленной выше информации видно, что большинством респондентов (67,8%) качество высшего образования до реформирования было признано *хорошим* (за исключением незначительных недостатков).

¹⁷⁷ В странах Европейского союза.



Рисунок 58 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Каким, на Ваш взгляд, было качество высшего образования в стране до проведения Болонских реформ?», %

Таблица 57

Каким, на Ваш взгляд, было качество высшего образования в стране до проведения Болонских реформ?
(%, округлено до десятых)

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
неудовлетворительным	2,2	0,0	0,0	5,9
удовлетворительным (со значительными недостатками)	5,6	20,0	2,2	5,9
удовлетворительным	18,9	0,0	21,7	20,6
хорошим (за исключением незначительных недостатков)	67,8	70,0	69,6	64,7
очень хорошим (без каких-либо недостатков)	2,2	10,0	2,2	0,0
другое	2,2	0,0	2,2	2,9
затрудняюсь ответить	1,1	0,0	2,2	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Собственные ответы респондентов на третий вопрос оказались следующими.

1. Неровным. Могу судить лишь по педагогическим вузам. По специальностям – математические и естественнонаучные лучше, гуманитарные хуже (видимо, из-за перегрузки идеологией).

2. Хорошим и очень хорошим (фундаментальность – главный плюс), но терялась преемственность и престижность профессорско-преподавательской деятельности, нарастало недофинансирование.

Конечно, дореформенная система образования, главными принципами которой выступали фундаментальность и энциклопедизм¹⁷⁸, не была лишена недостатков¹⁷⁹, но сохраняла то главное, что должна иметь система ОБРАЗОВАНИЯ – цель, выстроенную в соответствии с ясно сформулированным антропологическим идеалом. Памятен идеал человека советской эпохи – все-сторонне развитый человек, «гармонично сочетающий в себе высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»¹⁸⁰.

К сожалению, сегодня российская система образования, стремительно адаптирующаяся к Болонскому процессу, лишена ясного образовательного антропологического идеала, без наличия которого невозможно представить должное функционирование системы ОБРАЗования.

¹⁷⁸ Под понятием «дореформенная» мы имеем в виду советскую систему образования.

¹⁷⁹ Недостаткам советской системы образования можно было посвятить дополнительные вопросы исследования, но задача выявления проблем в прежней (советской) системе образования не ставилась.

¹⁸⁰ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. — С. 396.

Вопрос 4. Как повлияло внедрение Болонской системы на качество высшего образования в стране?

В предыдущем вопросе мы озвучили основные принципы Болонского процесса.

Четвёртый вопрос (без детальной конкретизации) демонстрирует оценку качества высшего образования в настоящее время, то есть в результате внедрения Болонских реформ. Ответы распределились следующим образом (рис. 59, табл.58).

Таблица 58

Как повлияло внедрение Болонской системы на качество высшего образования в стране?, %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	1,1	0,0	0,0	2,9
незначительно улучшилось	6,6	0,0	13,0	0,0
значительно ухудшилось	68,1	81,8	65,2	67,6
незначительно ухудшилось	13,2	18,2	15,2	8,8
осталось без изменений	1,1	0,0	2,2	0,0
другое	6,6	0,0	0,0	17,6
затрудняюсь ответить	3,3	0,0	4,3	2,9
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Как видим, большинство респондентов (68,1%) выбирает вариант ответа «значительно ухудшилось».



Рисунок 59 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как повлияло внедрение Болонской системы на качество высшего образования в стране?», %

Любопытно обратить внимание и на свободные ответы респондентов на этот вопрос.

1. По сути, она (Болонская система) не внедрена.
2. Обрело новые черты. Как хорошие, так и плохие.
3. Оно (образование) разрушилось.
4. Для одних БС (Болонская система) оказалась выгодна, и они пользуются возникшими преимуществами, для других её внедрение не играет никакой роли: даже БЕЗ внедрения БС их образовательные среды пришли бы в упадок – исключительно в силу того, что эти социальные слои не имеют ресурсов, чтобы позаботиться о своём будущем.
5. Повысилась его практикоориентированность.
6. Причина ухудшения качества не в переходе на Болонскую систему.

Следующий блок вопросов (с 5-го по 12-й) посвящён выявлению влияния на качество высшего образования каждого из внедряемых основных принципов Болонского процесса.

Принцип 1. Внедрение многоуровневой системы высшего образования

Вопрос 5. В результате перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавриат-магистратура-аспирантура) качество высшего образования...

Пятый вопрос был посвящён оценке влияния на качество образования многоуровневой системы подготовки взамен классического (традиционного) для нашей страны одноуровневого высшего образования (специалитета).

Вопрос задавался в форме продолжения фразы: «В результате перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавриат-магистратура-аспирантура) качество высшего образования...». Мнения респондентов распределились следующим образом (рис.60, табл. 59).

Таблица 59

В результате перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавриат-магистратура-аспирантура) качество высшего образования..., %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	5,5	30,0	0,0	5,9
незначительно улучшилось	6,6	0,0	12,8	0,0
резко ухудшилось	50,5	40,0	46,8	58,8
незначительно ухудшилось	22,0	20,0	29,8	11,8
осталось без изменений	6,6	0,0	8,5	5,9
другое	4,4	10,0	0,0	8,8
затрудняюсь ответить	4,4	0,0	2,1	8,8
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

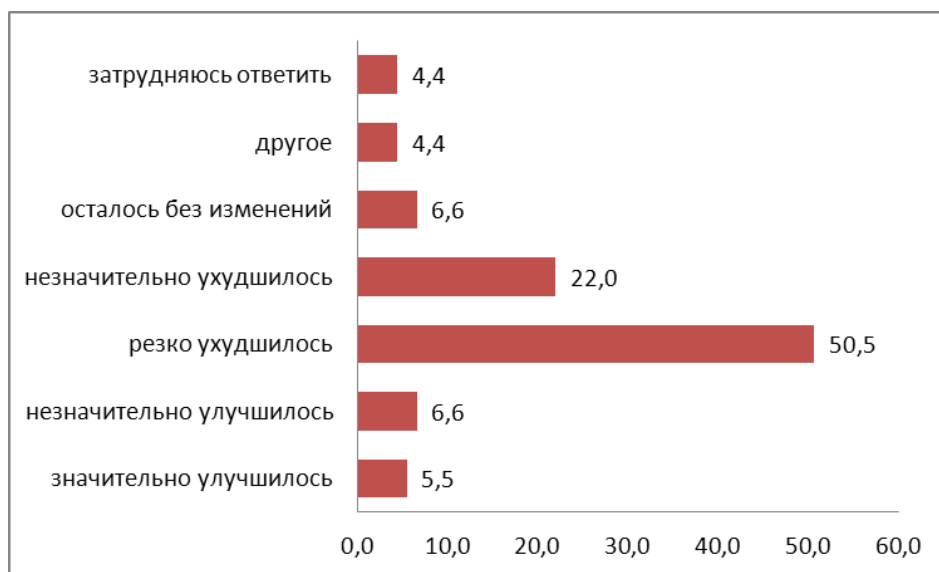


Рисунок 60 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате перехода на многоуровневую систему подготовки качество высшего образования...» ,%

Обратим внимание, что большинство респондентов (50,5%) отметили резкое ухудшение качества высшего образования после внедрения многоуровневой системы подготовки. В исследовании 2012 года мнения респондентов относительно влияния многоуровневой системы на качество высшего образования оказались следующими (рис. 61, табл. 60).

Таблица 60

Влияние перехода на двухступенчатую систему высшего образования на его качество, 2012 год, %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	1,1	1,9	0
Незначительно улучшилось	11,3	12,1	8,7	16,3
Осталось без изменений	23,9	24,1	18,4	18,9
Незначительно ухудшилось	14,6	15,5	16,4	13,9
Резко ухудшилось	17,3	14,0	33,8	27,6
Другое	2,8	1,1	6,7	4,0
Затрудняюсь ответить	29,0	32,0	14,1	19,3
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0



Рисунок 61 – Распределение ответов на вопрос: «Влияние перехода на двухступенчатую систему высшего образования на его качество (в %) (2012 год)

Заметим, что в 2012 году многие респонденты высказались, что «выводы делать пока рано» (информация взята из свободных ответов)¹⁸¹. Почти треть опрошенных (29%) затруднились ответить на этот вопрос. Однако в 2018 году картина стала заметно яснее (скорее всего, повлияла выборка респондентов – в вузах, где они работают, быть может, переход на многоуровневую систему произошёл давно). Количество затруднившихся с ответом – 4,4%, число тех, кто считает, что качество ухудшилось (резко: 50,5 % и незначительно: 22,5 %) оказалось 72,5 %. Процент оптимистов, то есть респондентов, считающих, что качество образования значительно улучшилось в результате перехода на многоступенчатую систему, по сравнению с 2012 годом, значительно вырос – с 1,1 % (2012 год) до 5,5 % (2018 год). Надеемся, что ответы

¹⁸¹ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН, Кубан. гос. ун-т. М.: Ин-т социологии РАН, 2014. С. 60.

этих респондентов объективны и на своих рабочих местах (в вузах) они действительно это наблюдают.

Собственные ответы респондентов на пятый вопрос (2012-2018 гг.).

2018 год

1. Оно (качество образования) разрушилось.

2. Ухудшилось и коммерциализировалось, а вследствие коммерциализации ухудшилось ещё больше (плати – получай «липовый» диплом – иди в никуда).

3. Бакалавриат – ни о чём. Магистры подготовлены в целом неплохо. Аспирантура значительно ослабела и качество аспирантов не выше качества советских старшекурсников-троечников. Научные руководители объективно не могут уделять аспирантам достаточного внимания.

2012 год

1. Включён механизм производства недоучек, т.к. магистратура есть не везде, а бюджетных мест в ней немного, так что образование стало незавершённым высшим;

2. Динамика положительная;

3. Должна улучшиться практическая подготовка студентов;

4. Сложно судить о результатах, в силу малого количества времени, прошедшего с момента перехода;

5. Пока без изменений, есть проблемы с трудоустройством, т.к. многие работодатели не считают бакалавриат высшим образованием;

6. Пока без изменений, ибо идёт профанация на уровне содержания программ, подмена одними терминами других;

Этот процесс направлен не на качество, а на количество, т.е. на сохранение контингента.

Принцип 2. Повышение академической мобильности

Вопрос 6. В результате Болонских реформ количество студентов и преподавателей, участвующих в программах академической мобильности...

Шестой вопрос призван выявить тенденцию развития программ академической мобильности (на практике). Вопрос задавался в форме продолжения фразы: «В результате Болонских реформ количество студентов и преподавателей, участвующих в программах академической мобильности...». Далее представлены результаты ответов на данный вопрос (рис.62, табл.61).

Таблица 61

В результате Болонских реформ количество студентов и преподавателей, участвующих в программах академической мобильности...,%

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
существенно повысилось	13,2	18,2	15,2	8,8
несущественно повысилось	22,0	18,2	21,7	23,5
существенно понизилось	9,9	0,0	10,9	11,8
несущественно понизилось	3,3	9,1	4,3	0,0
осталось без изменений	22,0	9,1	26,1	20,6
другое	3,3	0,0	2,2	5,9
затрудняюсь ответить	26,4	45,5	19,6	29,4
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

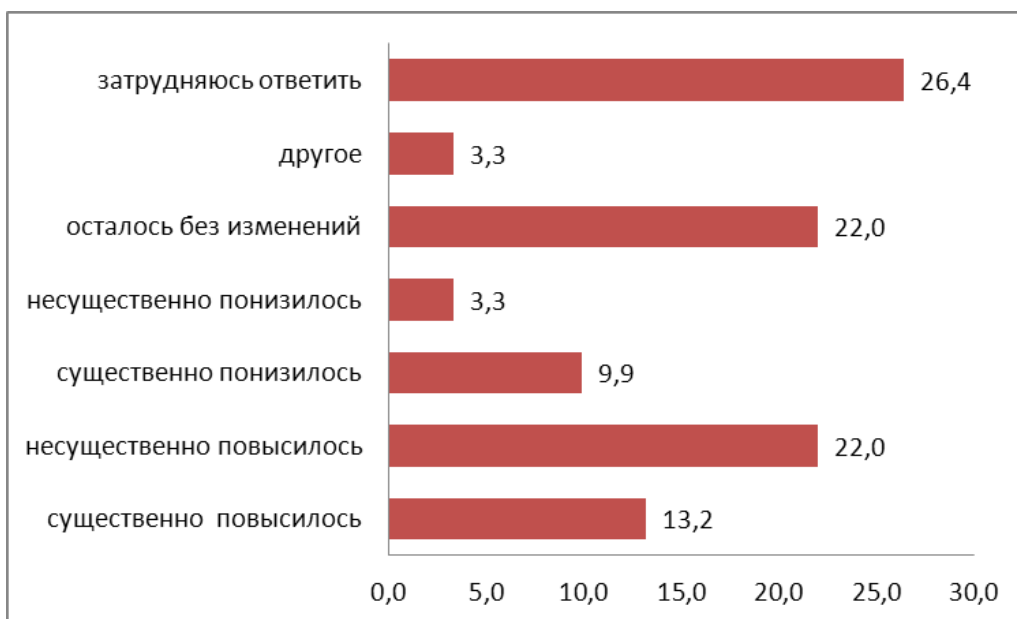


Рисунок 62 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате Болонских реформ количество студентов и преподавателей, участвующих в программах академической мобильности...»,%

Ответы респондентов оказались вполне позитивными – большинство опрошенных (35,2%) считают (и наблюдают это в действительности в своих вузах), что мобильность возросла; 26,4% – затруднились ответить, а 22% респондентов считают, что академическая мобильность осталась без изменений. Доля тех ответов, в которых было отмечено, что академическая мобильность существенно понизилась не превышает 10 % (это, видимо, можно объяснить отсутствием программ подобного характера именно в конкретных вузах).

Далее приведены собственные варианты ответов респондентов на шестой вопрос.

1. Не знаком с этими программами.
2. «Программы академической мобильности» – часть того бреда, который заменил высшее образование.

Последний ответ явно не лишён эмоциональной окраски.

Принцип 3. Повышение доступности получения высшего образования

Вопрос 7. В результате Болонских реформ доступность высшего образования...

Седьмой вопрос, также как и предыдущий, задавался в форме продолжения фразы «В результате Болонских реформ доступность высшего образования...». Ответы на этот вопрос оказались следующими (рис. 63, табл. 62).

Таблица 62

В результате Болонских реформ доступность высшего образования...,%

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно увеличилась	22,0	27,3	19,6	23,5
незначительно увеличилась	16,5	18,2	19,6	11,8
значительно понизилась	13,2	45,5	13,0	2,9
незначительно понизилась	7,7	0,0	10,9	5,9
осталась без изменений	25,3	0,0	26,1	32,4
другое	5,5	0,0	0,0	14,7
затрудняюсь ответить	9,9	9,1	10,9	8,8
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Здесь наблюдается положительная оценка процесса повышения доступности высшего образования, по мнению большинства респондентов, – увеличение (значительное или незначительное) доступности отметили 38,5 %, а четверть опрошенных указала вариант ответа «осталась без изменений». Третий по полярности ответ (20,9%) – «доступность понизилась». Видимо, респонден-

ты имели в виду доступность получения второго¹⁸² (а может быть, и третьего) уровня образования.



Рисунок 63 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате Болонских реформ доступность высшего образования...», %

Здесь наблюдается положительная оценка процесса повышения доступности высшего образования, по мнению большинства респондентов, – увеличение (значительное или незначительное) доступности отметили 38,5 %, а четверть опрошенных указала вариант ответа «осталась без изменений». Третий по полярности ответ (20,9%) – «доступность понизилась». Видимо, респонденты имели в виду доступность получения второго¹⁸³ (а может быть и третьего) уровня образования.

¹⁸² Уровни высшего образования: первый – бакалавриат, второй – магистратура, третий – аспирантура (согласно ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ).

¹⁸³ Уровни высшего образования: первый – бакалавриат, второй – магистратура, третий – аспирантура (согласно ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ).

Собственные варианты ответов респондентов на седьмой вопрос оказались такими.

1. Значительно увеличилась. Но не за счёт Болонских реформ.
2. Увеличилась за счёт платности обучения.
3. «Доступность» увеличилась, но это не высшее образование, а его имитация.
4. Платное образование стало доступно всем более-менее обеспеченным, бюджетное стало почти недоступным. Студенты-платники часто вообще необучаемы.

Принцип 4. Создание студентоцентрированной образовательной среды. Студенты – полноправные члены академического сообщества

Вопрос 8. В результате уменьшения количества обязательных учебных дисциплин при увеличении доли дисциплин по выбору студентов качество высшего образования...

Восьмой вопрос предлагает респондентам возможность закончить фразу «В результате уменьшения количества обязательных учебных дисциплин при увеличении доли дисциплин по выбору студентов качество высшего образования....». Картина мнений отражена на рис. 64 и табл. 63.

Большинство респондентов (47,8%) выбрали негативную оценку качества образования (значительно (25,0%) и незначительно (22,8%) ухудшилось). Возможно, респонденты считают, что если студентоцентрированная образовательная среда предполагает выбор студентом предпочтительных для него модулей и дисциплин, то это способствует развитию эгоистичных качеств, появлению «лазеек» для облегчения учебного процесса, т.е. студент

«идёт по пути наименьшего сопротивления», вследствие чего качество образования снижается.



Рисунок 64 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате уменьшения количества обязательных учебных дисциплин при увеличении доли дисциплин по выбору студентов качество высшего образования...», %

Таблица 63

В результате уменьшения количества обязательных учебных дисциплин при увеличении доли дисциплин по выбору студентов качество высшего образования..., %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	2,2	0,0	4,3	0,0
незначительно улучшилось	5,4	0,0	6,4	5,9
значительно ухудшилось	25,0	54,5	27,7	11,8
незначительно ухудшилось	22,8	27,3	19,1	26,5
осталось без изменений	28,3	9,1	31,9	29,4
другое	10,9	9,1	6,4	17,6
затрудняюсь ответить	5,4	0,0	4,3	8,8
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Большинство респондентов (47,8%) выбрали негативную оценку качества образования (значительно (25,0%) и незначительно (22,8%) ухудшилось). Возможно, респонденты считают, что если студентоцентрированная образовательная среда предполагает выбор студентом предпочтительных для него модулей и дисциплин, то это способствует развитию эгоистичных качеств, появлению «лазеек» для облегчения учебного процесса, т.е. студент «идёт по пути наименьшего сопротивления», вследствие чего качество образования снижается.

Почти треть опрошенных (28,3%) отметили, что на качество образования никак не оказала влияние студентоориентированная образовательная среда, то есть качество осталось без изменений (может быть, ввиду того, что выбора в реальности нет).

Собственные варианты ответов респондентов на восьмой вопрос таковы.

1. По выбору только на бумаге.
2. В целом качество образования понизилось, но какое влияние на это оказало увеличение количества дисциплин по выбору, сказать затрудняюсь.
3. Реального выбора всё равно не случилось, поэтому никаких изменений по сути не произошло.
4. Ухудшилось, поскольку потеряло фундаментальное образование.
5. Смотря, что считать качеством ?..
6. Нет никакого выбора.
7. Не улучшилось.
8. Упало до нуля.
9. Зависит от качества образовательной деятельности вуза: если эти дисциплины ведут слабые НПР, то не имеет никакого значения, обязательные они или вариативные.
10. К выбору студентов не готовы преподаватели.

Вопрос 9. Выразите степень согласия со следующими утверждениями (по 10-ти бальной шкале)

Этот вопрос помогает выявить мнения респондентов о позитивных и негативных эффектах студентоцентрированной образовательной среды. Результаты приведём в следующей таблице 64.

Таблица 64

**Последствия внедрения
студентоцентрированной образовательной среды**

Студентоцентрированная образовательная среда предполагает индивидуальное планирование и выбор студентом предпочтительных для него модулей и дисциплин, что способствует развитию индивидуальных особенностей каждого студента в процессе обучения.					Студентоцентрированная образовательная среда предполагает индивидуальное планирование и выбор студентом предпочтительных для него модулей и дисциплин, что способствует развитию эгоистичных качеств, появлению «лазеек» для облегчения учебного процесса, т.е. студент «идёт по пути наименьшего сопротивления»				
Шкала от 10 до 1	%				Шкала от 10 до 1	%			
	Всего	ВО	КН	ДН		Всего	ВО	КН	ДН
10	18,0	20,0	20,0	14,7	10	20,0	27,3	24,4	11,8
9	9,0	0,0	6,7	14,7	9	10,0	9,1	6,7	14,7
8	11,2	10,0	13,3	8,8	8	13,3	18,2	8,9	17,6
7	3,4	10,0	2,2	2,9	7	4,4	0,0	6,7	2,9
6	9,0	0,0	13,3	5,9	6	4,4	9,1	6,7	0,0
5	14,6	10,0	15,6	14,7	5	10,0	9,1	8,9	11,8
4	5,6	20,0	6,7	0,0	4	7,8	9,1	11,1	2,9
3	11,2	0,0	11,1	14,7	3	5,6	0,0	4,4	8,8
2	7,9	10,0	4,4	11,8	2	5,6	0,0	6,7	5,9
1	10,1	20,0	6,7	11,8	1	18,9	18,2	15,6	23,5
Итого	100	100	100	100	Итого	100	100	100	100

Мнения респондентов по данному вопросу разделились. Одни считают (18%), что студентоцентрированная образовательная среда способствует развитию *индивидуальных* особенностей каждого студента. Мнения других респондентов (20%) таково: студентоориентированная среда способствует развитию *эгоистичных* качеств, появлению «лазеек» для облегчения учебного процесса.

Комментарии респондентов по данному вопросу оказались следующими:

«Хорошее начинание извратится людьми без чести и совести, в результате станет казаться, что начинание было плохим»;

«Чему способствует студентоцентрированная среда – зависит от особенностей личности конкретного студента и от мастерства организации этой среды преподавателями».

Принцип 5. *Мониторинг качества образования путём проведения аккредитации вузов*

Вопрос 10. В результате внедрения процедуры аккредитации вузов качество высшего образования...

Введение системы контроля и мониторинга деятельности вузов со стороны государственных структур на фоне провозглашения автономии и независимости этих вузов представляется нам определённым противоречием. Слова «свобода» и «независимость» явно не сочетаются со словами «контроль» и «надзор» (быть может, надзор за свободой?!).

Вот как распределились варианты ответов на этот противоречивый вопрос (рис. 65., табл. 65).



Рисунок 65 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате внедрения процедуры аккредитации вузов качество высшего образования...»,%

Таблица 65

В результате внедрения процедуры аккредитации вузов
качество
высшего образования...,%

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	5,4	9,1	2,2	8,6
незначительно улучшилось	6,5	9,1	8,7	2,9
значительно ухудшилось	28,3	9,1	32,6	28,6
незначительно ухудшилось	5,4	9,1	6,5	2,9
осталось без изменений	32,6	27,3	34,8	31,4
другое	12,0	18,2	6,5	17,1
затрудняюсь ответить	9,8	18,2	8,7	8,6
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Большинство респондентов (32,6%) считают, что процедура аккредитации никак не повлияла на изменение качества образования. Вариант ответа, который гласит, что «в результате внедрения процедуры аккредитации вузов качество высшего образования значительно ухудшилось» выбрали 28,3% опрошенных. Причины этого мнения можно выявить через собственные ответы респондентов (кстати, на этот вопрос 12% педагогов дали свободные ответы).

Приведём свободные варианты ответов респондентов на данный вопрос.

1. В процедуре аккредитации проверяются правильность оформленных НИКОМУ НЕ НУЖНЫХ (КРОМЕ ПРОВЕРЯЮЩИХ!) документов, но никого не интересует реальная картина и реальные участники образовательного процесса.

2. То, что процедура аккредитации никоим образом не улучшила качество образования – это совершенно точно. Ухудшила ли и на сколько, тоже не могу утверждать. Но то, что эта процедура ухудшила рабочий климат, атмосферу в образовательных организациях, это утверждать определённо можно.

3. Только и занимаемся подготовкой бумаг для аккредитации, учить некогда.

4. Эта процедура съедает столько времени, что на студентов уже не остаётся ни времени, ни сил; они сильно мешают писать бумажки.

5. На время аккредитации ухудшается, потом возвращается на свой уровень.

6. В том виде, в каком аккредитация существует сейчас, это не аккредитация, а дискредитация способности государства контролировать образование.

7. Незначительно ухудшилось, так как больше времени у преподавателей стала отбирать «бумажная» работа.

8. Набор аккредитационных критериев не имеет отношения к качеству образования.

9. Не остаётся времени на работу со студентами.

10. Незначительно ухудшилось, так как больше времени у преподавателей стала отбирать подготовка многочисленных документов.

11. Стало ориентировано на создание необходимых для проверяющих документов.

Позволим себе комментарий относительно провозглашённой в Болонской декларации свободы и независимости вузов. Вузы, приобретя так называемую «автономию и независимость (от государства)», по сути, лишились государственного финансирования, и стали коммерческими предприятиями, находящимися на самообеспечении, озабоченными созданием благоприятных условий для привлечения частного капитала и повышения конкурентоспособности.

Принцип 6. Внедрение компетентностного подхода в образовании

Вопрос 11. В результате внедрения компетентностного подхода качество высшего образования...

Одиннадцатый вопрос посвящён оценке влияния компетентностного подхода на качество высшего образования. Вопрос, как и предыдущий, строился в форме продолжения фразы: «В результате внедрения компетентностного подхода качество высшего образования...». Всем известно, что после подписания Болонской декларации¹⁸⁴ знаниевая парадигма в образовании была заменена на компетентностную, поэтому данный вопрос считаем более чем актуальным. Ответы оказались следующими (рис. 66, табл. 66).

¹⁸⁴ РФ вступила на Болонский путь в 2003 году.



Рисунок 66 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате внедрения компетентностного подхода качество высшего образования...»,%

Таблица 66

В результате внедрения компетентностного подхода качество высшего образования...,%

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	2,2	0,0	2,2	3,0
незначительно улучшилось	8,9	18,2	10,9	3,0
значительно ухудшилось	45,6	36,4	41,3	54,5
незначительно ухудшилось	8,9	9,1	8,7	9,1
осталось без изменений	21,1	18,2	28,3	12,1
другое	7,8	9,1	2,2	15,2
затрудняюсь ответить	5,6	9,1	6,5	3,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Первый по популярности ответ респондентов: «В результате внедрения компетентностного подхода каче-

ство высшего образования *значительно ухудшилось*», ему отдали предпочтение 45,6% опрошенных.

Второй по популярности ответ – «качество осталось без изменений»: то есть либо внедрение компетентного подхода никак не повлияло на качество образования (так как оно ухудшилось, как было отмечено в предыдущих вопросах, по другим причинам), либо в реальности не произошло внедрения компетентного подхода (быть может, из-за нехватки ресурсов на его реализацию), а произошло «на бумаге», тем самым ещё более увеличив объём «бумажной» работы (никак не влияющей на качество обучения) для преподавателей.

Исследование 2012 года показало следующую картину мнений респондентов по этому вопросу (рис. 67, табл. 67).



Рисунок 67 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как влияет на качество образования внедрение компетентного подхода?», 2012 г. (в %)

Таблица 67

Как влияет на качество образования внедрение
компетентностного подхода (2012 г.)

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	19,1	19,8	9,0	4,5
Осталось без изменений	26,7	25,0	31,7	59,0
Незначительно ухудшилось	13,6	15,7	11,1	9,5
Резко ухудшилось	18,5	19,1	27,1	13,6
Другое	4,3	1,9	12,0	9,0
Затрудняюсь ответить	16,7	17,0	8,1	4,4
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Авторы проведённого исследования отмечают, «что оценки респондентов более сдержанны. Наиболее популярный ответ – «осталось без изменений». Тем не менее, бóльшая часть респондентов считает, что внедрение компетентностного подхода повлияло на качество образование скорее негативно (32% против 20%, придерживающихся противоположного мнения)». По мнению авторов, «отчасти на ответы респондентов на этот вопрос влияет общий негативизм в отношении реформ»¹⁸⁵.

Собственные варианты ответов на этот вопрос в 2012 и 2018 годах оказались таковыми.

**Исследование 2012 года
(представлены некоторые варианты ответов)**

1. Должно было улучшиться, но в результате недопонимания на местах и давления «сверху» ухудшилось
2. Должно было улучшиться, но пока всё хуже и хуже
3. Изменение произошло в документах, а не на практике;

¹⁸⁵ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН, Кубан. гос. ун-т. М.: Ин-т социологии РАН, 2014. С. 63.

4. Качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, другое образование, с другим образом результата и человека.

5. Никакого перехода не произошло, а качество образования стало ещё хуже;

6. Образование стремится соответствовать запросам общества, а запросы всё примитивнее;

7. От одного подхода мы ушли, а к другому не пришли, и образование стало отставать;

8. Препятствием стали ограниченные финансовые возможности

9. Реальный переход ещё не произошёл, потому о результатах судить трудно.

10. Трудно сказать улучшилось или ухудшилось, изменились ценности, утрачена некая общая система содержания образования, т. к. нет единого подхода к *пониманию того, что же такое компетентностный подход* и как перестроить образовательный процесс в соответствии с ним.

Исследование 2018 года

1. Ухудшилось, т.к. потерялась фундаментальность и основательность, образовалась сегментарность, называемая специализацией. Ранее специализация происходила на базе фундаментального образования (сначала фундамент, затем специализация), сейчас специализируют без фундамента, без базы. Получается, что человек, имея «высшее» образование, начального не имеет (мимо прошёл). Вследствие этого возникла масштабная проблема качества высшего образования

2. Компетентности как критерий оценки не имеют инструмента «измерения» и не отражают качество.

3. Непонятно, кто и чем занят.

4. Он не внедрён – ресурсов на него нет.

5. Хуже стало!!!

Для лучшего понимания сути компетентностного и знаниевого подходов представим результаты проведённого сравнительного анализа (табл. 68).

Таблица 68

Сравнительный анализ знаниевого и компетентностного
подходов в образовании

	Подход	
	Знаниевый	Компетентностный
Основоположники	Я.А. Коменский, чешский педагог.	Д. МакКлеланд, американский психолог, Дж. Равен, британский психолог; истоки данного подхода отражены в культурологической концепции содержания образования И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, советских и российских педагогов.
Цель	Формирование теоретико-эмпирического (критического) мышления (интеллектуальной сферы сознания). Результат – сформированная научная картина мира – научно предметные знания – знания, умения, навыки.	Развитие способности обучающегося самостоятельно решать проблемы в различных видах деятельности на основе использования личностно принятого и освоенного социального опыта. Результат – приобретение разностороннего опыта деятельности, <i>поведенческих навыков</i> , обеспечивающих успешную жизнедеятельность.

Содержание	Предметно-дисциплинарная организация содержания (продукты познавательной деятельности человечества). Фундаментальность, энциклопедизм.	Система образовательных компетенций т.е. педагогически адаптированный социальный опыт решения познавательных, нравственных, практико-преобразовательных, коммуникативных, эстетических и физических и иных проблем (определённый вид социального опыта представляет собой специфический вид содержания образования), направленная на формирование компетентности ¹⁸⁶ .
Средства	Вербально-демонстрационное объяснение (объяснительно-иллюстративный (репродуктивный) метод).	Технология проблемного обучения, технология модульного обучения, технология проектного обучения, технология дистанционного обучения, игровой метод, метод ситуаций (кейс-метод), т.е. средства должны способствовать формированию у учащихся опыта самостоятельного решения проблем в различных видах деятельности.

¹⁸⁶ 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.

Основополагающий принцип/ Концепция содержания образования	Дидактический материализм (энциклопедизм), при котором основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объёма знаний из различных областей науки.	Дидактический утилитаризм (утилитарная концепция, выраженная в следующих модификациях: концепция социального опыта Дьюи Дж.¹⁸⁷, культурологическая концепция Краевского И.Я., Лернера М.), при котором основная цель образования – обеспечить максимально полное соответствие параметров человеческой личности совокупности характеристик социокультурной среды её обитания (соответственно воспроизводство на индивидуальном уровне всех достоинств и недостатков этой среды)/приобщение обучающихся к видам деятельности, формирующим у них определённый тип поведения, связанный с опытом решения проблем.

¹⁸⁷ Практическая реализация основных положений дидактического утилитаризма встретила уже в 30–40е годы XX века с острой критикой со стороны многих известных учёных, которые обвиняли Дж. Дьюи и его сторонников в том, что их деятельность привела к значительному снижению уровня образования в США.

Требования к педагогу	Информатор, транслятор готового знания, контролёр.	Организатор активизации деятельности учеников, подчёркивающий необходимость самостоятельности при получении знаний и умений; консультант, способный мотивировать к проектной и исследовательской деятельности, тьютор, фасилитатор.
Требования к обучаему	Объект педагогических воздействий (выполнение репродуктивных действий)	Субъект собственного развития
Контроль (оценка, мониторинг)	Статистические методы оценки учебных достижений (количественная отметка). Сравнение полученного результата с общепринятыми эталонами (эталонный подход)	Количественно-качественная многомерная характеристика учебных достижений (создание портфолио); самоконтроль, самооценка, рейтинговая оценка

Рассматривая цели образования с точки зрения двух методологических подходов, можно сделать вывод о том, что компетентностный подход, целью которого выступает приобретение разностороннего опыта деятельности, поведенческих навыков, необходимых для выполнения конкретной работы (подготовить человека-функцию), демонстрирует явное упрощение цели и содержания образования (по сравнению со знаниевым подходом).

Для подтверждения приведём цитаты основоположника знаниевого подхода Яна Амоса 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).

На наш взгляд, в «чистом виде» компетентностный подход справедливо применять не в системе образования, а в системе подготовки (в т.ч. профессиональной).

Принцип 7. Образование в течение всей жизни (непрерывное образование)

Вопрос 12. Выразите степень согласия со следующими утверждениями (по 10-ти бальной шкале)

Следующие высказывания затрагивают вопросы, посвящённые выявлению принципиальных отличий между понятиями «образование» и «подготовка».

С их помощью мы выяснили отношение респондентов к идее непрерывного образования, провозглашённой в Болонской декларации (табл. 69).

Большинство респондентов (44%) согласно с утверждением, что образование должно быть непрерывным. Всего лишь 11,4% респондентов согласились с тем, что только профессиональная подготовка должна осуществляться непрерывно, в то время как образование даётся единожды и на всю жизнь.

Таблица 69

Непрерывное образование или подготовка

Образование должно осуществляться непрерывно, обеспечивая социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни					Образование даётся единожды и на всю жизнь, только профессиональная подготовка должна осуществляться непрерывно, обеспечивая социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни				
Шкала от 10 до 1	%				Шкала от 10 до 1	%			
	Всего	ВО	КН	ДН		Всего	ВО	КН	ДН
10	44,0	63,6	40,9	41,7	10	11,4	27,3	11,9	5,7
9	5,5	0,0	6,8	5,6	9	10,2	0,0	14,3	8,6
8	15,4	0,0	18,2	16,7	8	4,5	18,2	0,0	5,7
7	1,1	0,0	2,3	0,0	7	3,4	0,0	4,8	2,9
6	2,2	0,0	0,0	5,6	6	3,4	0,0	4,8	2,9
5	12,1	9,1	13,6	11,1	5	15,9	9,1	16,7	17,1
4	5,5	0,0	9,1	2,8	4	1,1	0,0	2,4	0,0
3	7,7	9,1	4,5	11,1	3	8,0	9,1	4,8	11,4
2	0,0	0,0	0,0	0,0	2	15,9	9,1	16,7	17,1
1	6,6	18,2	4,5	5,6	1	26,1	27,3	23,8	28,6
Итого	100	100	100	100	Итого	100	100	100	100

В этом вопросе речь идёт о *подмене понятий*. Как было отмечено ранее, принцип «образование в течение всей жизни» нивелирует различия между *подготовкой* и *образованием*. Видимо, большинство наших респондентов не уделило должного внимания смысловой нагрузке этих понятий...

Образование (в том числе и профессиональное) направлено на формирование самостоятельного человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному (профессиональному) и физическому совершенству.

Образование **формирует (по Образу!) интеллектуальные, душевные, морально-волевые и физические**

качества человека¹⁸⁸, – то есть это то, что даётся единойжды и на всю жизнь и не может меняться непрерывно.

«Непрерывное образование» означает бесконечную изменчивость Образа (т.е. матрицы мышления, понимания, рассуждения¹⁸⁹), основы становления собственно Человеческого в человеке?!

Подготовка (в том числе и профессиональная) направлена на формирование **способов (профессиональной) деятельности** в определённой среде, необходимых для выполнения *определённых* трудовых, служебных функций. Так как подготовка способствует включению человека в социум, адаптации его в условиях постоянно меняющихся требований со стороны рынка труда, то именно она должна осуществляться непрерывно.

В отличие от подготовки образование безразлично к рынку труда и характеризуется отсутствием утилитарного, прагматичного начала.

Далее в анкете следовали вопросы, касающиеся оценки **последствий** внедрения базовых принципов Болонского процесса в систему высшего образования.

Вопрос 13. Согласны ли Вы с утверждением, что выпускники вузов, имеющие диплом бакалавра, сталкиваются с бóльшими проблемами при трудоустройстве, чем выпускники, имеющие диплом специалиста?

Вопрос о проблемах трудоустройства выпускников вузов. Ответы распределились следующим образом (рис. 68, табл. 70).

¹⁸⁸ Хагуров Т.А. Образование на всю жизнь // Народное образование. 2012. № 1. С. 63-69.

¹⁸⁹ Там же.

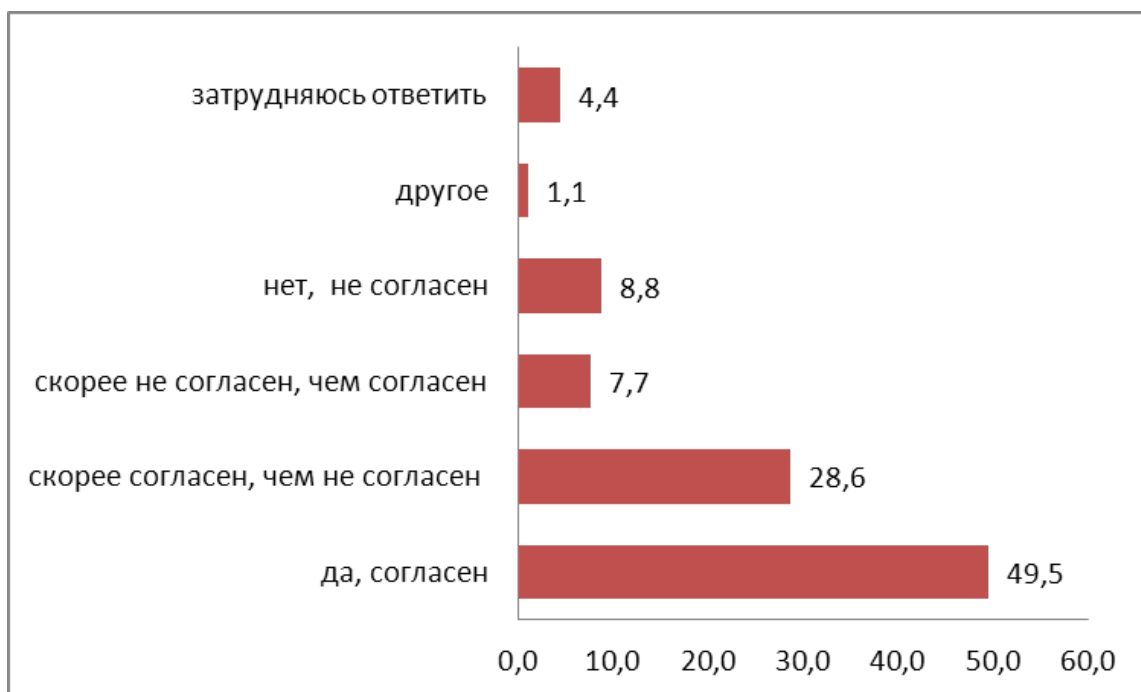


Рисунок 68 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что выпускники вузов, имеющие диплом бакалавра, сталкиваются с большими проблемами при трудоустройстве, чем выпускники, имеющие диплом специалиста?», %

Таблица 70

Согласны ли Вы с утверждением, что выпускники вузов, имеющие диплом бакалавра, сталкиваются с большими проблемами при трудоустройстве, чем выпускники, имеющие диплом специалиста?, %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
да, согласен	49,5	72,7	47,8	44,1
скорее согласен, чем не согласен	28,6	27,3	23,9	35,3
скорее не согласен, чем согласен	7,7	0,0	10,9	5,9
нет, не согласен	8,8	0,0	15,2	2,9
другое	1,1	0,0	0,0	2,9
затрудняюсь ответить	4,4	0,0	2,2	8,8
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Вариант ответа «да, согласен» выбрало большинство опрошенных (49,5%). Меньшую степень уверенности (скорее согласен, чем не согласен) выразила почти треть респондентов (28,6%). Категорически не согласных с утверждением оказалось не более 10% (если быть точнее, 8,8%).

Собственные варианты ответов респондентов на одиннадцатый вопрос таковы.

1. Это не связано с уровнем образования; диплом бакалавра вуза из Программы 5-100 может быть ценнее диплома специалиста регионального вуза.

2. В этом вопросе важен контекст – чей диплом, на какой этаж социума пытается устроиться выпускник, в какую среду прорывается.

Вопрос 14. В результате снижения количества студентов-бюджетников при росте количества студентов-договорников качество высшего образования...

Прямым следствием коммерциализации высшего образования, трансформации его в услугу, перехода на рыночные рельсы, стало увеличение количества студентов-договорников (так называемых «платников») и уменьшение доли студентов, обучающихся за счёт средств государственного бюджета (так называемые «студенты-бюджетники»).

Результаты ответов респондентов оказались следующими (рис. 69, табл. 71).



Рисунок 69 - Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате снижения количества студентов-бюджетников при росте количества студентов-договорников качество высшего образования...»,%

Таблица 71

В результате снижения количества студентов-бюджетников при росте количества студентов-договорников качество высшего образования...,%

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно повысилось	0,0	0,0	0,0	0,0
незначительно повысилось	0,0	0,0	0,0	0,0
значительно понизилось	67,0	72,7	58,7	76,5
незначительно понизилось	11,0	0,0	17,4	5,9
осталось без изменений	18,7	27,3	19,6	14,7
другое	1,1	0,0	0,0	2,9
затрудняюсь ответить	2,2	0,0	4,3	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

В ответах на вопрос наблюдается отчётливый перевес резко негативных оценок. Респонденты были единодушны – 78% отметили понижение качества образования, 18,7% опрошенных считают, что качество осталось без изменений. Обратим внимание на то, что НИ ОДИН из респондентов не выбрал вариант ответа «значительно повысилось» или «незначительно повысилось».

Свободные варианты ответов респондентов на четырнадцатый вопрос:

1. Смотря, как идёт отбор, по каким критериям, в сильные вузы и на платное отделение трудно поступить.

Вопрос 15. Как Вы считаете, приведут ли Болонские реформы к утрате национального интеллектуально-образовательного суверенитета?

Этот вопрос затрагивает процессы глобализации, интеграции и интернационализации, протекающие активно в настоящее время в образовании, проявляющиеся в стирании культурных границ между странами, в потере специфики и традиций (уникальности) национальных систем образования, что в итоге способствует потере суверенитета в области науки и образования.

Распределение ответов на этот вопрос оказались следующими (рис. 70, табл. 72).

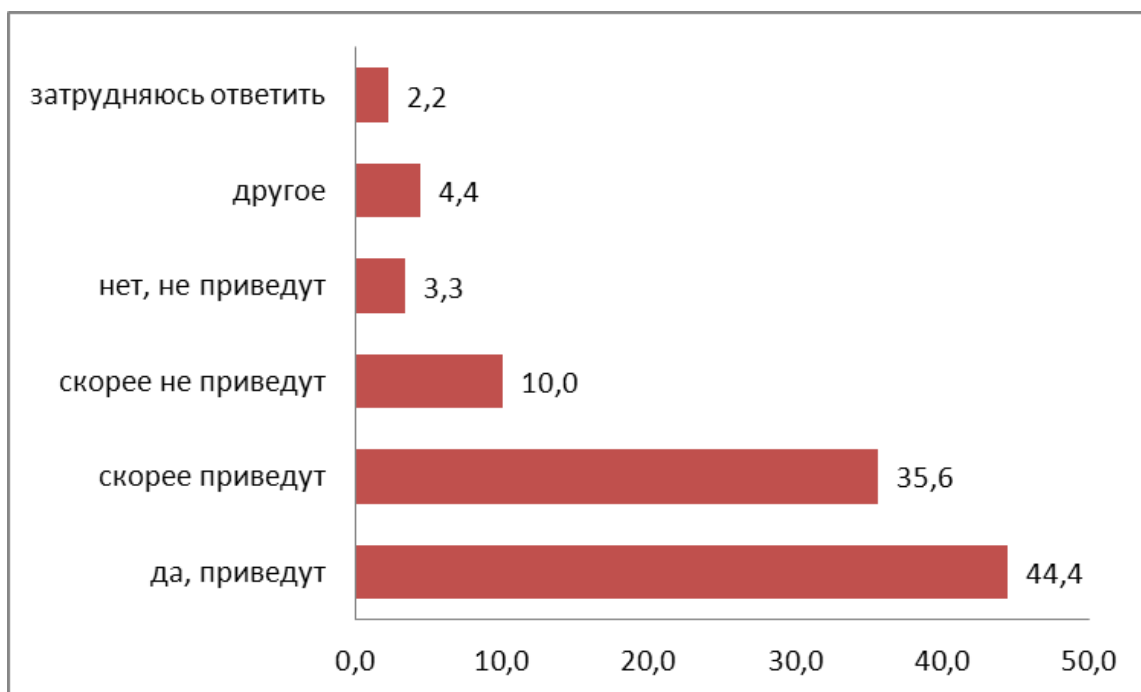


Рисунок 70 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы считаете, приведут ли Болонские реформы к утрате национального интеллектуально-образовательного суверенитета?», %

Таблица 72

Как Вы считаете, приведут ли Болонские реформы к утрате национального интеллектуально-образовательного суверенитета?, %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
да, приведут	44,4	54,5	41,3	45,5
скорее приведут	35,6	36,4	43,5	24,2
скорее не приведут	10,0	0,0	8,7	15,2
нет, не приведут	3,3	0,0	2,2	6,1
другое	4,4	9,1	0,0	9,1
затрудняюсь ответить	2,2	0,0	4,3	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Доля положительно утверждающих респондентов («да, приведут», «скорее приведут») в этом вопросе составляет 80% от всего числа опрошенных. Количество респондентов, утверждающих «нет, не приведут» и «скорее не приведут» составляет 13,3% (3,3% совершенно уверены в этом).

Далее приведены собственные варианты ответов респондентов:

1. Да, приведут. Более того, именно на это и нацелено внедрение Болонской системы, т.к. она является одним из механизмов системы «выкачивания» интеллектуальных ресурсов в пользу транснациональных корпораций.

2. Уже привели.

3. Болонских реформ в действительности, по сути нет – поэтому никуда не приведут.

4. Что он собой представляет – интеллектуально-образовательного суверенитет? Удержание в секрете научных открытий и образовательных технологий? Сомневаюсь в том, что в условиях глобализации это возможно, и уверена в том, что это невыгодно.

Вопрос 16. В результате превращения аспирантуры в третью ступень высшего образования и ликвидации докторантуры как послевузовского образования качество научных исследований в вузах...

Введение в действие ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ, провозгласило устранение послевузовского образования как такового, а аспирантуру – третьей ступенью высшего образования. Вопрос предполагает продолжение ответа респондентами.

Варианты ответов распределились следующим образом (рис. 71, табл. 73).



Рисунок 71 – Распределение ответов респондентов на вопрос «В результате превращения аспирантуры в третью ступень высшего образования и ликвидации докторантуры как послевузовского образования *качество* научных исследований в вузах...», %

Таблица 73

В результате превращения аспирантуры в третью ступень высшего образования и ликвидации докторантуры как послевузовского образования *качество* научных исследований в вузах..., %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшилось	2,2	0,0	2,2	2,9
незначительно улучшилось	2,2	0,0	2,2	2,9
значительно ухудшилось	44,4	54,5	42,2	44,1
незначительно ухудшилось	10,0	9,1	13,3	5,9
осталось без изменений	22,2	18,2	22,2	23,5
другое	2,2	0,0	2,2	2,9
затрудняюсь ответить	16,7	18,2	15,6	17,6
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Видно, что чуть более половины респондентов (54,4%) считают, что качество научных исследований в аспирантуре после нововведения ухудшилось. Второй популярности ответ «осталось без изменений» (22,2%) вселяет надежду, если не на улучшение ситуации, то хотя бы не на ухудшение.

В качестве свободного ответа один из респондентов отметил: «Здесь нет причинно-следственной связи, так как качество исследований упало значительно раньше и по другим причинам».

Вопрос 17. Результат образования – это...

Вопрос о результате (цели) высшего образования с точки зрения разных методологических подходов¹⁹⁰, также как и предыдущий, предлагал продолжить фразу: «Результат образования – это...».

Распределение ответов респондентов на этот вопрос оказалось следующим (рис.72, табл. 74).

Таблица 74

Результат образования – это..., %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
развитие способности человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях	28,6	25,0	27,8	30,5
формирование теоретического (критического) мышления	3,4	0,0	4,2	3,4
формирование и освоение всеобщих способов мышления и деятельности на основе умения учиться	15,6	6,3	20,8	11,9
формирование средств, способов, техник мыслительной и практической работы	6,1	0,0	6,9	6,8

¹⁹⁰ При этом наименования подходов не указывались, отражалась только их сущностная характеристика.

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
возращивание самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству	42,9	62,5	40,3	40,7
другое	3,4	6,3	0,0	6,8
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

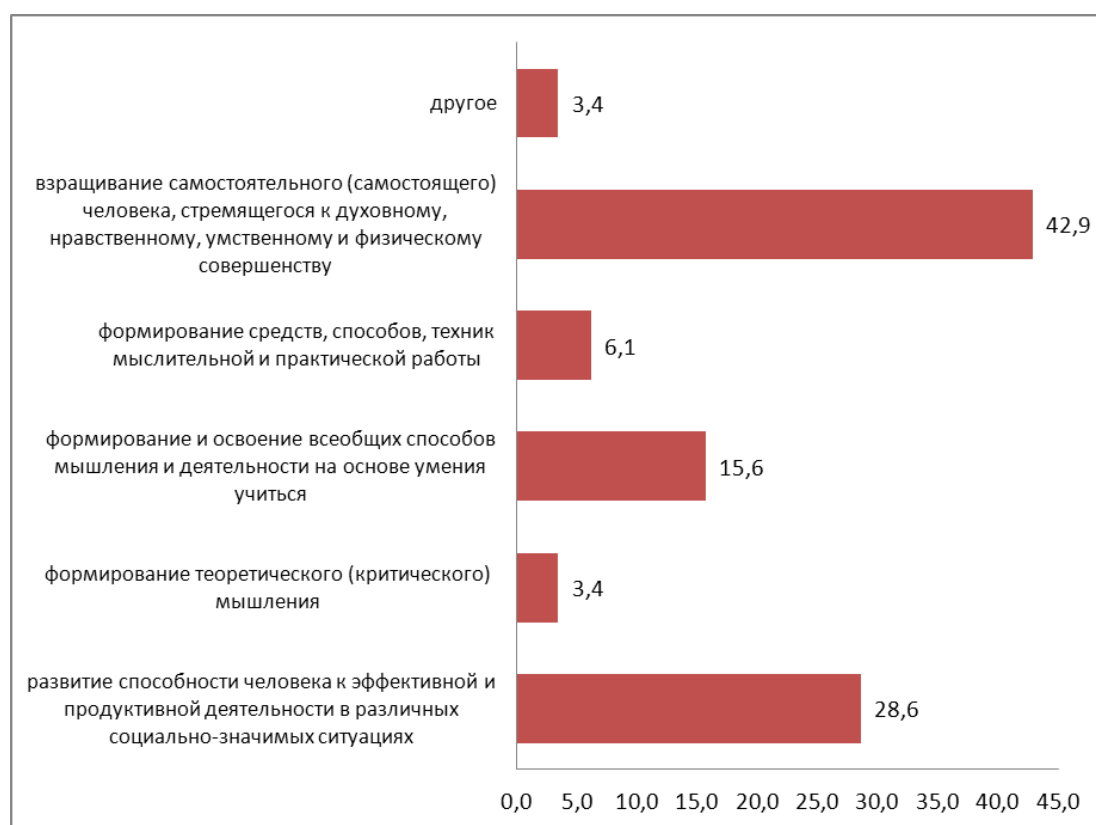


Рисунок 72 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Результат образования – это...», %

Большинство респондентов (42,9%) отметили, что результатом образования должно выступать возвращивание самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству (антропологический подход в образовании). 28,6% респондентов результатом образования выбрали развитие способности человека к эффек-

тивной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях (компетентностный подход). Третий по популярности ответ респондентов (15,6%) – это результат образования с точки зрения деятельностного подхода (т.е. формирование и освоение всеобщих способов мышления и деятельности на основе умения учиться). 6,1% выбрали мыследеятельностную¹⁹¹ парадигму в качестве результата образования. 3,4 % респондентов отметили в качестве базового подхода к содержанию образования знаниевую концепцию, заключающуюся в формировании теоретического (критического) мышления. 3,4% представили свой вариант ответа.

Если в вопросе, посвящённом внедрению компетентностного подхода (вместо знаниевого) и влиянию его на качество образования, была дана характеристика этих двух подходов, то деятельностный и мыследеятельностный подходы появляются в нашем исследовании впервые.

Представим результаты сравнительного анализа всех упомянутых в опросе подходов (табл. 75).

Собственные варианты ответов респондентов на семнадцатый вопрос.

1. Формирование знаний и умений, интеллектуальных, коммуникативных и волевых способностей, физических и нравственных качеств и обладающего хорошими знаниями, умениями и навыками в области своей будущей профессиональной деятельности.

2. БЛАГО (привет Фурсенко!).

3. Всё это взаимосвязано и взаимозависимо.

¹⁹¹ С точки зрения мыследеятельностного подхода результатом образования выступает формирование средств, способов, техник мыслительной и практической работы.

Таблица 75

**Сравнительный анализ
методологических подходов в образовании**

Наименование подхода	Когнитивно-ремесленный (знаниевый)¹⁹²	Деятельностный¹⁹³	Мыследеятельностный¹⁹⁴	Компетентностный¹⁹⁵	Антропологический¹⁹⁶
Цель	формирование теоретического (критического) мышления	формирование и освоение всеобщих способов мышления и деятельности на основе умения учиться	формирование средств, способов, техник мыслительной и практической работы	развитие способности человека к эффективной деятельности в различных социально-значимых ситуациях	вращивание самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству

¹⁹² Я.А. Коменский, чешский педагог, основоположник когнитивно-ремесленного подхода.

¹⁹³ Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, советские психологи, основатели деятельностного подхода.

¹⁹⁴ Г.П. Щедровицкий, советский и российский философ, методолог, общественный деятель, основатель мыследеятельностного подхода.

¹⁹⁵ Компетентностному подходу посвящены труды Д. МакКлеланда, американского психолога, Дж. Равена, британского психолога, а также истоки данного подхода отражены в культурологической концепции содержания образования И.Я. Лернера, советского и российского педагога, М.Н. Скаткина, советского педагога, В.В. Краевского, советского и российского учёного в области педагогики.

¹⁹⁶ Антропологический подход в образовании предложен В.И. Слободчиковым и его последователями.

Содержание	Продукты познавательной деятельности человека, фундаментальность, энциклопедизм знаний ¹⁹⁷	Система универсальных средств, методов и норм деятельности	Система идеальных действительностей, универсум идеальных схем и средств деятельности	Система образовательных компетенций т.е. педагогически адаптированный социальный опыт решения проблем	Фундаментальность и энциклопедизм знаний, полезность умений ¹⁹⁸ , патриотизм, высокая нравственность, традиционные ценности ¹⁹⁹
Средства	Объяснительно – иллюстративные (репродуктивные)	Технология развивающего обучения, метод ситуаций, эвристические, игровые, проблемные методы	Метаспособы (технологии мышления действительности: программированное и проектное обучения)	Технология проблемного, модульного, проектного, игрового обучения, кейс-метод	Диалоговые, игровые, проективные, исследовательские технологии обучения, антропология практика ²⁰⁰

¹⁹⁷ «Всех учить всему» (Я.А. Коменский).

¹⁹⁸ В сфере обучения.

¹⁹⁹ В сфере воспитания.

²⁰⁰ Практика вочеловечивания человека: возвращение человеческого в человеке «развитие через преодоление»; принцип развивающей деятельности, принцип личностно-ориентированной педагогики, принцип братства участников образовательного процесса как важнейшее условие личностного роста.

Базис	Дидакти- ческий материа- лизм	Дидакти- ческий форма- лизм	Дидакти- ческий форма- лизм	Дидак- тиче- ский утили- таризм	Педагоги- ческий ан- трополо- гизм, гума- низм
Педа- гог	Инфор- матор, трансля- тор гото- вого зна- ния, кон- тролёр	Органи- затор по- исковой, проблем- ной, про- ектной деятель- ности обучаю- щихся	Органи- затор, демон- стриру- ющий навыки умствен- ной ре- флексии	Тьютор, фасили- татор, консуль- тант	Наставник
Обуча- емый	Объект педаго- гических воздей- ствий	Субъект соб- ственно- го разви- тия	Субъект коллек- тивного развития	Субъект соб- ствен- ного разви- тия	Субъект индивиду- ального процесса познания и собствен- ной жизни через принцип братства участников образова- тельного процесса

Симбиоз 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.

Заметим, что вышеназванные методологические подходы в образовании отражают утилитарно-вещный подход к человеку, так как выведение целей образования происходит из требований социума, потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании²⁰¹, поэтому в полной мере называться «подходами к образованию человека» не могут, однако вполне претендуют на звание методологических подходов в обучении (или подготовке) ввиду того, что правильно обученные (или подготовленные) человеческие ресурсы могут быть полезными для социума. Утилитарно-вещный подход к человеку уместен только в идеологии полезности, а не в культуре достоинства Человека, **саморазвитие** которого выступает «фундаментальной способностью человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни». «Саморазвитие – это цель и ценность антропологически ориентированного, подлинно развивающего образования»²⁰². То есть подходом к образованию Человека может выступать только антропологический подход.

Вопрос 18. Как, на Ваш взгляд, изменится качество образования в стране через пять лет при сохранении существующей тенденции?

Этот вопрос был заключительным в первой части анкеты. Благодаря ответам респондентов сложилась об-

²⁰¹ Слободчиков В.И. Типологический анализ научно-технологических подходов в современном образовании // Известия Волгоградск. гос. пед. ун-та. 2010. № 4. С. 4-8.

²⁰² Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Учебн. пособие. // М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. С. 75.

щая картина настроений и ожиданий педагогического сообщества.

Предположения респондентов относительно изменения ситуации в образовании распределились следующим образом (рис. 73, табл. 76).



Рисунок 73 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как, на Ваш взгляд, изменится качество образования в стране через пять лет при сохранении существующей тенденции?»,

Таблица 76

Как, на Ваш взгляд, изменится качество образования в стране через 5 лет при сохранении существующей тенденции?, %

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно ухудшится	53,9	63,6	58,7	43,8
незначительно ухудшится	13,5	18,2	8,7	18,8
останется без изменений	6,7	9,1	6,5	6,3
незначительно улучшится	10,1	0,0	13,0	9,4

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно улучшится	1,1	0,0	2,2	0,0
другое	6,7	9,1	0,0	15,6
затрудняюсь ответить	7,9	0,0	10,9	6,3
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Как видим, доля оптимистично мыслящих респондентов, верящих в значительное и незначительное улучшение, составляет 11,2 % от числа опрошенных. Однако вес негативных оценок (количество респондентов, выбравших ответ «значительно ухудшится» или «незначительно ухудшится») составляет 67,4 %.

Обратимся к результатам исследования 2014 года (табл. 77 и рис. 74).

Таблица 77

Как изменится качество образования в Вашем регионе через 5 лет? (% , округлено до целых)

Варианты ответов	Всего	ВО	КН	ДН
значительно ухудшится	17	15	19	20
незначительно ухудшится	12	10	16	15
останется без изменений	18	17	15	28
незначительно улучшится	15	16	13	11
значительно улучшится	8	7	11	9
другое	3	3	3	4
затрудняюсь ответить	27	32	23	13
Итого	100	100	100	100



Рисунок 74 – Распределение ответов на вопрос «Как изменится качество образования в Вашем регионе через 5 лет? (% , округлено до целых)

Мы наблюдаем, что в 2014 году число пессимистов превышало количество оптимистов (29% против 23%). Первым по популярности ответом был «затрудняюсь ответить» – ему отдали предпочтение 27% респондентов (видимо, из-за отсутствия соответствующей информации по данному вопросу).

Приведём некоторые свободные ответы, данные респондентами в 2014 году, на интересующий нас вопрос. Представим по два варианта ответов респондентов, диаметрально противоположных друг другу.

«Качество значительно улучшится, т.к. верю в лучшее (во всяком случае, очень хочется). Верю, что есть и будут люди, которые своим трудом меняют наше образование к лучшему, повышают его качество. В первую очередь это воспитатели, учителя, преподаватели и учёные, на занятиях у которых детям, подросткам, студентам интересно, весело и познавательно; здоровье их не губится, а крепнет».

«Значительно улучшится, т.к. хочется верить, что в свете готовящихся проектов регионального министерства образования начнётся новый этап значительных изменений в лучшую сторону, выход на новый уровень качества образования: ставка сделана на усиление индивидуализации и здоровьесбережения».

«Качество значительно ухудшится, т.к. российское образование находится в плену у некомпетентного руководства Министерства образования, которое лишает Россию интеллекта. ЕГЭ для школы, бакалавриат для вуза – это производство недоучек, слепое копирование западных образцов без учёта традиций российской высшей школы».

«Качество ухудшится. В последнее время в школы приходят молодые специалисты с очень поверхностными знаниями и как выясняется, они учились в педвузе только потому, что не могли поступить в более престижный. Лучшие выпускники школ, к сожалению, не идут в педагогику. Другой фактор – рейтинги и гонка за результатами в профессиональных конкурсах, которые не всегда создают здоровую ситуацию в педагогическом коллективе. Начинают исчезать отношения обмена опытом, взаимопомощи, взаимовыручки, а начинают появляться отношения жёсткой конкуренции, что создаёт напряжённую обстановку в коллективе».

А вот какими оказались свободные ответы на этот же вопрос в 2018 году.

1. При сохранении существующей тенденции качество образования может только ухудшаться.

2. Скорее всего, лучше не станет, а в какой степени проявит себя тенденция – трудно сказать. Во всяком случае, принимаемые правительством программы ожидаемых результатов не приносят.

3. По принципу Матфея: образованные со временем станут ещё образованнее, необразованные – ещё необразованнее (за редкими исключениями).

4. Оно (образование) почти разрушено уже сейчас.

5. Оно (образование) исчезнет как социальный институт, хотя слово пока останется.

6. Будет становиться всё хуже, поскольку понижающееся качество абитуриентов будет компенсировано тоже понижающимся качеством профессорско-преподавательского состава.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Проведённое исследование посвящено особенностям адаптации национальных систем высшего образования к евроинтеграционным процессам и анализу проблем, возникших в результате проведения Болонских реформ.

Относительно нынешнего состояния европейской высшей школы были сделаны неутешительные выводы о разрушительном влиянии процессов интеграции, стандартизации и унификации на национальные (традиционные) системы высшего образования. Выявлена тенденция *ухудшения качества* высшего образования, подтверждённая данными международных рейтинговых агентств, что противоречит приоритетной задаче Болонского процесса о *повышении качества* высшего образования и конкурентоспособности европейских вузов на международной арене.

Особое внимание уделено адаптации российской высшей школы к евроинтеграционным процессам. Выявлены проблемы, связанные с насаждением Болонской системы 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 (впервые!) в ряде государственных документах. На основе этих положений выявлено противоречие между заимствованными, чуждыми российскому менталитету, принципами-упованиями Болонского процесса и новым вектором государственной политики в области культуры и образования.

Проанализировав ответы на вопросы анкеты, мы пришли к следующим выводам.

Положительными эффектами внедрения Болонского процесса, по мнению большинства респондентов, выступают:

- повышение академической мобильности студентов и преподавателей (возможность обмена специалистами);
- повышение доступности высшего образования²⁰³ (социальной справедливости);
- повышение мотивации студентов и преподавателей к работе посредством введения балльно-рейтинговой системы оценки деятельности;
- вариативность образовательных программ (свобода выбора траектории собственного образования, выбора направлений и учебных дисциплин);
- возможность гибко реагировать на запросы «потребителей» образовательных услуг;
- усиление практикоориентированности образовательных программ (привлечение к образовательному процессу специалистов отрасли);
- мотивация к изучению иностранных языков;
- открытое информационное пространство, появление новых провайдеров на рынках образования;
- возможность прохождения дистанционных курсов обучения крупнейших университетов и корпораций.

Негативные последствия (утраты) адаптации национальной системы высшего образования к Болонскому процессу, по мнению большинства респондентов, выражены в следующем:

- девальвация высшего образования, резкое снижение его критериев (т.е. ухудшение качества высшего об-

²⁰³ Повышение доступности высшего образования отмечают на уровне бакалавриата, при том, что уровень магистратуры для большинства бакалавров становится всё более и более недоступным.

разования²⁰⁴, формализация процесса обучения²⁰⁵, утеря смыслов высшего образования и снижение значимости научно-педагогических кадров, перевод их в разряд персонала, оказывающего научно-образовательные услуги);

– утрата высокого уровня теоретического, системного мышления (снижение фундаментализации и энциклопедизма высшего образования, т.е. уровня фундаментальности подготовки), широты образовательного кругозора обучающихся, исследовательской направленности мышления. Вместо фундаментальных основ наук студентам предлагаются обрывки знаний в хаотическом наборе, что формирует так называемое «мозаичное» мышление;

– утрата национального интеллектуально-образовательного суверенитета²⁰⁶ (национально-ориентированного высшего образования)²⁰⁷;

– потеря уникальности (самобытности) высшего образования в результате унификации образовательных программ;

– разрушение единого образовательного пространства, отечественной традиционной системы высшего образования;

Таким образом, оценив результаты проведенного исследования, подытожим, что имеющиеся положительные эффекты реализации Болонского процесса перекрываются негативными последствиями (утратами), вы-

²⁰⁴ Специалисты с современным дипломом о высшем образовании, по мнению большинства респондентов, соответствуют выпускникам техникумов в СССР.

²⁰⁵ Большинство респондентов в качестве фактора, способствующего снижению качества образования в магистратуре, выбрано отсутствие преемственности программ бакалавриата и магистратуры.

²⁰⁶ Утечка мотивированных и способных студентов за рубеж была также отмечена в качестве негативных последствий внедрения Болонской системы.

²⁰⁷ Большинство респондентов также отметили в качестве проблем современного высшего образования утрату специалиста-профессионала, размытость и непонятность для большинства работодателей понятия бакалавр, магистр и их возможностей как профессионалов.

званными внедрением Болонской системы в отечественное высшее образование.

К проблемам современного высшего образования, косвенно связанным с Болонским процессом, относят и избыточную бюрократизацию этой области. Несмотря на провозглашённую Болонской декларацией автономию вузов в реальной практике были утрачены традиции вузовского самоуправления. Менеджеры, не владеющие предметом, руководят образовательным процессом и наукой.

В заключение процитируем свободный ответ из исследования, проведенного в 2014 году Т.А. Хагуровым и А.А. Остапенко А.А., который звучит как пожелание всем нам: «Необходимо быть патриотами России, перестать оглядываться на запад – и тогда всё встанет на круги своя. Нужно создать национальную (уникальную) систему российского образования с учётом наших традиций, особенностей и особой миссии России в мире – у каждого народа и государства есть своя миссия».

Библиография

1. Анкарова Е.Б. Система высшего образования во Франции и пути её реформирования в рамках болонского процесса // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 60-66.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления / Пер. с франц. Е. Самарская. М.: Республика, 2006. 272 с.
3. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 359 с.
4. 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.
5. Болонский процесс: середина пути // Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российск. нов. ун-т, 2005. 379 с.
6. Бруз В.В. Основные проблемы реализации Болонского процесса в Европе // Власть. 2011. № 12. С. 88–90.
7. Васкевич Т.В. Болонский процесс в России: декларации и подмены, упования и реалии // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С.171-186.
8. Васкевич Т.В. Унификация национальных образовательных систем Европы как следствие Болонского процесса: проблемы и утраты // Современное образование. 2017. № 4. С. 85–100.
9. 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).

10. *Гретченко А.И.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2009. 432 с.
11. *Громыко Ю.В.* Российская система образования сегодня. Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. 368 с.
12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие / Под ред. П.В. Алексеева. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
13. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 384 с.
14. Европейское пространство высшего образования (официальный сайт). The european higher education area (EHEA). Режим доступа: <http://www.ehea.info> (дата обращения: 15.05.2017).
15. *Жигadlo А.П.* Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект // Высш. образование в России. 2007. № 10. С. 109-112.
16. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М: Изд-во ПСТГУ, 2014. 432 с.
17. История России. 1861-1917 / Под ред. В.А. Фёдорова. М.: Высш. шк., 2004. 384 с.
18. *Кичева И.В.* Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ. 2004. С. 282-283.
19. Классический университет: вызовы времени и пути развития. Коллективная монография / Под науч. ред. Д.С. Ткач. Краснодар: Парабеллум, 2014. 164 с.
20. *Лихачев Д.С.* Народ должен иметь свои святыни // Литературная газета. 1990. 11 апр. № 15. С. 1.

21. *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие. Киев: Путь к истине. 1991. С.96-260.

22. *Муравьев А.Н.* Философия и опыт. Очерки истории философии и культуры. М.: Наука, 2015. 330 с.

23. *Муравьев А.Н.* Борьба за логос, настоящую философию и образование // Вестник Русск. христианск. гуманитарн. академии. 2010. Т. 11. №3. С. 103-110.

24. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2006. 944 с.

25. *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.

26. *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.

27. *Остапенко А.А.* Мартовские тезисы о разрушении российского образования // Воспитательная работа в школе. 2016. № 1. С. 5-7.

28. *Остапенко А.А.* СообрАзность или соОбразность // Духовно-нравственное воспитание. 2012. № 2. С. 26-27.

29. *Остапенко А.А.* Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования педагогических теорий и систем. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2010. 308 с.

30. *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 2012. 196 с.

31. *Осипов А.И.* Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лек-

ций профессора МДАиС А.И. Осипова Вып. 4. Студия «Духовное образование, 2002.

32. *Патрик Э.И.* Система образования и опыт внедрения Болонской системы в Германии. Dusseldorf: INTAMT e. V., 2011. 27 с.

33. *Слободчиков В.И.* Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.

34. *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. М.: Спутник+, 2013. С. 79–80.

35. *Слободчиков В.И.* Типологический анализ научно-технологических подходов в современном образовании // Известия ВГПУ. 2010. № 4. С. 4-8.

36. *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.

37. *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.

38. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов / Пер. с англ. В.С. Афанасьева. М.: Эксмо, 2007. 332 с.

39. *Стэндинг Г.* Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.

40. *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.

41. 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.

42. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования. М.: Институт социологии РАН, 2014. 230 с.

43. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. М., Краснодар: Парабеллум, 2013. 107 с.

44. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Развитие или регресс? Трансформации российского образования глазами профессионального сообщества // Школьные технологии. 2015. № 1. С. 26–36.

45. 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.

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

47. Четверикова О.Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М.: Благословение, 2015. 85 с.

48. Четверикова О.Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. М.: Книжный мир, 384 с.

49. Хагуров Т.А. Образование на всю жизнь // Народное образование. 2012. № 1. С. 63-69.

50. Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. 432 с.

51. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

52. 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>.

53. Федеральная служба государственной статистики. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education (дата обращения: 05.05.2018).

54. Фромм Э. Иметь или быть / Пер. с нем. Э.М. Телятниковой. М.: АСТ, 2014. 320 с.

55. Ушинский К.Д. Пед. соч. в 6 т. Т. 6. / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 439 с.

56. Ушинский К.Д. Пед. соч. в 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.

57. Шереги Ф.Э., Савинков В.И. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. М.: ЦСПиМ, 2011. 288 с.

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

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

60. 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).

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

62. The european higher education area (EHEA) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ehea.info> (дата обращения: 10.07.2018).

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

64. The Top 100 Global Universities [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: http://www3.ntu.edu.sg/home/eulu/univ/Newsweek_top100_2017.pdf. (дата обращения: 20.06.2018).

65. Thomson Reuters: Web of Knowledge. [Электронный ресурс]: Рейтинг. Режим доступа: <http://www.isiwebofknowledge.com> (дата обращения: 15.06.2018).

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

Приложение 1

Анкета

Вопрос 1. *(один вариант ответа)* Какой период переживает национальная система высшего образования в настоящее время?

- ☐ расцвет
- ☐ застой
- ☐ кризис
- ☐ подъём
- ☐ упадок
- ☐ другое *(впишите)* _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 2. *(один вариант ответа)* В результате превращения отечественного образования в сферу услуг качество высшего образования...

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ значительно ухудшилось
- ☐ другое *(впишите)* _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 3. *(один вариант ответа)* Каким, на Ваш взгляд, было качество высшего образования в стране до проведения Болонских реформ?

- ☐ неудовлетворительным
- ☐ удовлетворительным (со значительными недостатками)
- ☐ удовлетворительным
- ☐ хорошим (за исключением незначительных недостатков)

- ☐ очень хорошим (без каких-либо недостатков)
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 4. (один вариант ответа) Как повлияло внедрение Болонской системы на качество высшего образования в стране?

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ значительно ухудшилось
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 5. (один вариант ответа) В результате перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавриат-магистратура-аспирантура) качество высшего образования...

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ резко ухудшилось
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 6. (один вариант ответа) В результате Болонских реформ количество студентов и преподавателей, участвующих в программах академической мобильности...

- ☐ существенно повысилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ несущественно повысилось

- ☐ несущественно понизилось
- ☐ существенно понизилось
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 7. *(один вариант ответа)* В результате Болонских реформ доступность высшего образования...

- ☐ значительно увеличилась
- ☐ осталась без изменений
- ☐ незначительно увеличилась
- ☐ незначительно понизилась
- ☐ значительно понизилась
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 8. *(один вариант ответа)* В результате уменьшения количества обязательных учебных дисциплин при увеличении доли дисциплин по выбору студентов качество высшего образования...

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ значительно ухудшилось
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 9. Выразите степень согласия со следующими утверждениями *(по 10-ти бальной шкале)*:

Студентоцентрированная образовательная среда предполагает индивидуальное планирование и	Студентоцентрированная образовательная среда предполагает индивидуальное планирование и вы-

выбор студентом предпочтительных для него модулей и дисциплин, что способствует развитию индивидуальных особенностей каждого студента в процессе обучения. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10	бор студентом предпочтительных для него модулей и дисциплин, что способствует развитию эгоистичных качеств, появлению «лазеек» для облегчения учебного процесса, т.е. студент «идёт по пути наименьшего сопротивления» ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

Вопрос 10. *(один вариант ответа)* В результате внедрения процедуры аккредитации вузов качество высшего образования...

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ значительно ухудшилось
- ☐ другое *(впишите)* _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 11. *(один вариант ответа)* В результате внедрения компетентностного подхода качество высшего образования...

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ значительно ухудшилось
- ☐ другое *(впишите)* _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 12. Выразите степень согласия со следующими утверждениями *(по 10-ти бальной шкале)*:

Образование должно осуществляться непрерывно, обеспечивая социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10	Образование даётся единожды и на всю жизнь, только профессиональная подготовка должна осуществляться непрерывно, обеспечивая социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

Вопрос 13. *(один вариант ответа)* Согласны ли Вы с утверждением, что выпускники вузов, имеющие диплом бакалавра, сталкиваются с большими проблемами при трудоустройстве, чем выпускники, имеющие диплом специалиста?

- ☐ да, согласен
- ☐ скорее не согласен, чем согласен
- ☐ скорее согласен, чем не согласен
- ☐ нет, не согласен
- ☐ затрудняюсь ответить
- ☐ другое (впишите) _____

Вопрос 14. *(один вариант ответа)* В результате снижения количества студентов-бюджетников при росте количества студентов-договорников качество высшего образования...

- ☐ значительно повысилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно повысилось
- ☐ незначительно понизилось
- ☐ значительно понизилась
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 15. *(один вариант ответа)* Как Вы считаете, приведут ли Болонские реформы к утрате национального интеллектуально-образовательного суверенитета?

- ☐ да, приведут
- ☐ скорее не приведут
- ☐ скорее приведут
- ☐ нет, не приведут
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 16. *(один вариант ответа)* В результате превращения аспирантуры в третью ступень высшего образования и ликвидации докторантуры как послевузовского образования *качество* научных исследований в вузах...

- ☐ значительно улучшилось
- ☐ осталось без изменений
- ☐ незначительно улучшилось
- ☐ незначительно ухудшилось
- ☐ значительно ухудшилось
- ☐ другое *(впишите)* _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 17. Результат образования – это...

- ☐ развитие способности человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях
- ☐ формирование теоретического (критического) мышления
- ☐ формирование и освоение всеобщих способов мышления и деятельности на основе умения учиться
- ☐ формирование средств, способов, техник мыслительной и практической работы
- ☐ возвращение самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству
- ☐ другое _____

Вопрос 18. *(один вариант ответа)* Как, на Ваш взгляд, изменится качество образования в стране через пять лет при сохранении существующей тенденции?

- ☐ значительно ухудшится
- ☐ останется без изменений
- ☐ незначительно ухудшится
- ☐ незначительно улучшится

- ☐ значительно улучшится
- ☐ другое (впишите) _____
- ☐ затрудняюсь ответить

Вопрос 19. Какие, на Ваш взгляд, положительные эффекты были получены в результате Болонских реформ?

Вопрос 20. Какие, на Ваш взгляд, негативные последствия (утраты /проблемы), возникли в результате Болонских реформ?

И несколько слов о себе:

Возраст: (впишите) _____ лет

Пол: ☐ муж

☐ жен

Ваш уровень образования:

- ☐ высшее (бакалавриат)
- ☐ высшее (специалитет)
- ☐ высшее (магистратура)
- ☐ кандидат наук
- ☐ доктор наук
- ☐ член-корреспондент, академик

Место работы

- ☐ классический университет
- ☐ профильный вуз
- ☐ научно-исследовательское учреждение

Научно-педагогический стаж (впишите) _____ лет

Регион (город) (впишите) _____

Что бы Вы хотели сказать, пожелать или посоветовать руководителям отечественного высшего образования? Вы можете вписать свои пожелания ниже.

Заполненные анкеты направлять
на электронный адрес:
anketa_2018@bk.ru
Большое спасибо Вам за помощь!

Приложение 2

Свободные ответы респондентов на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, положительные эффекты были получены в результате Болонских реформ?»

Вопрос задавался респондентам в открытой форме. Мы приводим ответы респондентов полностью. Орфография и эмоциональные знаки препинания респондентов сохранены. В скобках указано количество повторяющихся ответов.

- Никаких (6).
- Нет (5).
- Затрудняюсь найти положительные эффекты.
- Таких не вижу (3).
- Не вижу положительных эффектов никаких!
- Положительных эффектов не наблюдаю.
- Не знаю таких.
- Не вижу существенных положительных эффектов.
- Положительных эффектов не обнаруживаю.
- Ноль «положительных эффектов» – сплошной разгром. В особенности это касается университетского образования.
- Трудно сказать. Очевидно, что к положительным можно отнести вариативность образовательных программ и возможность гибко реагировать на запросы «потребителей» образовательных услуг.
- Возможность академической мобильности, которой, к сожалению, мало кто может воспользоваться.
- Мобильность студентов.
- Повышение мобильности обучающихся, доступности начального уровня высшего образования для детей из провинции.
- Академическая мобильность студентов и преподавателей.
- Некоторая академическая мобильность; мотивация студентов и преподавателей к работе посредством введения балльно-рейтинговой системы оценки деятельности.

– Возможность обмена специалистами с западным миром (как по личной инициативе, так и по инициативе организаций, в т.ч. государственных).

– Повысилась академическая мобильность.

– Балльно-рейтинговая система.

– Положительные эффекты слабо ощутимы. Они связаны с появившимися возможностями выбора индивидуальной траектории обучения. Однако это новшество легло на неподготовленную почву, в связи с чем внесло путаницу и выявило неготовность к собственной реализации.

– Попытка обратить внимание на качество профессиональной подготовки с помощью использования компетентного подхода.

– Для сильно мотивированных и неглупых студентов появилось больше простора для своего развития и выбора места работы.

– Повезло двоечникам, если их до этого отчисляли из-за долгов. То теперь мы тянем их за уши до потери сознания, пока они не наберут должное количество кредитов. О каком качестве можно говорить вообще?

– Некоторая свобода выбора траектории собственного образования; появившаяся более прозрачная возможность обучающимся посещать зарубежные университеты и прослушивать образовательные курсы и знакомиться с разными системами подготовки.

– Внедрение компоненты умений в систему оценивания знаний студентов.

– Увеличение удельного веса курсов по выбору в образовательных программах.

– Расширение возможностей интернационализации вузов.

– За счёт получения первого диплома через 4 года после начала обучения студенты, желающие начать полноценно работать как можно быстрее получили такую возможность. Появилась возможность углублённой специализации в магистратуре, профиль которой не обязательно связан с профилем бакалавриата, оконченного выпускником. Возросшие возможности для внутри-российской и международной мобильности выпускников бакалавриата.

– Возросла доступность поступления в вузы для детей из простых семей.

- Лучше узнали зарубежный инновационный опыт.
- Работа за границей.
- Увеличение количества практик в учебном процессе.
- Больше свободы в выборе вуза студентом.
- Унификация содержания образовательных программ, стандартизация организации учебного процесса.
- Доступность образования.
- Адаптация национальной системы образования к мировым тенденциям.
- Диплом о высшем образовании даёт возможность работать по специальности в любой стране мира.
- Возможность поступления в магистратуру, не имея профильного образования.
- Несколько улучшилось материальное оснащение ВУЗов (только непонятно, повлияли ли на это Болонские реформы), повысилась академическая мобильность и возможность приглашать профессоров из-за границы.
- Переосмысление истинных ценностей, которые мы хотим воспитывать в будущих поколениях: отрицательный результат намного эффективнее достижения ложной цели.
- Введение ЕГЭ (его положительные стороны ощутила после сдачи экзамена своего ребёнка – в частности – математика). 2. Программа бакалавр – магистр (так как студент может выбрать другое направление на пятом году обучения).
- Вырос интерес к иностранным языкам.
- Два уровня образования – бакалавриат и магистратура, выбор направления которых может быть разным.
- Усиление практико-ориентированности образовательных программ, массовизация высшего образования, привлечение к образовательному процессу специалистов отрасли, рост академической мобильности студентов и преподавателей.
- Произошло раскрепощение в коммуникации на иностранных языках. Но этому способствовало также то, что в ВУЗы пришло новое поколение детей/студентов, ориентированных на иноязычную коммуникацию.
- Частота так называемых «обменов» с другими странами увеличилась. Просто количественное увеличение. Ни смысловых, ни ценностных, ни деятельностных оснований таких обменов формировать не удастся из-за разницы духовных и политических платформ.

- Расширился в значительной степени доступ к библиотекам и научным хранилищам.
- Справедливость в обеспечении бесплатного обучения способных детей.
- Некоторое оживление мыследеятельности в области проблем образования.
- Гибкое и своевременное планирование дисциплин в учебных планах.
- Открытое информационное пространство, появление новых провайдеров на рынках образования, возможность прохождения дистанционных курсов обучения крупнейших университетов и корпораций.
- Мы поняли, что Европа нам не указ и не помощник, а наглый конквистадор, всех стригущий под свою гребёнку. Прокруст, калечащий наш интеллект.
- Ознакомление преподавателей и студентов с европейскими «стандартами» в сфере высшего образования.
- Приложения к диплому на английском.
- Возможность выбора индивидуальной траектории образования, но, увы, не осуществляется повсеместно.
- Возможность выбора учебных дисциплин.
- Мотивация к изучению иностранных языков.
- Заговорили по-английски.
- Государственные образовательные стандарты ВПО по различным направлениям подготовки имеют структуру ООП, предусматривающую значительную вариативную часть учебных циклов, разделов и проектируемых результатов, что позволяет планировать и осуществлять раскрытие духовно-нравственного потенциала учебных дисциплин, интеграцию основ отечественных культурно-исторических традиций в содержание учебных программ. Однако ставят такие цели и стремятся к их достижению не многие. Может быть и наоборот, т.к. такая возможность вариативности может способствовать внедрению вредоносных с точки зрения духовного и нравственного здоровья обучающихся, отрыву их от национальных культурно-исторических корней и традиций.
- Больше доступности к иностранным образовательным ресурсам, увеличение количества преподавания иностранных языков.
- Попытка изменения существующей системы.

- Улучшение среды и расширение возможностей для молодёжи «среднего» потенциала.
- Возможность преподавателю осуществлять балльно-рейтинговую оценку достижений студентов.
- Болонские реформы в России в значительной степени – миф и говорить о последствиях того, чего в реальности нет – трудно.
- Для некоторых социальных групп, которые способны осмысливать происходящее, обладают ресурсами и могут планировать их применение для реализации своих жизненных планов, европеизация образования была выгодным мероприятием. Однако доля таких людей / семей мала (верхний и верхний слой среднего класса).

Приложение 3

Свободные ответы респондентов на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, негативные последствия (утраты, проблемы) возникли в результате Болонских реформ?»

Вопрос задавался респондентам в открытой форме. Орфография и эмоциональные знаки препинания респондентов сохранены.

- Мы себя потеряли.
- Внедрение чуждых традиционной системе образования технологий и установок, снижающих эффективность обучения и воспитания.
- Разрушение основополагающих принципов академического образования.
- Утрата системности и логичности при обучении, дробность и непоследовательность.
- Утечка мотивированных и способных студентов за рубеж. Это беда России.
- Развал образовательной системы. И этот механизм в Казахстане уже работает. Так как студенты, обучавшиеся по новой системе уже работают и воспитывают себе подобных «новое поколение». Новое поколение не хочет читать, грамотно рассуждать и разговаривать, так как по Болонской системе всё сконцентрировано на тестах.
- Утеряна система общекультурной и общепрофессиональной подготовки думающего и мыслящего специалиста.
- Развал отечественной системы образования.
- Потерялась СИСТЕМА классического высшего образования, абитуриент не в полной мере готов к обучению в высшей школе (проблемы с устой речью, саморегуляцией, социализацией и прочее).
- Ускоренное изучение сложных базовых курсов, замена фундаментального образования, познания всего, обо всём и в итоге – ни о чём.

– Явных негативных последствий, единственной причиной которых является внедрение Болонского процесса, я не вижу.

– Студенты стали ещё менее готовы к профессиональной деятельности.

– Утрата национально-ориентированного образования; потеря квалифицированных кадров высшей школы из-за значительного сокращения преподавателей; огромное количество бумажной, формальной работы.

– Утрата 5-летнего специалитета и ухудшение качества подготовки студентов; в магистратуру часто идут не самые сильные студенты и к тому же с других профилей, без базовых знаний.

– За 4 года очень трудно дать нормальные знания, умения и навыки.

– Утрата национально-ориентированного образования; потеря квалифицированных кадров высшей школы из-за значительного сокращения преподавателей; огромное количество бумажной, формальной работы.

– Утрата национального интеллектуально-образовательного суверенитета.

– **Не Болонские реформы разрушают систему российского образования, а их бестолковое копирование чиновниками и формирование государственной образовательной политики Высшей Школой Экономики.**

– *Негативные явления вызваны не собственно Болонской системой как технологией настройки высшего образования, а тем, как она была применена и какие сопровождающие её внедрение и обеспечивающие положительный результат изменения в жизни общества возникли.*

– Болонские реформы создавались для решения технических, во многом, проблем (взаимопризнание дипломов, облегчение работы кадровых служб, бухгалтерии, перезачёта ЗЕТ и организации обмена студентами, унификации по подготовке (компетенции) и т.п.) в Европейском союзе. Поскольку мы (РФ) не в нём, это нас не должно было волновать. Болонским процессом отчасти прикрылись в виде фонового шума при отмене тарифной сетки.

– Прежде всего была сломана через колено система, которая совершенствовалась долгие годы. Были разрушены научные школы в вузах. Стала ненужной система профессиональной ориентации. В сочетании с разгромом средней шко-

лы спринтерская дистанция образования стала выпускать недоучек, которые не только ничего не знают, но и не успевают получить какие-то специальные навыки. Всё это придумано удивительно некомпетентными людьми (если не злонамеренными).

– Образование стало товаром, воспитание – услугой, профессор – коридорным в казарме административной системы. Кто был всем (Учитель) – стал ничем, существом, оказывающим интимные образовательные услуги.

– Разрушена отечественная система высшего образования, вузы утратили традиции самоуправления, менеджеры, не владеющие предметом, руководят образовательным процессом и наукой. На нашем «образовательном» рынке господствуют западные образовательные франшизы, и мы всегда будем «дауншифтером».

– Формализм в организации высшего образования в России по зарубежным образцам.

– Формальный подход, бюрократизм.

– Бюрократизация высшего образования, увеличение фактической рабочей нагрузки преподавателя в 3 и более раз (за счёт документооборота), утрата смысла деятельности преподавателями, превращение преподавателей в младших клерков министерства образования, массовая невротизация преподавателей, неполнота массового высшего образования.

– Корруптированность, профанация образования, подмена реальной работы на бумажную, никому не нужную.

– Формализм в виде увеличения % самостоятельной работы, не контролируемой и не оплачиваемой преподавателям, и снижение % аудиторных занятий.

– Засилье администрирования и бюрократизации, утрата мотивов и смыслов образования.

– Образование становится всё более формальным, главное – это не знания студента, а правильно написанная бумажка. Привязка нагрузки к количеству студентов в группе делает невозможным отчисление лентяев, как следствие теряется стимул студентов учиться. Только единицы способны к серьёзному изучению дисциплин, зная, что зачёт можно получить просто присутствуя на парах. Перевод образования в сферу услуги перекладывает ответственность с плохого студента на преподавателя, т.е. если студент не ходит или не учит, то виноват всегда преподава-

тель. У преподавателей не остаётся рычагов воздействия на студентов, позволяющих заставлять их учиться (всё-таки учёба это труд, а далеко не все могут заставлять себя тяжело и ответственно трудиться, не имея при этом руководства). Как следствие – преподаватели завышают оценки, что бы снизить себе бесчисленное количество пересдач (поскольку в большинстве случаев итогом всё равно является выставление оценки) и количество выговоров от руководства. Введение негласной, а иногда и гласной нормы, что магистр должен работать во время обучения, переводит магистратуру из 2-й ступени образования в заочное дослушивание курсов. Студенты естественных специальностей в итоге в качестве «магистерских диссертаций» выполняют просто немного расширенные ВКР. И это вполне закономерно, поскольку у человека, вырывающегося иногда с работы на посещение занятий, просто не остаётся времени на выполнение научной работы и совершенствования экспериментальных навыков.

- Принятие неэффективной модели образовательного процесса, тестирование как основа в оценке результатов освоения программ, умение обоснованно доказывать и рассуждать, стремление к общему виду выполнения работы.

- Снижение мотивации преподавателей, формализация, бюрократизация образования, снижение мотивации студентов; в связи с постоянными проверками и модернизацией госстандартов (3+, 3++ и т.д.) преподаватели вынуждены тратить время не на научную и образовательную работу, а на написание РПД, ФОСов и т.д., снижение общего качества образования, утрата престижности высшего образования, утрата престижности преподавательских и даже профессорских должностей, снижение потенциала высшей школы ввиду низкой заинтересованности студентов в научно- исследовательской практике из-за низкого уровня оплаты труда.

- Часто изменяющиеся Государственные образовательные стандарты.

- В стандарте не закреплены темы по дисциплинам и каждый преподаватель читает то, что хочет.

- Утрата качества подготовки обучающихся. Отказ от стремления подготовить всесторонне развитого специалиста, энциклопедиста, эрудита, способного на высоком уровне оценивать происходящие процессы в разных областях. Игнорирование важности воспитательной части образовательной деятельности, что

в значительной степени увеличило разрыв студенческих поколений и негативным образом отразилось на корпоративной культуре высшей школы. Болонская реформа предъявляет более высокие требования к обязанности государства и образовательной организации по вопросу трудоустройства выпускников, поскольку специалист узкой сферы не обладает широкими возможностями по выбору своего профессионального пути. Однако прочной связи образовательных организаций с работодателями, позволяющей прогнозировать развитие рынка труда, «заказывать» подготовку специалистов, не оказалось. Пятилетний цикл подготовки специалиста позволяет обучающемуся более активно участвовать в общественной жизни образовательной организации и более прочно связать себя с университетом на культурном уровне.

- Понижился уровень общекультурной, мировоззренческой и методологической подготовки студентов, происходит разрушение национальной идентичности, коллективизма.

- Проблема падения уровня образования и мышления в целом. Специалисты с дипломом о высшем образовании на уровне техникума в СССР.

- Потеряно ещё одно поколение специалистов.

- Снижение качества образования, формализация процесса обучения.

- Утрата высокого уровня теоретического, системного мышления, широты образовательного кругозора обучающихся, исследовательской направленности мышления.

- ***«Утечка мозгов», невозможность реализации компетентностного подхода без разрушения отечественной системы образования и снижения качества, угроза потери суверенитета.***

- Утрат нет, проблемы – способность преподавателей интегрироваться в европейское пространство образования и науки; неадекватная ресурсам системы образования и личностным ресурсам преподавателей система оценивания их деятельности.

- Потеряли фундаментальное образование.

- Вместо фундаментальных основ наук студентам предлагаются обрывки знаний в хаотическом наборе, что формирует так называемое «мозаичное» мышление.

- Снижение уровня фундаментальности подготовки.

- Утрачиваем свою самобытность, национальные традиции воспитания и образования, падает качество образования, препода-

давателей спустили до уровня продавцов, которые продают свои знания, предлагают свои педагогические услуги.

– *Избыточная бюрократизация, отсутствие преемственности программ бакалавриата и магистратуры. Глубинные познания потерпели коррозии. Менеджмент заменил специализацию.*

– Утеря смыслов образования, разрушение единого образовательного пространства, утрата традиций и незаинтересованность государства в подготовке качественных профессиональных кадров.

– Утрата фундаментальной подготовка.

– Снижение фундаментализации образования.

– Отмена устного опроса на экзаменах, использование тестовых заданий.

– Утрата фундаментальности отечественного образования.

– Коммерциализация образования и как прямое её следствие – падение качества образования.

– Утрата специалиста-профессионала, размытость и непонятность для большинства и просто граждан и в первую очередь работодателей понятия бакалавр, магистр, его возможностей как профессионала.

– Значительное понижение уровня образования. Бакалавр – недоучившийся специалист, а магистр – вообще непонятное образование. В процессе обучения на бакалавриате студент недополучает фундаментальных знаний, понижается в целом планка образования, снижаются требования к уровню обучения. Дипломная работа при 5-летнем обучении на специалитете всегда носила характер научного исследования, обладала творческим потенциалом, чего нет в требованиях к современной бакалаврской ВКР (выпускная квалификационная работа). Магистратура также не даёт фундаментальных знаний, т.к. чаще всего узко специализирована. Система высшего образования не создаётся, а разрушается, т.к. чаще всего магистратура вовсе не и не продолжает, не углубляет знаний, полученных на бакалавриате.

– Утратилась единая философия построения длительного образовательного цикла в формате специалитета (5-6 лет), позволявшая решать триединую задачу: формирование фундаментальных знаний (а не информации), воспитание специалиста, воспитание человека.

- Так называемая связка: бакалавриат-магистратура – породила шизофренический раскол в образовательных программах,

несвязность курсов и дисциплин, конкуренцию между преподавателями за студентов, выпуск полуспециалистов-недоучек.

- Псевдосвобода и псевдомобильность расколола преподавателей, студентов и ВУЗы на неравные страты: меньшая часть таки прыгает по миру, имея на это доступ финансирования, создавая видимость науки, большая часть – довольствуется чем-то «второсортным». И это второсортное – есть на самом деле часто честная наука, стоящее преподавание, действительно актуальные темы. Однако, в силу, раздробленности ВУЗовского образовательного пространства, «настоящность» обесценивается и не усваивается студентами.

- Утратилась традиция мотивации будущих студентов и «проверки» их в период поступления. Заочное поступление по результатам ЕГЭ делает бывших детей заложниками трудностей, к которым они не готовятся. Т.к. абитуриенты выбирают город и ВУЗ, а не будущую профессию/специальность.

- Областные ВУЗы ослаблены, они не могут играть роль системообразующих центров, т.к. «лучшие» дети едут в столицы, растворяясь в них, вымывается преподавательский состав. К тому же он «не соответствует» критериям НИР и прочим требованиям. В реальности Болонская система разрушила единое образовательное пространство такой огромной страны как Россия.

- Большинство «обменов» между странами используются студентами и молодыми преподавателями в качестве трамплина на выезд из России.

- Резко упало качество образования и научных исследований.

- Девальвация образования, резкое снижение его критериев.

- Снижение общеобразовательного и профессионального уровня выпускников.

- Утрата высокого уровня теоретического, системного мышления, широты образовательного кругозора обучающихся, исследовательской направленности мышления.

- Уровень образования в бакалавриате не превышает уровня образования в советских техникумах. Специалистов с настоящим высшим образованием становится всё меньше. Последствия – у всех на виду, прежде всего – в технической сфере.

- Образование как ценность государства нивелировалось, а вместе с ним и отношение к культуре и к интеллектуальному труду.

- Потеря связи профессионального образования с жизнью (отсутствие государственного социального заказа на профессии и квалификации, обеспеченного финансовыми вложениями, большие трудности в трудоустройстве выпускников (особенно бакалавров).

- Неопределённость статуса «бакалавр», т.к. подавляющим большинством работодателей он воспринимается как неполное высшее образование, выдающее на выходе недоспециалистов, которым ещё предстоит доучиваться.

- Потеря обучающимися и их преподавателями чётких духовно-нравственных ориентиров профессиональной деятельности, нацеленности на служение Отечеству, народу, семье. Искажение ценностно-целевой платформы (негативная смена ценностной ориентации). Утрата постановки воспитательных целей и задач в сфере отечественного высшего профессионального образования.

- Вопиющая бюрократизация управления процессом образования, которая набирает обороты, превращает это управление из управления образованием в управление потоком бумаг и функционеров. Бумаготворчество, проявляющееся в процессе бесчисленных аккредитаций, мониторингов, отчётов, рейтингов, конкурсов, олимпиад и т.д., отвращает от содержательной деятельности и нацеливает на формализованную, противодействует живому образовательному (обучающему и воспитательному) процессу.

- Личность преподавателя как уникального специалиста сведена к нулю.

- Снижение авторитета и значимости профессорско-преподавательского состава в глазах бакалавров и магистрантов, легкомысленное отношение к научной работе аспирантов, перевод процесса получения высшего и послевузовского образования, важнейшего с точки зрения формирования личности человека, в разряд услуги, а ценнейших научно-педагогических кадров – в разряд оказывающего эти услуги персонала.

- Разработка УМКД каждым преподавателем, которого пытаются подтягивать к профессору, а профессор – дискредитирует-

ся и теряет авторитет, академики вообще «улетают в космос» и никак ни на что не влияют.

- Введение компетенций, стало совсем непонятным какие предметные знания, умения и навыки обязательно проверять!! Акцент на самостоятельности, увеличение часов внеаудиторной самостоятельной работы без контроля преподавателя (то есть нет часов в нагрузке).

- Раньше российские вузы готовили инженеров, а теперь эта профессия вообще может исчезнуть – ни бакалавр, ни магистр – не инженеры!

- Уменьшение количества часов по обязательным предметам.

- Утрата часового объёма дисциплин (введение зачётных единиц).

- Масса студентов не могут позволить себе обучение в магистратуре, проблемы трудоустройства бакалавров, низкий уровень знаний из-за сокращения часов преподавания даже основных профилирующих предметов, у нас на 70 желающих поступить в магистратуру – 2-3 бюджетных места, в итоге много умных и хороших студентов не могут поступить и т.д.

- Вынужденная всеобщая рефлексия (переосмысление) как самих реформ, так и образования как общественного явления.

- Все больше студентов желают работать за рубежом.

- Превращение образования в услугу искусственно ассоциировано с Болонскими реформами, роль преподавателя сведена к формальной реализации соответствующей ООП.

- Незаконченность образования (не путать с незавершённостью).

- Кардинальная перестройка отечественной системы образования, ведущая к утрате имеющихся достижений традиционной отечественной педагогики, проблеме уничтожения оправдавшей свою эффективность системы отечественного образования; унификация образовательных программ.

Приложение 4

Свободные ответы респондентов на вопрос «Что бы Вы хотели сказать, пожелать или посоветовать руководителям отечественного высшего образования?»

Вопрос задавался респондентам в открытой форме. Орфография и эмоциональные знаки препинания респондентов сохранены.

– Говорить им что-либо бессмысленно, они не реагируют ни на что. Чиновничий беспредел! Такое впечатление, что умышленно создаются условия, способствующие тому, чтобы мы бросили свою работу. Их интересуют бумаги, отчёты, программы, а не живой учебный процесс, общение преподавателя и студента.

– Ну что можно советовать колониальной компрадорской администрации? Хотя можно: напишите сами свои диссертации и хотя бы в течение семестра попробуйте выполнить полугодовую нагрузку доцента (профессора).

– Это бесполезно! Их позиция неизменна и не изменится, пока не заменят их самих.

– **Сменить место работы.**

– При нынешней системы власти не хочется создавать шум по этому поводу. Власть не настроена слушать. Что глухому объяснять очевидные вещи! Для власти музыку заказали, пусть пляшет, а я при чём. Откроют уши, подумаю что сказать...

– **Уважаемые коллеги, россияне, не совершайте наших ошибок. Не идите на поводу западной системы, она направлена на развал мыслительной деятельности, на создание аморфной базы среди молодёжи. Своему руководству мне нечего сказать, так как наше мнение не имеет значения! (Казахстан, кандидат наук, классический университет).**

– Перестать выдумывать федеральные государственные образовательные стандарты.

– Важно осознать, что разрыв между успешными обучающимися и неуспешными резко увеличивается.

– Понять, что подход в обучении как школьников, так и студентов с ОВЗ должен быть особенным, что детерминировано структурой их дефекта. Особые требования к образовательному пространству и подготовке преподавателей!!!

– Обратить внимание на качество психического здоровья обучающихся разных ступеней образования.

– **Процедура аккредитации избыточна, вместо живой педагогической работы идёт подмена документотворчеством и излишней регламентацией. Дать творческий простор.**

- **Резко сократить бумаготворчество и формализм.** Перестать кошмарить вузы! Мы не малый бизнес... Прекратить практику уничтожения вузов обилием различных бумаг. Отменить приказ 2017 г. №301. Упорядочить планирование. Установить, что ООП и учебный план разрабатываются и вводятся в действие при выходе нового ФГОС. Исключить практику ежегодного полного их обновления. За счёт сокращения описательных разделов сократить рабочую программу дисциплины с 25-35 страниц дисциплины до 5-7 страниц. Резко сократить объём ООП с 350-400 страниц до 25-30.

- Ректорами избирать авторитетных и результативных профессоров, которые имеют позитивный опыт в должности заведующего кафедрой.

- Поднять престиж профессоров и доцентов, а также выборных должностных лиц.

- Сократить влияние служб и управлений на решения, принимаемые кафедрой. Кафедра – центр ВСЕЙ деятельности университета.

- Вывести кафедры из подчинения декану, чем создать простор творчеству взамен прессингу и администрированию.

- Постановлением Правительства обязать все организации всех форм собственности принимать студентов на практики.

- На кафедрах ввести штатные учебные лаборатории и штатные научно-исследовательские лаборатории.

- Все вузовские руководители (ректор, проректоры, начальники управлений и отделов, за исключением служб обеспечения) должны иметь аудиторную нагрузку в пределах 0,15-0,25 ставки.

- Запретить договорные наборы студентов в вузах. Обучение по коммерческой основе вести исключительно по договорам с организациями и в их интересах.

- Запретить студентам совмещать очную форму обучения с трудовой деятельностью, что обеспечит максимальное посещение занятий и контактную работу с преподавателем. Работающих студентов переводить на заочную форму обучения.

- Пересмотреть нормы аудиторной нагрузки преподавателей и установить единый норматив. Осудить практику сокращения ставок ППС без существенного обеспечения работы (например: 600 ставок сокращено одномоментно при планировании на очередной учебный год).

- Пересмотреть и принять типовое штатное расписание кафедры, факультета. Исключить назначение должностных лиц на факультетах и кафедрах на должности, которых нет штатном расписании (заместители деканов, заместители заведующего кафедрой и проч.). Выборы и (или) назначения производить только приказом ректора, а не распоряжениями деканов и заведующих кафедрами.

- Пересмотреть полномочия, статус и порядок оплаты труда профессоров и доцентов, которые решением учёного совета вуза назначены научными руководителями ООП магистратуры и аспирантуры.

- Укрепить кадровый потенциал научно- педагогических работников (профессорско-преподавательского состава). Сформировалась тенденция непрестижности работы преподавателем вуза. Идёт отток молодёжи. Наметился кадровый голод, который даёт о себе знать в настоящее время.

- Вузы должны готовить квалифицированные кадры по профильным направлениям. Принять нормативный акт и упорядочить подготовку в вузах, исключить практику, например: в техническом или технологическом вузе готовят юристов, гуманитариев и др. или на экономическом факультете готовят инженеров и т.д.

- Ввести в вузах институт «внутриуниверситетский грант», который назначается по конкурсу, для аспирантов и молодых ассистентов и финансировать их защищённой строке расходов по бюджету развития вуза.

- Принять все журналы, включённые в Перечень ВАК, на бюджетное финансирование.

- Обеспечить финансирование научных конференций внутриуниверситетскими грантами.

- Обеспечить каждого преподавателя полноценным рабочим местом, а кафедры помещением для полнофункциональной деятельности.
- Существенное внимание уделить созданию бытовых условий для иностранных студентов (общежития).
- Принять государственную программу строительства для каждого университета (признанных в качестве федерального НИУ, опорного) современного кампуса. Ликвидировать стесненность кафедр, факультетов и вузов.
- Принять государственную программу поставки в вузы в первоочередном порядке нового оборудования, приборов, программного обеспечения и др. Вузы отстали от школ в части материально-технического обеспечения. Уже школьники – абитуриенты видят «оголенность» университетов.
- Правительству принять Положение о федеральном университете, Положение о НИУ, Положение об опорном вузе.
- Болонский или не Болонский процесс не так существенно, по сравнению с абсолютной коррумпированностью системы и двумя моделями будущего в головах нашей элиты (в которой дошколята стоят в коробках на плацу и на коленях в составе «патриотических» инсталляций) (Васильева) и той, в которой средний класс предназначили на органы (видимо, самое экономически выгодное) (Г.Греф).
- Как можно скорее разработать «Национальную стратегию развития высшего образования в России» Начать решительные действия по её воплощению.
- Преподаватели вузов перегружены созданием и воспроизведением в десятке шаблонов и компьютерных программ РПД, ФОСов и прочих документов, неизвестно, кому нужных! Готовиться к занятиям, читать, заниматься научной работой некогда, особенно на этапе подготовки к аккредитации чего-либо. Я ежедневно провожу по 4-5 часов за компьютером, создавая, заполняя, забивая и прочее.
- Господи! Дай, пожалуйста, терпение пережить мороз и бесчеловечность! Хочу, чтоб логичность и профессиональная Культура преобладала в умах руководителей!!
- Поменьше ненужной бумажной работы, которая забирает силы у преподавателей.
- Вернуть специалитет.

- Остановить бумажный вал.
- Достойная зарплата преподавателей.
- Усиление и расширение всех видов практики.
- Пересмотр нормативов нагрузки, преподавателей.
- Расширение возможностей преподавателей для участия в международных научных конференциях и форумах.
- Прекратить бюрократизм.
- Вернуть в ВУЗы воспитание. Студенты без практики кураторства (иного типа сопровождения), сложившего в отечественном образовании деградируют нравственно.
- Категорически срочно разбюрократить систему т.н. «управления» образовательным процессом, когда на одного преподавателя приходится армия менеджеров, «решающих» придуманные задачи внутреннего оборота бумаг, приказов и прочего.
- Вернуть специалитет в университеты и др. вузы. Опыт военных и медицинских вузов, оставивших специалитет, показывает большую надёжность этих специалистов.
- Вернуть вечерние и заочные отделения. Опыт отечественной школы говорит о том, что как раз настоящие специалисты приходили из этих форм обучения. Одним дистантом сыт не будешь.
- В случае сохранения связи: бакалавриат-магистратура, сделать невозможным поступление в магистратуру со специальности бакалавриата непрофильного направления.
- Ввести иные критерии оценки качества работы ППС, в частности, вернуть оценку качества именно преподавания, актуальности и современности содержания, связи его со специальностью, организации для студентов необходимого учебного цикла по его дисциплине. Преподавать должен тот, кто «в теме», имеет и практический и научный опыт, а не тот, кто «сидит на грантах», но ему нужна нагрузка.
- Seriously пересмотреть критерии оценки НИР ВУЗов и преподавателей. Критерий публикаций на международных платформах и наличие грантов не может быть единственным. Необходимо создать собственные платформы при независимых отечественных журналах, дающих возможность публиковать результаты исследований, которые ни при каких условиях в силу «политического неформата» в Скопус и прочее попасть не смогут. В первую очередь это касается проблем, отстаивающих национальные интересы: вопросы воспитания, духовно-нравственного раз-

вития, базовых национальных ценностей, возможно – технических инноваций, имеющих стратегически значимую информативность.

- Реанимировать диссертационные советы и аспирантуру, особенно в ВУЗах регионов и областей, отменив лишние для аспирантов защиты ВКР и экзамены.

- Прекратить заимствовать всё то, что разрушает образование и науку и продолжать развивать своё что было передовым и во многом осталось передовым. Проще дорабатывать, чем уничтожать хорошее взамен на очень спорное западное.

- **Вся эта «реформа» была условием вступления в ВТО. Поэтому чем быстрее РФ выйдет из ВТО и чем быстрее уйдёт вся эта команда терминаторов, тем больше надежды на будущее страны по имени Россия.**

- *Процедура аккредитации крайне несовершенна, у экспертов разные требования, нет чётких указаний со стороны экспертов, что конкретно нужно предоставить для аккредитации, в разных вузах у экспертов разные требования.*

- Запретить государственным вузам прием студентов на договорной основе.

- Отменить компетенции. Вернуть в образовательные стандарты перечень обязательных дисциплин. Вернуть перечень фундаментальных дисциплин для будущих учителей (это вредительство, когда учителей математики и физкультуры готовят по одному и тому же стандарту, а учителей конкретного предмета (например, математики, готовят по разным образовательных программам).

- Компетентностный подход – не работает, с учётом того, что учебные планы меняются почти каждый год и компетенции «кочуют» от одного предмета в другой совершенно случайным образом.

- Абсолютная бюрократизация вузов: сейчас мы как раз готовимся к аккредитации – пишем миллионы разных бумажек, которые никак не влияют на качество образования, причём на преподавателей взваливают чужую работу – библиотеки, учебного управления, отдела кадров и т.д. Со студентами просто некогда нормально работать.

- Складывается такое ощущение, что намеренно идёт развал системы высшего образования. Как будто кто-то действуют в соответствии с известной статьёй (<https://boeing-is->

back.livejournal.com/425251.html?utm_source=fbsharing&utm_medium=social).

- Унифицированная модульная система образования не создана, программы подготовки не соответствуют потребностям рынка труда и европейским стандартам.

- Вернуться к традициям национального высшего образования: специалитет, отказ от подушевого финансирования; увеличить количество базовых дисциплин, а дисциплины по выбору сократить, установить мораторий на изменение каждые полгода программ.

- Сделать высшее образование бесплатным для всех. Перестать делать из учителей и педагогов чиновников, дать возможность нормально работать. Ликвидировать министерство образования. Выделять больше субсидий на образование.

- Необходимо ликвидировать балльно-рейтинговую систему; ликвидировать процедуру аккредитации вузов; отказаться от компетентностного подхода; снизить в 3 и более раза количество отчётности и бумажной документации в вузах, в т.ч. ежеквартальное переписывание рабочих программ; ликвидировать индексы цитируемости публикаций как метод оценки эффективности деятельности преподавателя.

- Не изменять профессии и постоянно повышать квалификации.

- Отказаться от прямого копирования зарубежного опыта; принимать управленческие решения на основе анализа информации и оценки имеющихся ресурсов (а не «партийных» решений); возратить принципы коллегиального управления вузами.

- Не следовать чужим путём, а находить свой, не отказываться от хорошего (в том числе учебников), даже если он «старше 5 последних лет».

- Вернуться к старому введению рабочих учебных программ, в которых было видно, что необходимо дать на первом курсе, например, по математике, что на втором и т.д. (до компетенций).

- Убрать очень-очень размытые компетенции.

- Отменить заполнение огромного количества бумаг, что называется ФОС – фондом оценочных средств.

- Внести часы в нагрузку преподавателя за контроль выполнения самостоятельной работы студентов (по учебным планам значащим, как самостоятельная работа).

- Создать автоматическое расписание аудиторных занятий. Аудитории должны соответствовать требованиям преподавателя.

- Ввести жёсткий контроль за выполнением и оформлением курсовых и выпускных самостоятельных работ. Обязательно должны быть рецензенты этих работ, отметку не должен ставить один научный руководитель.

- Учебно-методические пособия к дисциплинам (тесты, лекции, семинары, лабораторные работы) должны поощряться руководителем организации, преподаватель не должен сам за ним платить.

- ВАК-статьи (Скопус и т.д.) преподавателей должны поощряться руководителем организации (это большой труд – это наука).

- Выезды преподавателей на конференции должны поощряться из научного фонда организации.

- Доценты и кандидаты наук не должны получать зарплату (на ставку работая) меньше садовников этой же организации, в которой он работает. Руководители организации должны ввести доплату за стаж работы в вузах.

- Снизить бюрократизацию и коммерциализацию вузов.

- Вернуть «доболонские» стандарты и уровни образования.

- Отменить принцип подушевого финансирования: должна быть свобода отчислений студентов. И это не должно влиять на заработную плату.

- Вернуть тарифную сетку.

- Вернуть дореформенное количество часов на ставку кандидата и доктора наук. Образование, это не та сфера, где возможна интенсификация труда, как и медицина!

- Умерить «хотелки» за ту зарплату, которую платят. Ставка доктора наук была 22000, только перед выборами её подняли до 40000. Таджик со «школьным» образованием зарабатывает 50000-60000.

- Сначала самим понять, что хотят, а уже потом законы и приказы издавать.

- Прежде всего, понять, что такое **человек**, и как **быть человеком**.

- Есть вещи универсальные, неизменные, связанные с природой явлений, которые не зависят от условий конкретных

временных периодов, эпох. Есть такие вещи и в природе образования. Ориентация именно на них должна позволить в будущем отечественному образованию стать самым качественным в мире.

- Помнить о том, что мы – великая держава, у нас богатая культура, у нас глубокие духовные корни, на которых и должна базироваться вся Высшая школа. Образование ума без образования сердца приведут к катастрофе. Не хотелось бы, чтоб с их системой образования к нам пришли их ценности, которые губительны для человечества в целом и для каждого человека в отдельности...

- Быть патриотами своей Родины и помнить – как их учили, и кто их учил.

- Пересмотреть те из «болонских преимуществ» нашей страны, которых по какой-либо причине не коснулись экономические санкции. В том числе перевести на самообслуживание всех участников «студенческой мобильности», оставив для них (и только для них) приложения к диплому с описанием полученных «образовательных компетенций».

- Активно привлекать к разработке программ магистратуры представителей профильного бизнес-сообщества (если предполагается, что основной целью конкретного направления магистратуры является углублённая подготовка выпускников к трудовой деятельности в «индустрии») или научных организаций (в случае, когда выпускника магистратуры планируется ориентировать на работу в высокотехнологичном инновационном бизнесе или на начало научной карьеры).

- Работать реально над качеством преподавания, не срывать учебный процесс на различного рода совещания, уменьшить нагрузку педагогов, что позволит им заниматься наукой, стимулировать педагога достойной заработной платой. Уважать личность педагога!

- Сделать всё возможное для сохранения традиций отечественного образования.

- Перечень и формулировки как компетенций в рамках каждого конкретного ФГОС, так и программы в рамках реализуемых ООП должны быть тщательно проработаны специальными профильными комиссиями СТОРОННИХ специалистов (в данных конкретных областях знаний). Чему именно следует учить студентов, для их успешной профессиональной реализации, наверняка могут знать лишь отдельные преподаватели, и то лишь

применительно к данному месту и времени. Потребности работодателей, вовлечённых в образовательный процесс, зачастую сугубо индивидуальны. В массе же студентов обучают тому, что мило тому или иному преподавателю по ряду причин. Таким образом, ключевой момент – формирование ЭКСПЕРТНОГО СООБЩЕСТВА в этой области и алгоритма его работы с обеспечением ОБРАТНОЙ СВЯЗИ с разработчиками ООП на местах.

- Вернуться к советской системе вузовского образования, избавив только её от идеологического груза, формализации. Сохранять принцип фундаментального образования, а не узкоспециализированного. Избавиться от ЕГЭ, формирующего не творческое и не критическое мышление.

- Принимать взвешенные и продуманные решения относительно реформирования и модернизации образования.

- Обратить внимание, прежде всего, на повышение качества работы преподавателя в аудитории, а не на написание сопровождающей образовательный процесс документации, которое губительным образом отражается на качестве образования в целом. По факту вся документация оказывается не нужной обучающемуся. Но крайне нужна контролирующим и проверяющим органам и лицам. Разработать механизм получения навыка использования передовых педагогических технологий преподавателями на местах (проведение широких семинаров, курсов повышения квалификации) для того, чтобы изменения происходили не только сверху-вниз (путём принятия очередного поколения стандартов), а снизу-вверх путём обучения преподавателей передовым технологиям, разъяснения того, как это работает и почему это нужно, что изменит отношение преподавателей к содержанию стандарта с негативного на позитивное.

- Хочется пожелать, чтобы политика образовательных реформ в системе высшего образования непременно учитывала отечественную специфику традиционной образовательной системы, бережно сохранила имеющиеся в ней достижения, подвергала детальному анализу позитивные и негативные последствия реализации каждой цели будущей реформы. Большое спасибо.

- Принимать взвешенные и продуманные решения относительно реформирования и модернизации образования.

- Отправить своих детей-племянников-внуков учиться в провинциальные российские вузы, понаблюдать за их успехами,

сделать выводы и принять грамотные решения без политической подоплёки.

- Вернуться к отечественным традициям и концепциям образования, убрать ЕГЭ, созданное для стран 3 мира. Вспомнить достижения российской советской школы, вернуть приоритеты в потерянных областях знаний. Убрать компетентностный подход в оценке знаний, который – чистейшая фальсификация. Убрать из министерства образования непрофессионалов с их «зачистками» вузов. Прекратить бесконечный переход на новые стандарты: 3, 3+, 4, а дальше???? Вспомнить, что не планами бесконечно должен быть занят преподаватель, а работой в аудитории.

- Начинать реформы надо со среднего общего образования.

- Главный кризис – школа. ЕГЭ оставить только как первый этап – этап завершения школьного довузовского образования. ВУЗ должен иметь право самостоятельно вести отбор абитуриентов, с учётом профиля вуза.

- Нарушен баланс общетеоретических и профессиональных дисциплин. Раньше было недостаток в формировании практических навыков, теперь – наоборот.

- Товарищи «менеджеры» задайтесь вопросом: что является критерием качества «товара», который выпускает ВУЗ и кто может это качество оценить? После этого станет совсем просто понять, что нужно сделать для улучшения ситуации. Обесценивание дипломов стоит останавливать не массовым закрытием и сокращением ВУЗов, а дав возможность, или даже скорее обязанность, ВУЗам выдавать дипломы только тем студентам, кто действительно полностью освоил программу обучения. Нужно позволить ВУЗам выпускать любой процент студентов от количества принятых к обучению студентов (даже если это будет 10 %) не сокращая финансирования и ввести ответственность за выдачу дипломов студентам, чьи знания, умения и навыки не будут соответствовать освоенной образовательной программе.

- Прислушиваться к мнению специалистов и высшего образования, и академической науки, и производства (они лучше всех знают, какой специалист им нужен).

- Обратить внимание на положение молодых преподавателей, которые не имеют возможности защищаться бюджетно. Должна быть разработана программа поддержки молодых преподавателей!!!!

- Освободить от ненужной бумажной волокиты научно-педагогические кадры, поскольку это губит творческий потенциал и впустую растрчивает силы тех, кто может и хочет давать знания студентам и аспирантам, стремится развивать современную науку. Прекратить безумную череду пустых псевдопреобразований, призванных отправить российское образование в небытие.

- Прекратить копировать опыт зарубежных стран и вернуться к Советской системе преподавания.

- Вернуться к системе школы труда Макаренко, которая для высшего образования реализуется как предприятие – вуз, научная лаборатория – вуз.

- Повысить заработную плату, обеспечить социальную поддержку ППС и сотрудникам, повысить конкурентоспособность вузов.

- Поменьше экспериментировать, тем более без учёта особенностей национальной образовательной системы.

- Не принимать успехи образовательных учреждений за успехи образовательной системы.

- Вернуться к традициям национального высшего образования: специалитет, отказ от подушевого финансирования; увеличить количество базовых дисциплин, а дисциплины по выбору сократить, установить мораторий на изменение каждые полгода программ. Развивать социальное доверие – доверие к возможностям вузов, преподавателей, поддерживать социальное доверие, стимулировать его. А необходимый бюрократический контроль (он в меру нужен) уменьшать и уменьшать.

- Моё видение современной ситуации и в образовании и шире, в социуме, что жизнь бюрократизирована и бюрократически мифологизирована (вспоминаю коммунарскую речёвку: "Формалист и бюрократ – самый ядовитый гад").

- Про Болонский процесс – тоже миф. Мои знакомые преподаватели, что работают за рубежом и рассказывают совсем не тот сюжет, что у нас якобы вводится. Главные особенности – под идеи индивидуализации обучения имеются конкретные ресурсы: деньги, ставки, помещения. У нас – ничего подобного. И, конечно, очень важный момент – культуросообразность. **Чтобы что-то вводимое (инновация) было эффективно, нужны ресурсы и выращивание из данной культуры!**

- Здравомыслия!

- Испытать экстрим – неделю поработать (инкогнито) рядовым преподавателем в провинциальном вузе и пожить в студенческом общежитии, а потом браться за реформы.
- Сделать открытой и прозрачной процедуру конкурсного отбора на должности профессорско-преподавательского состава.
- Дать равные возможности готовить и защищать кандидатские и докторские диссертации в разных регионах страны, упростить систему требований к оппонентам, рецензентам – учитывать публикации по данной тематике, но не требовать полного совпадения специальности (кода ВАК), выплачивать стипендию всем аспирантам и докторантам хотя бы небольшую, для небольших городов даже 2 тысячи в месяц ощутимая сумма.
- **Желаю всем работникам образования поддерживать развитие такой системы образования, за которую нам всем не будет стыдно перед потомками в последующие десятилетия!!!! Спасибо за возможность поразмышлять о насущных делах и проблемах!!! Удачи всем коллегам!!!!**

Приложение 5

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: «автономность» , «самостоятельность» , «единство преподавания и научных исследований» .	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 признала разнообразие систем образования в Европе , отражающее культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие, как исключительное богатство всей Европы , 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	Постепенное создание в Европе открытой системы высшего образования, которая, с одной стороны, будет сохранять культурное разнообразие 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	Установление периода создания единого европейского пространства до 2010 года. Выработаны и провозглашены цели и план мероприятий на следующее десятилетие, а именно: сохранение автономности учебного заведения как базового устройства европейской образовательной системы; принятие системы понятных и легко сопоставимых степеней; принятие системы, базирующейся на двух основных циклах; внедрение системы кредитов по типу ECTS; содействие академической мобильности; содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки критериев и методологий, которые легко сопоставимы.	29 стран Европы
29.03-30.03. 2001	Саламанка, Испания	Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций	Цель конференции – поиск вариантов сохранения европейской самобытности образования. Провозглашены следующие принципы: европейское образовательное пространство должно строиться на образовательных традициях и автономии ВУЗов; 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 индивидуальными особенностями образовательных систем 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 двух-ступенчатой 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)
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
17-18.05. 2007	Лондон, Великобритания	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
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

10.03-12.03. 2010	Венгрия; Вена, Австрия	Будапештско- Венская декларация о создании Европейского пространства высшего образо- вания	Продление периода создания единого европейского пространства до 2020 года. Подтверждены цели и план мероприятий на следующее десятилетие.	47 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
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

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
2020	Италия		?	

Приложение 6

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%
Темп прироста			-32%

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%

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
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%
Темп прироста			2%

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%
Темп прироста			-37%

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%
Темп прироста			-32%

Динамика вузов Франции
в международных рейтинговых системах

Рейтинговая система CWTS

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	20	500	4,0%
2013	20	500	4,0%
2014	25	750	3,3%
2015	23	750	3,1%
2016	24	842	2,9%
2017	24	902	2,7%
2018	26	937	2,8%
Темп прироста			-31%

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%
Темп прироста			-22,7%

Рейтинговая система QS (THES-QS)

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2004	17	200	9%
2005	9	200	5%
2006	10	200	5%
2007	12	200	6%
2008	11	200	6%
2009	10	200	5%
2010	42	500	8%
2011	41	500	8%
2012	39	500	8%
2013	38	500	8%
2015	42	699	6%
2016	43	701	5%
2017	43	915	5%
2018	45	958	5%
Темп прироста			-45%

Рейтинговая система THE

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2011	4	200	2,0%
2012	8	402	2,0%
2013	12	400	3,0%
2014	11	400	2,8%
2015	11	401	2,7%
2016	27	801	3,4%
2017	27	978	2,8%
2018	31	1000	3,1%
Темп прироста			55,0%

Динамика вузов Великобритании
в международных рейтинговых системах

Рейтинговая система CWTS

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	36	500	7,2%
2013	36	500	7,2%
2014	45	750	6,0%
2015	43	750	5,7%
2016	47	842	5,6%
2017	47	902	5,2%
2018	48	937	5,1%
Темп прироста			-28,9%

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%
Темп прироста			-28,6%

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%
Темп прироста			-47,1%

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%
Темп прироста			-35,9%

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%
Темп прироста			-16,8%

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	18	500	3,6%
2014	21	500	4,2%
2015	20	500	4,0%
2016	19	500	3,8%
2017	37	800	4,6%
2018	47	1000	4,7%
Темп прироста			6,8%

Рейтинговая система QS (THES-QS)

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2004	2	200	1,0%
2005	3	200	1,5%
2006	1	200	0,5%
2007	3	200	1,5%
2008	1	200	0,5%
2009	1	200	0,5%
2010	15	500	3,0%
2011	15	500	3,0%
2012	14	500	2,8%
2013	16	500	3,2%
2015	21	699	3,0%
2016	16	701	2,3%
2017	28	915	3,1%
2018	30	958	3,1%
Темп прироста			213,2%

Рейтинговая система THE

Год	Количество вузов	Общее число вузов в рейтинге	Доля
2012	14	402	3,5%
2013	14	400	3,5%
2014	15	400	3,8%
2015	17	401	4,2%
2016	34	801	4,2%
2017	38	978	3,9%
2018	39	1000	3,9%
Темп прироста			12,0%

Приложение 7

**Данные международных рейтингов для диагностики динамики
качества высшего образования европейских стран (выборка)
Данные Шанхайского рейтинга (ARWU)
Европа 2018**

World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге	Баллы
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, Göteborg 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 Würzburg, 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
Сумма баллов		50502

Данные Шанхайского рейтинга (ARWU)

Год: 2003

Регион: Европа

World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге	Баллы
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 Wurzburg, 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, Goteborg University, Sweden	176	325
152-200, Umea 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, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	225,5	275,5
201-250, University of Erlangen-Nurnberg, 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, Sweden	225,5	275,5
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 Jyväskylä, 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
Сумма баллов		51188

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 Münster, 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, Goteborg 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 Liège, 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-Comté, 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 François 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
Сумма баллов		56357

Данные Лейденского рейтинга CWTS

Год: 2012

Регион: Европа

World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге	Баллы
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 Düsseldorf, 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, Göteborg 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 Liuge, Belgium	293	208
294, Vienna University of Technology, Austria	294	207
295, University of Eastern Finland, Finland	295	206
296, University of la Muditerrane - Aix-Marseille II, France	296	205
297, Technical University of Darmstadt, Germany	297	204
301, Hannover Medical School, Germany	301	200
302, Linkoping 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 Sante - 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
Сумма баллов		54575

Данные рейтинга QS-THES

Год: 2010

Регион: Европа

World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге	Баллы
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 Munich, Germany	58	443
59, University of Birmingham, UK	59	442
62, Uppsala University, Sweden	62	439
66, University of Munich, 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, Universitu 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 Wurzburg, Germany	215	286
217, Technical University of Berlin, Germany	217	284
226, University Paris Sud (Paris XI), France	226	275
229, University Panthuon-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 Panthéon-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
Сумма баллов		57057,5

Данные рейтинга THES-QS
Год: 2018
Регион: Европа

World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге	Баллы
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 Panthéon-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, Göteborg University, Sweden	283	218
286, University of Innsbruck, Austria	286	215
287, University of Erlangen-Nürnberg, Germany	287	214
287, Linköping 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 Liège, Belgium	319	182
323, Tomsk State University, Russia	323	178
325, University of Milan, Italy	325	176
330, Ecole Normale Supérieure de Cachan, France	330	171
331, University of Cologne, Germany	331	170
334, Belarusian State University, Belarus	334	167
338, Umeå 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 Jyväskylä, Finland	357	144
361, New University of Lisbon, Portugal	361	140
361, Oxford Brookes University, UK	361	140
367, Uithet 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 Politechnical 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
Сумма баллов		55365

Приложение 8

Данные международных рейтингов для диагностики динамики качества высшего образования вузов мира

Данные Шанхайского рейтинга (ARWU) Год: 2003	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, Harvard University, USA	1
2, Stanford University, USA	2
3, California Institute of Technology - Caltech, USA	3
4, University of California - Berkeley, USA	4
5, University of Cambridge, UK	5
6, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA	6
7, Princeton University, USA	7
8, Yale University, USA	8
9, University of Oxford, UK	9
10, Columbia University, USA	10
11, University of Chicago, USA	11
12, Cornell University, USA	12
13, University of California - San Francisco, USA	13
14, University of California - San Diego, USA	14
15, University of California - Los Angeles, USA	15
16, University of Washington, USA	16
17, Imperial College London, UK	17
18, University of Pennsylvania, USA	18
19, The University of Tokyo, Japan	19
20, University College London, UK	20
21, University of Michigan - Ann Arbor, USA	21
22, Washington University in St. Louis, USA	22
23, University of Toronto, Canada	23
24, Johns Hopkins University, USA	24
25, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	25
26, University of California - Santa Barbara, USA	26
27, University of Wisconsin-Madison, USA	27
28, Rockefeller University, USA	28
29, Northwestern University, USA	29
30, Kyoto University, Japan	30
31, University of Colorado at Boulder, USA	31
32, Duke University, USA	32
32, Vanderbilt University, USA	33
34, University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas, USA	34
35, University of British Columbia, Canada	35

36, University of California - Davis, USA	36
37, University of Minnesota - Twin Cities, USA	37
38, Rutgers - The State University of New Jersey, USA	38
39, Karolinska Institute, Sweden	39
40, Utrecht University, Netherlands	40
40, University of Southern California, USA	41
40, Pennsylvania State University, USA	42
43, University of Edinburgh, UK	43
44, University of California - Irvine, USA	44
45, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA	45
45, University of Zurich, Switzerland	46
47, University of Texas at Austin, USA	47
48, University of Munchen, Germany	48
49, Australian National University, Australia	49
49, Brown University, USA	50
51, Case Western Reserve University, USA	51
52, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	52
53, Osaka University, Japan	53
53, University of Pittsburgh, USA	54
55, University of Bristol, UK	55
55, University of Arizona, USA	56
55, New York University, USA	57
58, University of Heidelberg, Germany	58
59, Uppsala University, Sweden	59
60, Technical University of Munchen, Germany	60
61, Carnegie Mellon University, USA	61
61, Rice University, USA	62
63, University of Oslo, Norway	63
64, Tohoku University, Japan	64
65, University of Copenhagen, Denmark	65
65, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	66
67, University of Virginia, USA	67
68, Nagoya University, Japan	68
68, University of Sheffield, UK	69
70, University of Rome - La Sapienza, Italy	70
70, Texas A&M University, USA	71
72, University Paris Sud (Paris XI), France	72
72, University of Rochester, USA	73
74, University of Helsinki, Finland	74
75, King's College London, UK	75
75, University of Florida, USA	76
75, University of Maryland at College Park, USA	77
78, University of Leiden, Netherlands	78

79, McGill University, Canada	79
80, Purdue University, USA	80
81, Ohio State University, USA	81
81, University of Utah, USA	82
83, Tufts University, USA	83
84, University of Vienna, Austria	84
84, University of Groningen, Netherlands	85
86, McMaster University, Canada	86
87, Michigan State University, USA	87
88, University of California - Riverside, USA	88
89, University of Manchester, UK	89
90, University of Iowa, USA	90
91, University of Göttingen, Germany	91
92, University of Melbourne, Australia	92
93, Lund University, Sweden	93
94, Hebrew University of Jerusalem, Israel	94
95, Free University of Berlin, Germany	95
96, University of Basel, Switzerland	96
96, University of Illinois at Chicago, USA	97
98, Boston University, USA	98
99, University of Gent, Belgium	99
99, Emory University, USA	99
99, North Carolina State University, USA	99

Данные Шанхайского рейтинга (ARWU) Год: 2018	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, Harvard University, USA	1
2, Stanford University, USA	2
3, University of Cambridge, UK	3
4, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA	4
5, University of California - Berkeley, USA	5
6, Princeton University, USA	6
7, University of Oxford, UK	7
8, Columbia University, USA	8
9, California Institute of Technology - Caltech, USA	9
10, University of Chicago, USA	10
11, University of California - Los Angeles, USA	11
12, Yale University, USA	12
12, Cornell University, USA	13
14, University of Washington, USA	14

15, University of California - San Diego, USA	15
16, University of Pennsylvania, USA	16
17, University College London, UK	17
18, Johns Hopkins University, USA	18
19, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	19
20, Washington University in St. Louis, USA	20
21, University of California - San Francisco, USA	21
22, Tokyo Kasei University, Japan	22
23, University of Toronto, Canada	23
24, Imperial College London, UK	24
25, Northwestern University, USA	25
26, Duke University, USA	26
27, University of Michigan - Ann Arbor, USA	27
28, University of Wisconsin-Madison, USA	28
29, University of Copenhagen, Denmark	29
30, Rockefeller University, USA	30
30, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	31
32, University of Edinburgh, UK	32
32, New York University, USA	33
34, University of Manchester, UK	34
35, Kyoto University, Japan	35
36, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	36
37, University of Minnesota - Twin Cities, USA	37
38, University of Melbourne, Australia	38
38, University of Colorado at Boulder, USA	39
40, University of Texas at Austin, USA	40
41, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA	41
42, University Paris Sud (Paris XI), France	42
43, University of British Columbia, Canada	43
44, Karolinska Institute, Sweden	44
45, Tsinghua University, China	45
46, University of California - Santa Barbara, USA	46
47, University of Heidelberg, Germany	47
48, Technical University of Munchen, Germany	48
48, University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas, USA	49
50, Vanderbilt University, USA	50
51, Utrecht University, Netherlands	51
51, University of Maryland at College Park, USA	52
53, University of Munchen, Germany	53
54, University of Zurich, Switzerland	54
55, University of Queensland, Australia	55
56, King's College London, UK	56
57, Peking University, China	57

57, University of Helsinki, Finland	58
59, University of Geneva, Switzerland	59
60, University of Southern California, USA	60
61, University of Gent, Belgium	61
62, University of Oslo, Norway	62
63, Uppsala University, Sweden	63
64, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	64
65, Aarhus University, Denmark	65
66, University of Groningen, Netherlands	66
67, Zhejiang University, China	67
68, University of Sydney, Australia	68
69, Australian National University, Australia	69
70, McGill University, Canada	70
70, Purdue University, USA	71
70, Boston University, USA	72
70, Rice University, USA	73
74, University of Leiden, Netherlands	74
74, University of Bristol, UK	75
74, Pennsylvania State University, USA	76
77, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	77
77, Stockholm University, Sweden	78
79, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	79
79, Georgia Institute of Technology, USA	80
81, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	81
81, Mayo Medical School, USA	82
83, Nagoya University, Japan	83
83, University of California - Irvine, USA	84
85, National University of Singapore, Singapore	85
86, Catholic University of Leuven, Belgium	86
86, McMaster University, Canada	87
86, Moscow State University, Russia	88
86, University of Florida, USA	89
90, University of Pittsburgh, USA	90
91, Monash University, Australia	91
91, Carnegie Mellon University, USA	92
93, University of Western Australia, Australia	93
94, Ohio State University, USA	94
95, Hebrew University of Jerusalem, Israel	95
96, University of Basel, Switzerland	96
96, Nanyang Technological University, Singapore	97
96, University of California - Davis, USA	98
99, University of Göttingen, Germany	99

100, University of Texas MD Anderson Cancer Center, USA	100

Данные рейтинга QS (THES-QS) Год: 2004	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, Harvard University, USA	1
2, University of California - Berkeley, USA	2
3, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA	3
4, California Institute of Technology - Caltech, USA	4
5, University of Oxford, UK	5
6, University of Cambridge, UK	6
7, Stanford University, USA	7
8, Yale University, USA	8
9, Princeton University, USA	9
10, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	10
11, London School of Economics, UK	11
12, The University of Tokyo, Japan	12
13, University of Chicago, USA	13
14, Imperial College London, UK	14
15, University of Texas at Austin, USA	15
16, Australian National University, Australia	16
17, Peking University, China	17
18, National University of Singapore, Singapore	18
19, Columbia University, USA	19
20, University of California - San Francisco, USA	20
21, McGill University, Canada	21
22, University of Melbourne, Australia	22
23, Cornell University, USA	23
24, University of California - San Diego, USA	24
25, Johns Hopkins University, USA	25
26, University of California - Los Angeles, USA	26
27, Ecole Polytechnique, France	27
28, University of Pennsylvania, USA	28
29, Kyoto University, Japan	29
30, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	30
31, University of Michigan - Ann Arbor, USA	31
32, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	32
33, Monash University, Australia	33
34, University College London, UK	34
35, University of Illinois, USA	35

36, University of New South Wales, Australia	36
37, University of Toronto, Canada	37
38, Carnegie Mellon University, USA	38
39, University of Hong Kong, Hong Kong	39
40, University of Sydney, Australia	40
41, Indian Institute of Technology - Delhi, India	41
42, Hong Kong University of Science and Technology, Hong Kong	42
43, University of Manchester Institute of Science and Technology, UK	43
44, School of Oriental and African Studies - University of London, UK	44
45, University of Massachusetts - Amherst, USA	45
46, University of British Columbia, Canada	46
47, University of Heidelberg, Germany	47
48, University of Edinburgh, UK	48
49, University of Queensland, Australia	49
50, Nanyang Technological University, Singapore	50
51, Tokyo Institute of Technology, Japan	51
52, Duke University, USA	52
53, Catholic University of Louvain, Belgium	53
54, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	54
55, RMIT University, Australia	55
56, University of Adelaide, Australia	56
57, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	57
58, University of Sussex, UK	58
59, Purdue University, USA	59
60, Technical University of Berlin, Germany	60
61, Brown University, USA	61
62, Tsinghua University, China	62
63, University of Copenhagen, Denmark	63
64, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	64
65, Georgia Institute of Technology, USA	65
66, University of Wisconsin-Madison, USA	66
67, University of Auckland, New Zealand	67
68, Macquarie University, Australia	68
69, Osaka University, Japan	69
70, University of St. Andrews, UK	70
71, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	71
72, University of California - Santa Barbara, USA	72
73, Northwestern University, USA	73
74, University of Washington, USA	74
75, Boston University, USA	75
76, Curtin University, Australia	76
77, Vienna University of Technology, Austria	77
78, Delft University of Technology, Netherlands	78

79, New York University, USA	79
80, University of Warwick, UK	80
81, Yeshiva University, USA	81
82, University of Minnesota - Twin Cities, USA	82
83, Eindhoven University of Technology, Netherlands	83
84, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong	84
85, University of Guttingen, Germany	85
86, University of Rochester, USA	86
87, Trinity College Dublin, Ireland	87
88, Case Western Reserve University, USA	88
89, University of Malaya, Malaysia	89
90, University of Alabama, USA	90
91, University of Bristol, UK	91
92, Moscow State University, Russia	92
93, Hebrew University of Jerusalem, Israel	93
94, University of Vienna, Austria	94
95, Technical University of Munchen, Germany	95
96, University of Western Australia, Australia	96
97, King's College London, UK	97
98, University of Amsterdam, Netherlands	98
99, University of Munchen, Germany	99
100, Queen Mary - University of London, UK	100
101, University of Oslo, Norway	101
102, National Taiwan University, Taiwan	102
103, University of Bath, UK	103
104, Tufts University, USA	104
105, Texas A&M University, USA	105
106, University of Iowa, USA	106
107, University of Colorado at Boulder, USA	107
108, Massey University, New Zealand	108
109, Washington University in St. Louis, USA	109
110, Chalmers University of Technology, Sweden	110
111, University of Science - Malaysia, Malaysia	111
112, University of Glasgow, UK	112
113, University of Technology Sydney, Australia	113
114, University of Otago, New Zealand	114
115, Brandeis University, USA	115
116, Michigan State University, USA	116
117, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	117
118, University of Virginia, USA	118
119, Seoul National University, South Korea	119
120, Utrecht University, Netherlands	120
121, University Paris Sud (Paris XI), France	121

122, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	122
123, University of Maastricht, Netherlands	123
124, University of Stuttgart, Germany	124
125, Humboldt University of Berlin, Germany	125
126, University of Birmingham, UK	126
127, Aarhus University, Denmark	127
128, University of Durham, UK	128
129, University of Helsinki, Finland	129
130, Pennsylvania State University, USA	130
131, University of Leiden, Netherlands	131
132, University of Strasbourg, France	132
133, University of Leeds, UK	133
134, University of Maryland (System), USA	134
135, University of Bonn, Germany	135
136, State University of New York at Stony Brook, USA	136
137, University of York, UK	137
138, Dartmouth College, USA	138
139, Stockholm University, Sweden	139
140, Uppsala University, Sweden	140
141, University of Utah, USA	141
142, La Trobe University, Australia	142
143, University of Waterloo, Canada	143
144, Toulouse 1 University Capitole, France	144
145, Technical University of Denmark, Denmark	145
146, Rice University, USA	146
147, University of Hamburg, Germany	147
148, McMaster University, Canada	148
149, University of Kiel, Germany	149
150, University of Sheffield, UK	150
151, University of Liverpool, UK	151
152, University of Fridericana Karlsruhe (Technische Hochschule), Germany	152
153, Tohoku University, Japan	153
154, University of Science and Technology of China, China	154
155, University of Montpellier I, France	155
156, Vanderbilt University, USA	156
157, University of Frankfurt am Main, Germany	157
158, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	158
159, Autonomous University of Madrid, Spain	159
160, Korea Advanced Institute of Science and Technology, South Korea	160
161, University of Tasmania, Australia	161
162, University of Rome - La Sapienza, Italy	162

163, Pohang University of Science and Technology, South Korea	163
164, University of Innsbruck, Austria	164
165, Georgetown University, USA	165
166, University of Alberta, Canada	166
167, Nagoya University, Japan	167
168, University of Dundee, UK	168
169, University of Wurzburg, Germany	169
170, University of Nottingham, UK	170
171, Lund University, Sweden	171
172, Technical University of Darmstadt, Germany	172
173, Emory University, USA	173
174, Indiana University, USA	174
175, University of California - Santa Cruz, USA	175
176, Helsinki University of Technology, Finland	176
177, University of Montreal, Canada	177
178, University of Freiburg, Germany	178
179, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	179
180, University of Southern California, USA	180
181, University of Lancaster, UK	181
182, University of California - Davis, USA	182
183, University of Arizona, USA	183
184, RWTH Aachen University, Germany	184
185, Queen's University Belfast, UK	185
186, University of Bologna, Italy	186
187, Norwegian University of Science and Technology, Norway	187
188, Tulane University, USA	188
189, University of Leicester, UK	189
190, Rutgers - The State University of New Jersey, USA	190
191, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	191
192, Nanjing University, China	192
193, University of Southampton, UK	193
194, University of Aberdeen, UK	194
195, National Autonomous University of Mexico, Mexico	195
196, Fudan University, China	196
197, University of Bremen, Germany	197
198, City University of Hong Kong, Hong Kong	198
199, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA	199
200, Rensselaer Polytechnic Institute, USA	200

Данные рейтинга QS Год: 2018	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA	1
2, Stanford University, USA	2
3, Harvard University, USA	3
4, California Institute of Technology - Caltech, USA	4
5, University of Cambridge, UK	5
6, University of Oxford, UK	6
7, University College London, UK	7
8, Imperial College London, UK	8
9, University of Chicago, USA	9
10, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	10
11, Nanyang Technological University, Singapore	11
12, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	12
13, Princeton University, USA	13
14, Cornell University, USA	14
15, National University of Singapore, Singapore	15
16, Yale University, USA	16
17, Johns Hopkins University, USA	17
18, Columbia University, USA	18
19, University of Pennsylvania, USA	19
20, Australian National University, Australia	20
21, University of Michigan - Ann Arbor, USA	21
21, Duke University, USA	22
23, King's College London, UK	23
23, University of Edinburgh, UK	24
25, Tsinghua University, China	25
26, University of Hong Kong, Hong Kong	26
27, University of California - Berkeley, USA	27
28, The University of Tokyo, Japan	28
28, Northwestern University, USA	29
30, Hong Kong University of Science and Technology, Hong Kong	30
31, University of Toronto, Canada	31
32, McGill University, Canada	32
33, University of California - Los Angeles, USA	33
34, University of Manchester, UK	34
35, London School of Economics, UK	35
36, Kyoto University, Japan	36
36, Seoul National University, South Korea	37

38, Peking University, China	38
38, University of California - San Diego, USA	39
40, Fudan University, China	40
41, University of Melbourne, Australia	41
41, Korea Advanced Institute of Science and Technology, South Korea	42
43, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	43
44, University of Bristol, UK	44
45, University of New South Wales, Australia	45
46, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong	46
47, University of Queensland, Australia	47
47, Carnegie Mellon University, USA	48
49, City University of Hong Kong, Hong Kong	49
50, University of Sydney, Australia	50
51, University of British Columbia, Canada	51
52, New York University, USA	52
53, Brown University, USA	53
54, Delft University of Technology, Netherlands	54
55, University of Wisconsin-Madison, USA	55
56, Tokyo Institute of Technology, Japan	56
57, University of Warwick, UK	57
58, University of Amsterdam, Netherlands	58
59, Ecole Polytechnique, France	59
60, Monash University, Australia	60
61, University of Washington, USA	61
62, Shanghai Jiao Tong University, China	62
63, Osaka University, Japan	63
64, Technical University of Munich, Germany	64
65, University of Glasgow, UK	65
66, University of Munich, Germany	66
67, University of Texas at Austin, USA	67
68, University of Heidelberg, Germany	68
69, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA	69
70, Georgia Institute of Technology, USA	70
71, Catholic University of Leuven, Belgium	71
71, Pohang University of Science and Technology, South Korea	72
73, University of Copenhagen, Denmark	73
73, University of Zurich, Switzerland	74
75, University of Buenos Aires, Argentina	75
76, Tohoku University, Japan	76
76, National Taiwan University, Taiwan	77
78, Lund University, Sweden	78
78, University of Durham, UK	79
80, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	80

81, Boston University, USA	81
82, University of Auckland, New Zealand	82
82, University of Sheffield, UK	83
84, University of Birmingham, UK	84
84, University of Nottingham, UK	85
86, Ohio State University, USA	86
87, Zhejiang University, China	87
88, Trinity College Dublin, Ireland	88
89, Rice University, USA	89
90, University of Alberta, Canada	90
90, Korea University, South Korea	91
92, University of St. Andrews, UK	92
93, University of Western Australia, Australia	93
93, Pennsylvania State University, USA	94
95, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong	95
95, Moscow State University, Russia	96
97, University of Science and Technology of China, China	97
98, University of Geneva, Switzerland	98
98, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	99
100, Washington University in St. Louis, USA	100
101, University of Leeds, UK	101
102, University of Helsinki, Finland	102
102, University of Southampton, UK	103
104, Eindhoven University of Technology, Netherlands	104
105, Purdue University, USA	105
106, Yonsei University, South Korea	106
107, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	107
108, Sungkyunkwan University, South Korea	108
109, University of Adelaide, Australia	109
109, University of Leiden, Netherlands	110
109, Utrecht University, Netherlands	111
112, Uppsala University, Sweden	112
113, University of Groningen, Netherlands	113
114, Nanjing University, China	114
114, University of Malaya, Malaysia	115
116, Technical University of Denmark, Denmark	116
116, Nagoya University, Japan	117
118, University of California - Davis, USA	118
119, Aarhus University, Denmark	119
120, Humboldt University of Berlin, Germany	120
121, University of Sao Paulo, Brazil	121
122, Hokkaido University, Japan	122
122, National Autonomous University of Mexico, Mexico	123

124, Wageningen University & Research Center, Netherlands	124
125, University of Gent, Belgium	125
125, Free University of Berlin, Germany	126
127, Queen Mary - University of London, UK	127
128, Kyushu University, Japan	128
129, University of Maryland at College Park, USA	129
130, University of Montreal, Canada	130
131, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	131
132, University of Southern California, USA	132
133, Chalmers University of Technology, Sweden	133
134, University of California - Santa Barbara, USA	134
135, University of Lancaster, UK	135
135, University of York, UK	136
137, Pontifical Catholic University of Chile, Chile	137
137, Cardiff University, UK	138
137, Aalto University, Finland	139
140, McMaster University, Canada	140
141, RWTH Aachen University, Germany	141
142, University of Oslo, Norway	142
142, University of Pittsburgh, USA	143
144, Technical University of Berlin, Germany	144
145, Hebrew University of Jerusalem, Israel	145
146, University of Lausanne, Switzerland	146
147, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	147
147, Emory University, USA	148
149, University of Basel, Switzerland	149
149, Michigan State University, USA	150
151, University of Otago, New Zealand	151
152, University of Waterloo, Canada	152
153, Catholic University of Louvain, Belgium	153
154, University of Vienna, Austria	154
155, Hanyang University, South Korea	155
156, University of Barcelona, Spain	156
157, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	157
158, University of Aberdeen, UK	158
158, University of Exeter, UK	159
160, University of Bath, UK	160
161, National Tsinghua University, Taiwan	161
161, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	162
163, University of Minnesota, USA	163
164, University of Tübingen, Germany	164
164, University of Bergen, Norway	165
164, University of California - Irvine, USA	166

167, University of Bern, Switzerland	167
168, University College Dublin, Ireland	168
169, Dartmouth College, USA	169
170, Polytechnic University of Milan, Italy	170
171, University of Freiburg, Germany	171
172, Indian Institute of Technology - Delhi, India	172
173, University of Liverpool, UK	173
173, University of Virginia, USA	174
173, King Fahd University of Petroleum & Minerals, Saudi Arabia	175
176, University of Technology Sydney, Australia	176
177, CentraleSupulec, France	177
178, University of Florida, USA	178
179, Indian Institute of Technology - Bombay, India	179
179, University of Twente, Netherlands	180
181, University of Göttingen, Germany	181
182, Vienna University of Technology, Austria	182
182, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	183
182, State University of Campinas, Brazil	184
182, University of Colorado at Boulder, USA	185
186, University of Rochester, USA	186
187, Autonomous University of Madrid, Spain	187
188, University of Bologna, Italy	188
188, University of Reading, UK	189
190, Indian Institute of Science, India	190
191, University of Cape Town, South Africa	191
192, Sant'Anna School of Advanced Studies, Italy	192
192, Scuola Normale Superiore di Pisa, Italy	193
192, Keio University, Japan	194
195, Technical University of Dresden, Germany	195
195, Autonomous University of Barcelona, Spain	196
195, Stockholm University, Sweden	197
195, Texas A&M University, USA	198
199, Monterrey Institute of Technology and Higher Education , Mexico	199
200, University of Maastricht, Netherlands	200

Данные рейтинга THE Год: 2011	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
<i>1, Harvard University, USA</i>	<i>1</i>
<i>2, California Institute of Technology - Caltech, USA</i>	<i>2</i>
<i>3, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA</i>	<i>3</i>
<i>4, Stanford University, USA</i>	<i>4</i>
<i>5, Princeton University, USA</i>	<i>5</i>
<i>6, University of Cambridge, UK</i>	<i>6</i>
<i>6, University of Oxford, UK</i>	<i>7</i>
<i>8, University of California - Berkeley, USA</i>	<i>8</i>
<i>9, Imperial College London, UK</i>	<i>9</i>
<i>10, Yale University, USA</i>	<i>10</i>
<i>11, University of California - Los Angeles, USA</i>	<i>11</i>
<i>12, University of Chicago, USA</i>	<i>12</i>
<i>13, Johns Hopkins University, USA</i>	<i>13</i>
<i>14, Cornell University, USA</i>	<i>14</i>
<i>15, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland</i>	<i>15</i>
<i>15, University of Michigan - Ann Arbor, USA</i>	<i>16</i>
<i>17, University of Toronto, Canada</i>	<i>17</i>
<i>18, Columbia University, USA</i>	<i>18</i>
<i>19, University of Pennsylvania, USA</i>	<i>19</i>
<i>20, Carnegie Mellon University, USA</i>	<i>20</i>
<i>21, University of Hong Kong, Hong Kong</i>	<i>21</i>
<i>22, University College London, UK</i>	<i>22</i>
<i>23, University of Washington, USA</i>	<i>23</i>
<i>24, Duke University, USA</i>	<i>24</i>
<i>25, Northwestern University, USA</i>	<i>25</i>
<i>26, University of Tokyo, Japan</i>	<i>26</i>
<i>27, Georgia Institute of Technology, USA</i>	<i>27</i>
<i>28, Pohang University of Science and Technology, South Korea</i>	<i>28</i>
<i>29, University of California - Santa Barbara, USA</i>	<i>29</i>
<i>30, University of British Columbia, Canada</i>	<i>30</i>
<i>30, University of North Carolina at Chapel Hill, USA</i>	<i>31</i>
<i>32, University of California - San Diego, USA</i>	<i>32</i>
<i>33, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	<i>33</i>
<i>34, National University of Singapore, Singapore</i>	<i>34</i>
<i>35, McGill University, Canada</i>	<i>35</i>
<i>36, University of Melbourne, Australia</i>	<i>36</i>
<i>37, Peking University, China</i>	<i>37</i>
<i>38, Washington University in St. Louis, USA</i>	<i>38</i>
<i>39, Ecole Polytechnique, France</i>	<i>39</i>

40, University of Edinburgh, UK	40
41, Hong Kong University of Science and Technology, Hong Kong	41
42, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	42
43, Australian National University, Australia	43
43, University of Göttingen, Germany	44
43, Karolinska Institute, Sweden	45
43, University of Wisconsin-Madison, USA	46
47, Rice University, USA	47
48, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	48
49, University of Science and Technology of China, China	49
49, University of California - Irvine, USA	50
51, Vanderbilt University, USA	51
52, University of Minnesota, USA	52
53, Tufts University, USA	53
54, University of California - Davis, USA	54
55, Brown University, USA	55
56, University of Massachusetts (System), USA	56
57, Kyoto University, Japan	57
58, Tsinghua University, China	58
59, Boston University, USA	59
60, New York University, USA	60
61, University of München, Germany	61
61, Emory University, USA	62
63, University of Notre Dame, USA	63
64, University of Pittsburgh, USA	64
65, Case Western Reserve University, USA	65
66, Ohio State University, USA	66
67, University of Colorado at Boulder, USA	67
68, University of Bristol, UK	68
68, University of California - Santa Cruz, USA	69
68, Yeshiva University, USA	70
71, University of Sydney, Australia	71
72, University of Virginia, USA	72
73, University of Adelaide, Australia	73
73, University of Southern California, USA	74
75, College of William and Mary, USA	75
76, Trinity College Dublin, Ireland	76
77, King's College London, UK	77
78, State University of New York at Stony Brook, USA	78
79, Korea Advanced Institute of Science and Technology, South Korea	79
79, University of Sussex, UK	80
81, University of Queensland, Australia	81

81, University of York, UK	82
83, University of Heidelberg, Germany	83
83, University of Utah, USA	84
85, University of Durham, UK	85
86, London School of Economics, UK	86
87, University of Manchester, UK	87
88, Royal Holloway - University of London, UK	88
89, Lund University, Sweden	89
90, University of Southampton, UK	90
90, Wake Forest University, USA	91
90, University of Zurich, Switzerland	92
93, McMaster University, Canada	93
94, University College Dublin, Ireland	94
95, University of Basel, Switzerland	95
95, University of Arizona, USA	96
95, George Washington University, USA	97
98, University of Maryland at College Park, USA	98
99, Dartmouth College, USA	99
100, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	100
101, Technical University of Munich, Germany	101
102, University of Helsinki, Finland	102
103, University of St. Andrews, UK	103
104, Rensselaer Polytechnic Institute, USA	104
105, Rutgers - The State University of New Jersey, USA	105
106, Purdue University, USA	106
107, National Tsinghua University, Taiwan	107
107, University of Cape Town, South Africa	108
109, Seoul National University, South Korea	109
109, Pennsylvania State University, USA	110
111, Hong Kong Baptist University, Hong Kong	111
112, Tokyo Institute of Technology, Japan	112
112, Bilkent University, Turkey	113
114, Eindhoven University of Technology, Netherlands	114
115, National Taiwan University, Taiwan	115
115, University of Hawaii at Manoa, USA	116
117, University of California - Riverside, USA	117
118, University of Geneva, Switzerland	118
119, Catholic University of Leuven, Belgium	119
120, Nanjing University, China	120
120, Queen Mary - University of London, UK	121
122, Technical University of Denmark, Denmark	122
122, Michigan State University, USA	123
124, University of Gent, Belgium	124

124, University of Leiden, Netherlands	125
124, University of Lancaster, UK	126
127, University of Alberta, Canada	127
128, University of Glasgow, UK	128
129, Stockholm University, Sweden	129
130, University of Victoria, Canada	130
130, Osaka University, Japan	131
132, University of Freiburg, Germany	132
132, Tohoku University, Japan	133
132, University of Iowa, USA	134
135, University of Bergen, Norway	135
136, University of Lausanne, Switzerland	136
137, University of Sheffield, UK	137
138, University of Montreal, Canada	138
139, VU University Amsterdam, Netherlands	139
140, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	140
140, University of Dundee, UK	141
142, University of Barcelona, Spain	142
143, Utrecht University, Netherlands	143
144, Wageningen University & Research Center, Netherlands	144
145, University of Auckland, New Zealand	145
145, University of Birmingham, UK	146
147, Alexandria University, Egypt	147
147, Uppsala University, Sweden	148
149, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong	149
149, University of Aberdeen, UK	150
151, Delft University of Technology, Netherlands	151
152, University of New South Wales, Australia	152
152, Birkbeck - University of London, UK	153
152, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	154
155, University Pompeu Fabra, Spain	155
156, Indiana University at Bloomington, USA	156
156, Iowa State University, USA	157
158, Medical College of Georgia, USA	158
159, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	159
159, University of Delaware, USA	160
161, Arizona State University, USA	161
161, Boston College, USA	162
163, National Sun Yat-Sen University, Taiwan	163
164, Georgetown University, USA	164
165, University of Amsterdam, Netherlands	165
165, University of Liverpool, UK	166
167, Aarhus University, Denmark	167

168, University of Wurzburg, Germany	168
168, University of Leeds, UK	169
170, University of Groningen, Netherlands	170
171, Sun Yat-Sen University, China	171
172, University of Frankfurt am Main, Germany	172
173, University of Bielefeld, Germany	173
174, Nanyang Technological University, Singapore	174
174, University of East Anglia, UK	175
174, University of Nottingham, UK	176
177, University of Copenhagen, Denmark	177
178, Monash University, Australia	178
178, Humboldt University of Berlin, Germany	179
178, University of Bonn, Germany	180
181, National Chiao Tung University, Taiwan	181
182, RWTH Aachen University, Germany	182
183, Middle East Technical University, Turkey	183
184, University of Exeter, UK	184
185, University of Twente, Netherlands	185
186, University of Konstanz, Germany	186
187, University of Innsbruck, Austria	187
187, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	188
189, University of Tübingen, Germany	189
190, Yonsei University, South Korea	190
190, University of Cincinnati, USA	191
190, Drexel University, USA	192
193, Dalhousie University, Canada	193
193, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	194
195, University of Vienna, Austria	195
196, Kent State University, USA	196
197, Zhejiang University, China	197
197, University of Illinois at Chicago, USA	198
199, Simon Fraser University, Canada	199
199, Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden	199

Данные рейтинга THE Год: 2018	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, University of Oxford, UK	1
2, University of Cambridge, UK	2
3, California Institute of Technology - Caltech, USA	3

3, <i>Stanford University, USA</i>	4
5, <i>Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA</i>	5
6, <i>Harvard University, USA</i>	6
7, <i>Princeton University, USA</i>	7
8, <i>Imperial College London, UK</i>	8
9, <i>University of Chicago, USA</i>	9
10, <i>Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland</i>	10
10, <i>University of Pennsylvania, USA</i>	11
12, <i>Yale University, USA</i>	12
13, <i>Johns Hopkins University, USA</i>	13
14, <i>Columbia University, USA</i>	14
15, <i>University of California - Los Angeles, USA</i>	15
16, <i>University College London, UK</i>	16
17, <i>Duke University, USA</i>	17
18, <i>University of California - Berkeley, USA</i>	18
19, <i>Cornell University, USA</i>	19
20, <i>Northwestern University, USA</i>	20
21, <i>University of Michigan - Ann Arbor, USA</i>	21
22, <i>University of Toronto, Canada</i>	22
22, <i>National University of Singapore, Singapore</i>	23
24, <i>Carnegie Mellon University, USA</i>	24
25, <i>London School of Economics, UK</i>	25
25, <i>University of Washington, USA</i>	26
27, <i>Peking University, China</i>	27
27, <i>University of Edinburgh, UK</i>	28
27, <i>New York University, USA</i>	29
30, <i>Tsinghua University, China</i>	30
31, <i>University of California - San Diego, USA</i>	31
32, <i>University of Melbourne, Australia</i>	32
33, <i>Georgia Institute of Technology, USA</i>	33
34, <i>University of British Columbia, Canada</i>	34
34, <i>University of Munchen, Germany</i>	35
36, <i>King's College London, UK</i>	36
37, <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	37
38, <i>Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland</i>	38
38, <i>Karolinska Institute, Sweden</i>	39
40, <i>University of Hong Kong, Hong Kong</i>	40
41, <i>Technical University of Munchen, Germany</i>	41
42, <i>McGill University, Canada</i>	42
43, <i>University of Wisconsin-Madison, USA</i>	43
44, <i>Hong Kong University of Science and Technology, Hong Kong</i>	44
45, <i>University of Heidelberg, Germany</i>	45

46, The University of Tokyo, Japan	46
47, Catholic University of Leuven, Belgium	47
48, Australian National University, Australia	48
49, University of Texas at Austin, USA	49
50, Washington University in St. Louis, USA	50
50, Brown University, USA	51
52, Nanyang Technological University, Singapore	52
53, University of California - Santa Barbara, USA	53
54, University of Manchester, UK	54
54, University of California - Davis, USA	55
56, University of Minnesota, USA	56
56, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	57
58, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong	58
59, University of Amsterdam, Netherlands	59
60, Purdue University, USA	60
61, University of Sydney, Australia	61
62, Humboldt University of Berlin, Germany	62
63, Delft University of Technology, Netherlands	63
64, Wageningen University & Research Center, Netherlands	64
65, University of Queensland, Australia	65
66, University of Southern California, USA	66
67, University of Leiden, Netherlands	67
68, Utrecht University, Netherlands	68
69, University of Maryland at College Park, USA	69
70, Boston University, USA	70
70, Ohio State University, USA	71
72, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	72
72, PSL Research University Paris, France	73
74, Kyoto University, Japan	74
74, Seoul National University, South Korea	75
76, University of Bristol, UK	76
77, Pennsylvania State University, USA	77
78, McMaster University, Canada	78
79, RWTH Aachen University, Germany	79
80, Monash University, Australia	80
80, University of Glasgow, UK	81
82, University of Freiburg, Germany	82
83, University of Groningen, Netherlands	83
83, Michigan State University, USA	84
85, University of New South Wales, Australia	85
86, Uppsala University, Sweden	86
86, Rice University, USA	87
88, Free University of Berlin, Germany	88

89, Dartmouth College, USA	89
90, University of Helsinki, Finland	90
91, University of Warwick, UK	91
92, Technical University of Berlin, Germany	92
93, Lund University, Sweden	93
94, University of Tübingen, Germany	94
95, University of Basel, Switzerland	95
95, Korea Advanced Institute of Science and Technology, South Korea	96
97, University of Durham, UK	97
98, Emory University, USA	98
99, University of California - Irvine, USA	99
100, University of Bonn, Germany	100
100, University of Colorado at Boulder, USA	101
100, University of Pittsburgh, USA	102
103, University of Maastricht, Netherlands	103
104, University of Sheffield, UK	104
105, University of Bern, Switzerland	105
105, Vanderbilt University, USA	106
107, University of Gent, Belgium	107
108, University of Montreal, Canada	108
109, Aarhus University, Denmark	109
109, University of Copenhagen, Denmark	110
111, University of Western Australia, Australia	111
111, Sungkyunkwan University, South Korea	112
113, University of Göttingen, Germany	113
113, University of Virginia, USA	114
115, Ecole Polytechnique, France	115
116, Fudan University, China	116
117, Trinity College Dublin, Ireland	117
117, Indiana University at Bloomington, USA	118
119, University of Alberta, Canada	119
119, City University of Hong Kong, Hong Kong	120
121, Queen Mary - University of London, UK	121
122, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	122
123, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	123
123, Georgetown University, USA	124
125, University of Mannheim, Germany	125
126, University of Southampton, UK	126
126, Arizona State University, USA	127
126, Charité - University Medicine Berlin, Germany	128
129, Catholic University of Louvain, Belgium	129
130, University of Geneva, Switzerland	130
130, University of Exeter, UK	131

132, University of Science and Technology of China, China	132
133, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	133
134, University of Adelaide, Australia	134
134, Stockholm University, Sweden	135
136, University of Zurich, Switzerland	136
137, Pohang University of Science and Technology, South Korea	137
137, University of York, UK	138
139, University of Leeds, UK	139
140, University Pompeu Fabra, Spain	140
141, Eindhoven University of Technology, Netherlands	141
141, University of Birmingham, UK	142
143, University of St. Andrews, UK	143
143, University of Florida, USA	144
145, University of Cologne, Germany	145
146, University of Oslo, Norway	146
147, Autonomous University of Barcelona, Spain	147
147, University of Nottingham, UK	148
147, University of Sussex, UK	149
150, University of Lancaster, UK	150
150, University of Notre Dame, USA	151
152, University of Lausanne, Switzerland	152
153, Technical University of Denmark, Denmark	153
153, University of Rochester, USA	154
155, Technical University of Dresden, Germany	155
155, University of Ulm, Germany	156
155, Sant'Anna School of Advanced Studies, Italy	157
158, Case Western Reserve University, USA	158
159, University of Leicester, UK	159
159, Texas A&M University, USA	160
161, University of Arizona, USA	161
162, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	162
162, Cardiff University, UK	163
162, University of California - Santa Cruz, USA	164
165, University of Vienna, Austria	165
165, University of Wurzburg, Germany	166
165, VU University Amsterdam, Netherlands	167
168, University of Alabama at Birmingham, USA	168
169, Nanjing University, China	169
169, Tufts University, USA	170
171, University of Cape Town, South Africa	171
172, Rutgers - The State University of New Jersey, USA	172
173, University of Munster, Germany	173
173, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	174

175, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	175
175, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	176
177, Zhejiang University, China	177
177, University of Liverpool, UK	178
179, University of Luxembourg, Luxembourg	179
179, University of Twente, Netherlands	180
181, University Paris Sud (Paris XI), France	181
182, Ecole Normale Supérieure de Lyon, France	182
182, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong	183
184, Scuola Normale Superiore di Pisa, Italy	184
185, University of Aberdeen, UK	185
186, University of Miami, USA	186
187, University of Dundee, UK	187
188, Shanghai Jiao Tong University, China	188
188, University of East Anglia, UK	189
190, Aalto University, Finland	190
191, University of Massachusetts (System), USA	191
192, University of Auckland, New Zealand	192
193, Northeastern University, USA	193
194, Moscow State University, Russia	194
195, Tilburg University, Netherlands	195
196, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	196
197, Royal Holloway - University of London, UK	197
198, Göteborg University, Sweden	198
198, National Taiwan University, Taiwan	198
198, University of California - Riverside, USA	198

Данные Лейденского рейтинга CWTS Год: 2012	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA	1
2, Princeton University, USA	2
3, Harvard University, USA	3
4, Rice University, USA	4
5, Stanford University, USA	5
6, California Institute of Technology - Caltech, USA	6
7, University of California - Santa Barbara, USA	7
8, University of California - Berkeley, USA	8
9, Carnegie Mellon University, USA	9

10, <i>University of California - San Francisco, USA</i>	10
11, Yale University, USA	11
12, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	12
13, University of Washington, USA	13
14, University of Chicago, USA	14
15, Georgia Institute of Technology, USA	15
16, Northwestern University, USA	16
17, Columbia University, USA	17
18, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	18
19, University of California - San Diego, USA	19
20, University of California - Los Angeles, USA	20
21, University of California - Santa Cruz, USA	21
22, University of Pennsylvania, USA	22
23, Rensselaer Polytechnic Institute, USA	23
24, University of Colorado at Boulder, USA	24
25, Weizmann Institute of Science, Israel	25
26, University of Texas at Dallas, USA	26
27, Washington University in St. Louis, USA	27
28, Duke University, USA	28
29, University of California - Riverside, USA	29
30, University of Michigan - Ann Arbor, USA	30
31, University of Cambridge, UK	31
32, University of Texas at Austin, USA	32
33, London School of Hygiene & Tropical Medicine, UK	33
34, Boston University, USA	34
35, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	35
36, University of Oxford, UK	36
37, University of California - Irvine, USA	37
38, Johns Hopkins University, USA	38
39, Dartmouth College, USA	39
40, Cornell University, USA	40
41, University of Massachusetts Medical School, USA	41
42, University of Durham, UK	42
43, New York University, USA	43
44, Emory University, USA	44
45, Technical University of Denmark, Denmark	45
46, Tufts University, USA	46
47, University of Maryland at College Park, USA	47
48, Icahn School of Medicine at Mount Sinai, USA	48
49, University of Wisconsin-Madison, USA	49
50, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA	50
51, University of Massachusetts - Amherst, USA	51

52, University of Pittsburgh, USA	52
53, University of Rochester, USA	53
54, Imperial College London, UK	54
55, Baylor College of Medicine, USA	55
56, University of Minnesota - Twin Cities, USA	56
57, University of Southern California, USA	57
58, Hong Kong University of Science and Technology, China	58
59, University College London, UK	59
60, Brown University, USA	60
61, Vanderbilt University, USA	61
62, Pennsylvania State University, USA	62
63, Trinity College Dublin, Ireland	63
64, University of Twente, Netherlands	64
65, University of Notre Dame, USA	65
66, University of Edinburgh, UK	66
67, Oregon Health and Science University, USA	67
68, University of Utah, USA	68
69, Wageningen University & Research Center, Netherlands	69
70, University of Virginia, USA	70
71, University of St. Andrews, UK	71
72, University of Zurich, Switzerland	72
73, University of Bristol, UK	73
74, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	74
75, VU University Amsterdam, Netherlands	75
76, Pohang University of Science and Technology, South Korea	76
77, University of Basel, Switzerland	77
78, University of Dundee, UK	78
79, University of California - Davis, USA	79
80, University of East Anglia, UK	80
81, University of Geneva, Switzerland	81
82, University of Lausanne, Switzerland	82
83, National University of Singapore, Singapore	83
84, Eindhoven University of Technology, Netherlands	84
85, University of Munchen, Germany	85
86, State University of New York at Stony Brook, USA	86
87, University of Toronto, Canada	87
88, Michigan State University, USA	88
89, Rutgers - The State University of New Jersey, USA	89
90, Yeshiva University, USA	90
91, Purdue University, USA	91
92, Utrecht University, Netherlands	92
93, University of Cincinnati, USA	93
94, Technical University of Munchen, Germany	94

95, Arizona State University, USA	95
96, Stockholm University, Sweden	96
97, University of York, UK	97
98, Nankai University, China	98
99, University of Colorado at Denver, USA	99
100, University of Leiden, Netherlands	100
101, Case Western Reserve University, USA	101
102, Oregon State University, USA	102
103, University of British Columbia, Canada	103
104, University of Amsterdam, Netherlands	104
105, University of Delaware, USA	105
106, University of Freiburg, Germany	106
107, King's College London, UK	107
108, Florida State University, USA	108
109, Colorado State University, USA	109
110, Ohio State University, USA	110
111, Indiana University, USA	111
112, Queen Mary - University of London, UK	112
113, University of Science and Technology of China, China	113
114, Australian National University, Australia	114
115, Delft University of Technology, Netherlands	115
116, University of Exeter, UK	116
117, Aarhus University, Denmark	117
118, University Paris Sud (Paris XI), France	118
119, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	119
120, University of Copenhagen, Denmark	120
121, Georgetown University, USA	121
122, University Denis Diderot (Paris VII), France	122
123, City University of Hong Kong, China	123
124, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	124
125, University Pierre et Marie Curie (Paris VI), France	125
126, University of South Carolina, USA	126
127, University of Lancaster, UK	127
128, University of Glasgow, UK	128
129, University of Texas at San Antonio, USA	129
130, University of Iowa, USA	130
131, University of New Mexico, USA	131
132, University Victor Segalen - Bordeaux II, France	132
133, University of Stuttgart, Germany	133
134, Iowa State University, USA	134
135, University of Arizona, USA	135
136, University of Southampton, UK	136
137, University of Sussex, UK	137

138, University of Wurzburg, Germany	138
139, University of Bath, UK	139
140, McGill University, Canada	140
141, Ecole Polytechnique, France	141
142, University of Nottingham, UK	142
143, University of Central Florida, USA	143
144, Catholic University of Louvain, Belgium	144
145, McMaster University, Canada	145
146, University of Maryland at Baltimore, USA	146
147, University of Nice-Sophia Antipolis, France	147
148, University of Groningen, Netherlands	148
149, Catholic University of Leuven, Belgium	149
150, Humboldt University of Berlin, Germany	150
151, University of Houston, USA	151
152, University of Mainz, Germany	152
153, University of Bonn, Germany	153
154, University of Bern, Switzerland	154
155, Wake Forest University, USA	155
156, University of Sheffield, UK	156
157, University of Frankfurt am Main, Germany	157
158, Texas A&M University, USA	158
159, University of Hawaii at Manoa, USA	159
160, Lanzhou University, China	160
161, University of Connecticut, USA	161
162, University of Aberdeen, UK	162
163, University of Melbourne, Australia	163
164, University Bordeaux I - Sciences Technologie, France	164
165, Karolinska Institute, Sweden	165
166, Nanyang Technological University, Singapore	166
167, University Renu Descartes (Paris V), France	167
168, University of Strasbourg, France	168
169, University of Miami, USA	169
170, University of Queensland, Australia	170
171, University of Heidelberg, Germany	171
172, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	172
173, University of Tübingen, Germany	173
174, State University of New York at Albany, USA	174
175, RWTH Aachen University, Germany	175
176, Tulane University, USA	176
177, Simon Fraser University, Canada	177
178, University of Cologne, Germany	178
179, State University of New York at Buffalo, USA	179
180, University of Southern Denmark, Denmark	180

181, University of Warwick, UK	181
182, University of Hong Kong, China	182
183, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	183
184, Drexel University, USA	184
185, Medical University of South Carolina, USA	185
186, University of Liverpool, UK	186
187, University of Reading, UK	187
188, Virginia Commonwealth University, USA	188
189, University of Antwerp, Belgium	189
190, University of Regensburg, Germany	190
191, University of Florida, USA	191
192, University of Innsbruck, Austria	192
193, University of Montpellier II, France	193
194, Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden	194
195, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA	195
196, Korea Advanced Institute of Science and Technology, South Korea	196
197, University of South Florida, USA	197
198, University of Medicine and Dentistry of New Jersey, USA	198
199, University of Ottawa, Canada	199
200, University of Victoria, Canada	200
201, University of Dusseldorf, Germany	201
202, Macquarie University, Australia	202
203, Indiana University-Purdue University of Indianapolis, USA	203
204, University of Duisburg-Essen, Germany	204
205, University of Illinois at Chicago, USA	205
206, University of Maastricht, Netherlands	206
207, University of Leeds, UK	207
208, Chalmers University of Technology, Sweden	208
209, Technical University of Dresden, Germany	209
210, University of Manchester, UK	210
211, University Claude Bernard - Lyon I, France	211
212, North Carolina State University, USA	212
213, Fudan University, China	213
214, Free University of Berlin, Germany	214
215, University of Ulm, Germany	215
216, Kansas State University, USA	216
217, University of Alabama at Birmingham, USA	217
218, University Joseph Fourier - Grenoble I, France	218
219, Umea University, Sweden	219
220, Sun Yat-Sen University, China	220
221, University of Tennessee - Knoxville, USA	221
222, Aalto University, Finland	222

223, Goteborg University, Sweden	223
224, Uppsala University, Sweden	224
225, University of Missouri - Columbia, USA	225
226, University of Montreal, Canada	226
227, University of Bremen, Germany	227
228, Thomas Jefferson University, USA	228
229, Tsinghua University, China	229
230, University of Gent, Belgium	230
231, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	231
232, University of Georgia, USA	232
233, University of Wollongong, Australia	233
234, University of Montpellier I, France	234
235, George Mason University, USA	235
236, Nanjing University, China	236
237, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	237
238, University of Guttingen, Germany	238
239, University of Leicester, UK	239
240, Norwegian University of Science and Technology, Norway	240
241, King's College London, UK	241
242, Medical University of Vienna, Austria	242
243, University of Vienna, Austria	243
244, East China University of Science and Technology, China	244
245, University of Barcelona, Spain	245
246, University of Helsinki, Finland	246
247, Technical University of Berlin, Germany	247
248, University of Marburg, Germany	248
249, Laval University, Canada	249
250, University of New South Wales, Australia	250
251, Queen's, Canada	251
252, University of Kiel, Germany	252
253, University College Cork, Ireland	253
254, University of Alberta, Canada	254
255, University of Munster, Germany	255
256, Hong Kong Polytechnic University, China	256
257, Lund University, Sweden	257
258, Cardiff University, UK	258
259, National Tsinghua University, Taiwan	259
260, University of Vermont, USA	260
261, Monash University, Australia	261
262, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	262
263, Washington State University, USA	263
264, St. Louis University, USA	264
265, Peking University, China	265

266, Clemson University, USA	266
267, Medical College of Wisconsin, USA	267
268, Oklahoma State University, USA	268
269, Medical University of Innsbruck, Austria	269
270, Xiamen University, China	270
271, University of Milan, Italy	271
272, Polytechnic University of Valencia, Spain	272
273, University of Guelph, Canada	273
274, Autonomous University of Barcelona, Spain	274
275, University of Jena, Germany	275
276, University of Oslo, Norway	276
277, University of Louisville, USA	277
278, University of Nebraska - Lincoln, USA	278
279, University of Kansas, USA	279
280, University of Hamburg, Germany	280
281, University of Birmingham, UK	281
282, Hebrew University of Jerusalem, Israel	282
283, University of Giessen, Germany	283
284, University of Tokyo, Japan	284
285, Jilin University, China	285
286, University of Sherbrooke, Canada	286
287, Chinese University of Hong Kong, China	287
288, George Washington University, USA	288
289, University of Waterloo, Canada	289
290, University of Sydney, Australia	290
291, University of Bergen, Norway	291
292, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	292
293, University of Liège, Belgium	293
294, Vienna University of Technology, Austria	294
295, University of Eastern Finland, Finland	295
296, University of la Méditerranée - Aix-Marseille II, France	296
297, Technical University of Darmstadt, Germany	297
298, Wuhan University, China	298
299, University of Auckland, New Zealand	299
300, Dalhousie University, Canada	300
301, Hannover Medical School, Germany	301
302, Linköping University, Sweden	302
303, University of Santiago de Compostela, Spain	303
304, University of Texas Medical Branch Galveston, USA	304
305, University of Bochum, Germany	305
306, University of Western Australia, Australia	306
307, Saarland University, Germany	307
308, University of Droit et de la Santé - Lille II, France	308

309, Autonomous University of Madrid, Spain	309
310, University of Kentucky, USA	310
311, University of Trieste, Italy	311
312, Dalian University of Technology, China	312
313, University of Rennes I, France	313
314, University of Adelaide, Australia	314
315, University of Aveiro, Portugal	315
316, University of Leipzig, Germany	316
317, University of Otago, New Zealand	317
318, York University, Canada	318
319, Wayne State University, USA	319
320, Kyoto University, Japan	320
321, University of Turin, Italy	321
322, National Chiao Tung University, Taiwan	322
323, Polytechnic University of Milan, Italy	323
324, University of Crete, Greece	324
325, University of Burgundy, France	325
326, University of Nantes, France	326
327, University of Rostock, Germany	327
328, National Chung Hsing University - Taipei, Taiwan	328
329, University of Valencia, Spain	329
330, Western University, Canada	330
331, University of Parma, Italy	331
332, University of Bologna, Italy	332
333, University of Cape Town, South Africa	333
334, University of Surrey, UK	334
335, University of Verona, Italy	335
336, Tel Aviv University, Israel	336
337, University of Calgary, Canada	337
338, Carleton University, Canada	338
339, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	339
340, University of Padua, Italy	340
341, University of Nebraska - Omaha, USA	341
342, University College Dublin, Ireland	342
343, Zhejiang University, China	343
344, Technical University of Lisbon, Portugal	344
345, Louisiana State University, USA	345
346, Indian Institute of Technology - Kharagpur, India	346
347, University of Hannover, Germany	347
348, University of Pavia, Italy	348
349, Temple University, USA	349
350, Polytechnic University of Turin, Italy	350
351, Polytechnic University of Catalonia, Spain	351

352, Seoul National University, South Korea	352
353, National Taiwan University, Taiwan	353
354, University of Porto, Portugal	354
355, Indian Institute of Technology - Madras, India	355
356, University of Manitoba, Canada	356
357, New University of Lisbon, Portugal	357
358, University of Turku, Finland	358
359, University of Ferrara, Italy	359
360, University of Seville, Spain	360
361, University of Zaragoza, Spain	361
362, University of Perugia, Italy	362
363, Harbin Institute of Technology, China	363
364, University of Ioannina, Greece	364
365, University of Florence, Italy	365
366, University of Strathclyde, UK	366
367, Queensland University of Technology, Australia	367
368, Auburn University, USA	368
369, National Cheng Kung University, Taiwan	369
370, Indian Institute of Science, India	370
371, University of Oklahoma, USA	371
372, Massey University, New Zealand	372
373, University of Modena, Italy	373
374, Ewha Womans University, South Korea	374
375, National Sun Yat-Sen University, Taiwan	375
376, University of Oulu, Finland	376
377, Loughborough University, UK	377
378, University of Tasmania, Australia	378
379, Tokyo Institute of Technology, Japan	379
380, Shanghai Jiao Tong University, China	380
381, Middle East Technical University, Turkey	381
382, University of Newcastle - Australia, Australia	382
383, University of Magdeburg, Germany	383
384, Indian Institute of Technology - Delhi, India	384
385, University of Halle-Wittenberg, Germany	385
386, Osaka University, Japan	386
387, Tongji University, China	387
388, Chonbuk National University, South Korea	388
389, Nagoya University, Japan	389
390, Complutense University of Madrid, Spain	390
391, University of Rome - Tor Vergata, Italy	391
392, Tianjin University, China	392
393, University of Granada, Spain	393
394, University of Murcia, Spain	394

395, Tohoku University, Japan	395
396, Shanghai University, China	396
397, University Henri Poincaru - Nancy I, France	397
398, University of the Basque Country, Spain	398
399, Tokyo Medical and Dental University, Japan	399
400, National Technical University of Athens, Greece	400
401, University of Tampere, Finland	401
402, Yonsei University, South Korea	402
403, Bar-Ilan University, Israel	403
404, Korea University, South Korea	404
405, Aristotle University of Thessaloniki, Greece	405
406, University of Mississippi, USA	406
407, National Central University, Taiwan	407
408, Beijing Normal University, China	408
409, University of Pisa, Italy	409
410, Shandong University, China	410
411, University of Bari, Italy	411
412, Griffith University, Australia	412
413, University of Lisbon, Portugal	413
414, University of Genoa, Italy	414
415, University of Patras, Greece	415
416, West Virginia University, USA	416
417, University of Naples Federico II, Italy	417
418, University of Coimbra, Portugal	418
419, Catholic University of the Sacred Heart, Italy	419
420, Keio University, Japan	420
421, Ulsan University, South Korea	421
422, University of Rome - La Sapienza, Italy	422
423, Eutvus Lorand University, Hungary	423
424, University of Saskatchewan, Canada	424
425, Texas Technical University, USA	425
426, Sungkyunkwan University, South Korea	426
427, Hanyang University, South Korea	427
428, University of Oviedo, Spain	428
429, China Agricultural University, China	429
430, Sichuan University, China	430
431, University of Siena, Italy	431
432, University of Stellenbosch, South Africa	432
433, Chulalongkorn University, Thailand	433
434, Federal University of Santa Catarina, Brazil	434
435, Kyushu University, Japan	435
436, Pontifical Catholic University of Chile, Chile	436
437, Chiba University, Japan	437

438, Xi'an Jiaotong University, China	438
439, Kumamoto University, Japan	439
440, Ben-Gurion University of the Negev, Israel	440
441, Hiroshima University, Japan	441
442, University of Messina, Italy	442
443, Technical University of Madrid, Spain	443
444, Kanazawa University, Japan	444
445, University of Witwatersrand, South Africa	445
446, Tsukuba University, Japan	446
447, Hokkaido University, Japan	447
448, Mahidol University, Thailand	448
449, Chonnam National University, South Korea	449
450, Kobe University, Japan	450
451, University of Palermo, Italy	451
452, Kyungpook National University, South Korea	452
453, University of Athens, Greece	453
454, Huazhong University of Science and Technology, China	454
455, University of Catania, Italy	455
456, Chungnam National University, South Korea	456
457, University of Warsaw, Poland	457
458, Waseda University, Japan	458
459, Inha University, South Korea	459
460, University of Salamanca, Spain	460
461, Federal University of Minas Gerais, Brazil	461
462, University of Ljubljana, Slovenia	462
463, State University of Campinas, Brazil	463
464, University of Chile, Chile	464
465, National Yang-Ming University, Taiwan	465
466, University of Buenos Aires, Argentina	466
467, Kyung Hee University, South Korea	467
468, University of Sao Paulo, Brazil	468
469, University of Szeged, Hungary	469
470, Pusan National University, South Korea	470
471, Chang Gung University, Taiwan	471
472, Ege University, Turkey	472
473, Catholic University of Korea, South Korea	473
474, Tokushima University, Japan	474
475, Jagiellonian University, Poland	475
476, Charles University Prague, Czech Republic	476
477, Northwestern Polytechnical University, China	477
478, Okayama University, Japan	478
479, Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil	479
480, Niigata University, Japan	480

481, Konkuk University, South Korea	481
482, Nagasaki University, Japan	482
483, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil	483
484, Osaka City University, Japan	484
485, Sao Paulo State University, Brazil	485
486, National University de La Plata, Argentina	486
487, National Autonomous University of Mexico, Mexico	487
488, Nihon University, Japan	488
489, University of Pretoria, South Africa	489
490, Gazi University Ankara, Turkey	490
491, University of Zagreb, Croatia	491
492, Hacettepe University, Turkey	492
493, Gifu University, Japan	493
494, Federal University of Sao Paulo, Brazil	494
495, University of Belgrade, Serbia	495
496, Ankara University, Turkey	496
497, Istanbul University, Turkey	497
498, Adam Mickiewicz University in Poznan, Poland	498
499, Moscow State University, Russia	499
500, St. Petersburg State University, Russia	500

Данные Лейденского рейтинга CWTS Год: 2018	
World Rank (ранг университета), Institution (Наименование вуза), Country (страна)	Позиция в рейтинге
1, Rockefeller University, USA	1
2, Massachusetts Institute of Technology - MIT, USA	2
3, Princeton University, USA	3
4, Stanford University, USA	4
5, Harvard University, USA	5
6, University of California - Berkeley, USA	6
7, California Institute of Technology - Caltech, USA	7
8, London School of Hygiene & Tropical Medicine, UK	8
9, Weizmann Institute of Science, Israel	9
10, University of California - San Francisco, USA	10
11, Rice University, USA	11
12, Yale University, USA	12
13, University of Oxford, UK	13
14, University of California - Santa Barbara, USA	14
15, University of Chicago, USA	15
16, University of Cambridge, UK	16

17, Swiss Federal Institute of Technology Lausanne - EPFL, Switzerland	17
18, Swiss Federal Institute of Technology Zurich - ETHZ, Switzerland	18
19, Columbia University, USA	19
20, University College London, UK	20
21, University of California - San Diego, USA	21
22, University of Colorado at Boulder, USA	22
23, University of Pennsylvania, USA	23
24, Northwestern University, USA	24
25, University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas, USA	25
26, University of Massachusetts Medical School, USA	26
27, University of California - Santa Cruz, USA	27
28, New York University, USA	28
29, University of California - Los Angeles, USA	29
30, Imperial College London, UK	30
31, Ecole Normale Supérieure de Paris, France	31
32, University of Washington, USA	32
33, Cornell University, USA	33
34, Icahn School of Medicine at Mount Sinai, USA	34
35, University of Exeter, UK	35
36, King's College London, UK	36
37, Washington University in St. Louis, USA	37
38, Queen Mary - University of London, UK	38
39, Dartmouth College, USA	39
40, Johns Hopkins University, USA	40
41, Boston College, USA	41
42, University of Dundee, UK	42
43, Duke University, USA	43
44, Boston University, USA	44
45, Nanyang Technological University, Singapore	45
46, University of Edinburgh, UK	46
47, University of Bristol, UK	47
48, Hong Kong University of Science and Technology, Hong Kong	48
49, Michigan State University, USA	49
50, University of Texas at Austin, USA	50
51, King Abdullah University of Science and Technology, Saudi Arabia	51
52, Ulsan National Institute of Science and Technology, South Korea	52
53, London School of Economics, UK	53
54, University of North Carolina at Chapel Hill, USA	54
55, Oregon Health and Science University, USA	55
56, University of Zurich, Switzerland	56
57, University of Basel, Switzerland	57
58, Baylor College of Medicine, USA	58

59, Utrecht University, Netherlands	59
60, University of Glasgow, UK	60
61, Carnegie Mellon University, USA	61
62, University of Maryland at College Park, USA	62
63, University of Wisconsin-Madison, USA	63
64, University of Texas Health Science Center at Houston, USA	64
65, University of Warwick, UK	65
66, Northeastern University, USA	66
67, University of Amsterdam, Netherlands	67
68, University of Manchester, UK	68
69, University of New Hampshire, USA	69
70, University of California - Riverside, USA	70
71, City University of Hong Kong, Hong Kong	71
72, University of California - Irvine, USA	72
73, Erasmus University Rotterdam, Netherlands	73
74, Catholic University of Leuven, Belgium	74
75, University of Geneva, Switzerland	75
76, Georgia Institute of Technology, USA	76
77, Brown University, USA	77
78, Vanderbilt University, USA	78
79, University Pompeu Fabra, Spain	79
80, University of Rochester, USA	80
81, University of Oregon, USA	81
82, Wageningen University & Research Center, Netherlands	82
83, Delft University of Technology, Netherlands	83
84, University of Lausanne, Switzerland	84
85, Emory University, USA	85
86, University of Southern California, USA	86
87, Colorado School of Mines, USA	87
88, University of Leiden, Netherlands	88
89, University of Durham, UK	89
90, University of Massachusetts - Amherst, USA	90
91, University of Leeds, UK	91
92, University of Liverpool, UK	92
93, National University of Singapore, Singapore	93
94, University of Technology Sydney, Australia	94
95, University of Toronto, Canada	95
96, Indiana University at Bloomington, USA	96
97, University of Birmingham, UK	97
98, Australian National University, Australia	98
99, University of Southampton, UK	99
100, Yeshiva University, USA	100
101, Trinity College Dublin, Ireland	101

102, VU University Amsterdam, Netherlands	102
103, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA	103
104, Tufts University, USA	104
105, Bangor University, UK	105
106, University of British Columbia, Canada	106
107, University of Aberdeen, UK	107
108, Radboud University of Nijmegen, Netherlands	108
109, Technical University of Denmark, Denmark	109
110, University of St. Andrews, UK	110
111, University Denis Diderot (Paris VII), France	111
112, University of East Anglia, UK	112
113, University of Sheffield, UK	113
114, University of Virginia, USA	114
115, University Paris Sud (Paris XI), France	115
116, University of Minnesota - Twin Cities, USA	116
117, University of California - Davis, USA	117
118, University of Melbourne, Australia	118
119, University of Pittsburgh, USA	119
120, University of Göttingen, Germany	120
121, University of München, Germany	121
122, University of Reading, UK	122
123, Rush University, USA	123
124, University of Queensland, Australia	124
125, University of Adelaide, Australia	125
126, University Renu Descartes (Paris V), France	126
127, University of Sussex, UK	127
128, University of York, UK	128
129, Cardiff University, UK	129
130, Eindhoven University of Technology, Netherlands	130
131, Newcastle University - Newcastle-upon-Tyne, UK	131
132, Thomas Jefferson University, USA	132
133, University of Groningen, Netherlands	133
134, University of Macau, Macau	134
135, University of Maastricht, Netherlands	135
136, University Paris-Sorbonne (Paris IV), France	136
137, University of Nice-Sophia Antipolis, France	137
138, James Cook University, Australia	138
139, Technical University of München, Germany	139
140, University of Lancaster, UK	140
141, Ecole Polytechnique, France	141
142, Chalmers University of Technology, Sweden	142
143, Georgetown University, USA	143
144, McGill University, Canada	144

145, University of Colorado at Denver, USA	145
146, Pennsylvania State University, USA	146
147, University of Leicester, UK	147
148, University Paris-Est Cruteil Val de Marne, France	148
149, University of Bath, UK	149
150, Karolinska Institute, Sweden	150
151, University of Alabama at Birmingham, USA	151
152, Grenoble Alpes University, France	152
153, Hong Kong Baptist University, Hong Kong	153
154, University of Gent, Belgium	154
155, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong	155
156, Case Western Reserve University, USA	156
157, University of Heidelberg, Germany	157
158, Hunan University, China	158
159, Catholic University of Louvain, Belgium	159
160, University of Copenhagen, Denmark	160
161, State University of New York at Stony Brook, USA	161
162, Deakin University, Australia	162
163, University of Sydney, Australia	163
164, Tsinghua University, China	164
165, University of Notre Dame, USA	165
166, University of Wurzburg, Germany	166
167, University of New South Wales, Australia	167
168, Ohio State University, USA	168
169, University of Konstanz, Germany	169
170, University of Bordeaux, France	170
171, McMaster University, Canada	171
172, City University of New York - City College, USA	172
173, University of Idaho, USA	173
174, University of Bern, Switzerland	174
175, University of Nottingham, UK	175
176, Temple University, USA	176
177, Fuzhou University, China	177
178, University of Utah, USA	178
179, University of Twente, Netherlands	179
180, Arizona State University, USA	180
181, University of Victoria, Canada	181
182, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong	182
183, University of Graz, Austria	183
184, Michigan State University, USA	184
185, University of Science and Technology of China, China	185
186, University of Trento, Italy	186
187, University of Stuttgart, Germany	187

188, University of Plymouth, UK	188
189, University of Tennessee - Knoxville, USA	189
190, University of Natural Resources and Life Sciences - Vienna, Austria	190
191, University of Munster, Germany	191
192, University of Maryland at Baltimore, USA	192
193, University of Bonn, Germany	193
194, King's College London, UK	194
195, Monash University, Australia	195
196, University of Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, France	196
197, University of Delaware, USA	197
198, University of Dusseldorf, Germany	198
199, Drexel University, USA	199
200, Oregon State University, USA	200
201, University of Vienna, Austria	201
202, University of Arizona, USA	202
203, RWTH Aachen University, Germany	203
204, University of Montpellier, France	204
205, University of Texas Health Science Center at San Antonio, USA	205
206, Universitu Libre de Bruxelles, Belgium	206
207, University Paul Sabatier - Toulouse III, France	207
208, Rutgers - The State University of New Jersey, USA	208
209, University of Cincinnati, USA	209
210, Swinburne University of Technology, Australia	210
211, Nankai University, China	211
212, University of Regensburg, Germany	212
213, University of Freiburg, Germany	213
214, University of Erlangen-Nurnberg, Germany	214
215, University of the Balearic Islands, Spain	215
216, Stockholm University, Sweden	216
217, Karlsruhe Institute of Technology, Germany	217
218, University College Cork, Ireland	218
219, University of Miami, USA	219
220, University of Vermont, USA	220
221, Purdue University, USA	221
222, University of Iowa, USA	222
223, University of Wollongong, Australia	223
224, Missouri University of Science and Technology, USA	224
225, University of Mainz, Germany	225
226, University of Cologne, Germany	226
227, Washington State University, USA	227
228, Loughborough University, UK	228
229, University of Surrey, UK	229

230, University of Duisburg-Essen, Germany	230
231, University of Strasbourg, France	231
232, University of Frankfurt am Main, Germany	232
233, University of Texas Medical Branch Galveston, USA	233
234, Medical University of South Carolina, USA	234
235, Augusta State University, USA	235
236, George Washington University, USA	236
237, Colorado State University, USA	237
238, Aarhus University, Denmark	238
239, Polytechnic University of Milan, Italy	239
240, Kent State University, USA	240
241, Curtin University, Australia	241
242, Medical University of Vienna, Austria	242
243, University of Antwerp, Belgium	243
244, University of Texas at Dallas, USA	244
245, University Claude Bernard - Lyon I, France	245
246, University of Connecticut, USA	246
247, Kaiserslautern University of Technology, Germany	247
248, Florida State University, USA	248
249, University of South Australia, Australia	249
250, Iowa State University, USA	250
251, Wake Forest University, USA	251
252, Aalto University, Finland	252
253, University of Salerno, Italy	253
254, University of Bayreuth, Germany	254
255, University College Dublin, Ireland	255
256, University of Tasmania, Australia	256
257, Pohang University of Science and Technology, South Korea	257
258, University of Hull, UK	258
259, National Institute of Technology Rourkela, India	259
260, University of Auckland, New Zealand	260
261, City University London, UK	261
262, University of Ottawa, Canada	262
263, University of Calgary, Canada	263
264, Tilburg University, Netherlands	264
265, Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden	265
266, Technical University of Berlin, Germany	266
267, University of Illinois at Chicago, USA	267
268, Rensselaer Polytechnic Institute, USA	268
269, University of Barcelona, Spain	269
270, University of New Mexico, USA	270
271, Aalborg University, Denmark	271
272, University of Western Australia, Australia	272

273, Goteborg University, Sweden	273
274, Vienna University of Technology, Austria	274
275, Laval University, Canada	275
276, Humboldt University of Berlin, Germany	276
277, University of Jena, Germany	277
278, University of Girona, Spain	278
279, University of Strathclyde, UK	279
280, Korea Advanced Institute of Science and Technology, South Korea	280
281, University of Hawaii at Manoa, USA	281
282, University of Houston, USA	282
283, University of Linz, Austria	283
284, University of Hong Kong, Hong Kong	284
285, Western University, Canada	285
286, University of Western Sydney, Australia	286
287, University of Potsdam, Germany	287
288, Technical University of Dresden, Germany	288
289, Free University of Berlin, Germany	289
290, University of Florida, USA	290
291, Technical University of Darmstadt, Germany	291
292, Swansea University, UK	292
293, University of Kiel, Germany	293
294, Uppsala University, Sweden	294
295, Wuhan University of Technology, China	295
296, Norwegian University of Science and Technology, Norway	296
297, University of Newcastle - Australia, Australia	297
298, University of Alberta, Canada	298
299, South China University of Technology, China	299
300, University of Waterloo, Canada	300
301, University of Padua, Italy	301
302, Macquarie University, Australia	302
303, University of Helsinki, Finland	303
304, University of Southern Denmark, Denmark	304
305, Texas A&M University, USA	305
306, National University of Ireland - Galway, Ireland	306
307, University of Central Florida, USA	307
308, Brunel University, UK	308
309, Xiamen University, China	309
310, University of Innsbruck, Austria	310
311, Simon Fraser University, Canada	311
312, University of Bielefeld, Germany	312
313, Medical University of Innsbruck, Austria	313
314, University of Calabria, Italy	314

315, University of Tübingen, Germany	315
316, Hebrew University of Jerusalem, Israel	316
317, Syracuse University, USA	317
318, Linköping University, Sweden	318
319, University of Limerick, Ireland	319
320, University of Montreal, Canada	320
321, Flinders University, Australia	321
322, Griffith University, Australia	322
323, University of Oslo, Norway	323
324, RMIT University, Australia	324
325, KTH - Royal Institute of Technology, Sweden	325
326, Shenzhen University, China	326
327, Central China Normal University, China	327
328, University of Florence, Italy	328
329, University of Hamburg, Germany	329
330, North Carolina State University, USA	330
331, University of South Florida, USA	331
332, Autonomous University of Madrid, Spain	332
333, Medical College of Wisconsin, USA	333
334, University of Aquila, Italy	334
335, University of Perugia, Italy	335
336, State University of New York at Buffalo, USA	336
337, Dalhousie University, Canada	337
338, Indiana University-Purdue University of Indianapolis, USA	338
339, Kashan University, Iran	339
340, Indian Institute of Technology - Dhanbad, India	340
341, East China Normal University, China	341
342, San Diego State University, USA	342
343, University of Milan - Bicocca, Italy	343
344, University of Giessen, Germany	344
345, Lehigh University, USA	345
346, Beijing University of Chemical Technology, China	346
347, King Abdulaziz University, Saudi Arabia	347
348, University of Marburg, Germany	348
349, University of Bologna, Italy	349
350, University of South Carolina, USA	350
351, University of Bochum, Germany	351
352, Queensland University of Technology, Australia	352
353, Lund University, Sweden	353
354, University of Georgia, USA	354
355, University of Akron, USA	355
356, University of Otago, New Zealand	356
357, University of Nebraska - Lincoln, USA	357

358, Graz University of Technology, Austria	358
359, University of Kentucky, USA	359
360, University of Aveiro, Portugal	360
361, Nanjing University, China	361
362, Aix-Marseille University, France	362
363, Peking University, China	363
364, University of Missouri - Columbia, USA	364
365, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA	365
366, Open University, UK	366
367, University of Technology - Malaysia, Malaysia	367
368, George Mason University, USA	368
369, King's College London, UK	369
370, University of Hannover, Germany	370
371, University of Quebec, Canada	371
372, University of Sherbrooke, Canada	372
373, University of Magdeburg, Germany	373
374, University of Naples Federico II, Italy	374
375, University of Wyoming, USA	375
376, Marche Polytechnic University, Italy	376
377, Umea University, Sweden	377
378, University of Ulm, Germany	378
379, Polytechnic University of Turin, Italy	379
380, University of Nebraska Medical Center, USA	380
381, University of Rennes II, France	381
382, University of Liège, Belgium	382
383, Cranfield University, UK	383
384, East China University of Science and Technology, China	384
385, La Trobe University, Australia	385
386, Wuhan University, China	386
387, University of Leipzig, Germany	387
388, University of Chinese Academy of Sciences, China	388
389, Heriot-Watt University, UK	389
390, Fourth Military Medical University, China	390
391, Vrije Universiteit Brussel, Belgium	391
392, University of Cape Town, South Africa	392
393, Northwestern Polytechnical University, China	393
394, China University of Geosciences Wuhan, China	394
395, State University of New York at Albany, USA	395
396, Nanjing University of Information Science and Technology, China	396
397, University of Burgundy, France	397
398, Virginia Commonwealth University, USA	398
399, University Rovira I Virgili Tarragona, Spain	399
400, University of Trieste, Italy	400

401, University of Alaska - Fairbanks, USA	401
402, Aligarh Muslim University, India	402
403, Dalian University of Technology, China	403
404, Tulane University, USA	404
405, University of Franche-Comtu, France	405
406, Wayne State University, USA	406
407, Technical University of Braunschweig, Germany	407
408, University of Wisconsin-Milwaukee, USA	408
409, University of Kansas, USA	409
410, University of Turku, Finland	410
411, Tianjin University, China	411
412, University of Rostock, Germany	412
413, Harbin Institute of Technology, China	413
414, University of Bari, Italy	414
415, Hannover Medical School, Germany	415
416, Kansas State University, USA	416
417, Fudan University, China	417
418, University of Nevada - Reno, USA	418
419, Hefei University of Technology, China	419
420, Zhejiang University, China	420
421, University of Ioannina, Greece	421
422, Utah State University, USA	422
423, Technion - Israel Institute of Technology, Israel	423
424, Gabriele D'Annunzio University, Italy	424
425, University of Cantabria, Spain	425
426, Medical University of Graz, Austria	426
427, University of Milan, Italy	427
428, University of Minho, Portugal	428
429, University of Turin, Italy	429
430, University of New England, Australia	430
431, Huazhong Agricultural University, China	431
432, Murdoch University, Australia	432
433, Roma Tre University, Italy	433
434, Georgia State University, USA	434
435, University Clermont Auvergne, France	435
436, University of Mississippi, USA	436
437, University of Malaya, Malaysia	437
438, Nanjing University of Posts and Telecommunications, China	438
439, Donghua University - Shanghai, China	439
440, Uniformed Services University of the Health Sciences, USA	440
441, University of Science and Technology Beijing, China	441
442, University of Nantes, France	442
443, University of Oulu, Finland	443

444, University of Crete, Greece	444
445, University of Bergen, Norway	445
446, University of Texas at San Antonio, USA	446
447, Huazhong University of Science and Technology, China	447
448, University of Kent at Canterbury, UK	448
449, University of Brescia, Italy	449
450, University of Alabama, USA	450
451, University of Lorraine, France	451
452, Tokyo Kasei University, Japan	452
453, University of Guelph, Canada	453
454, University of Navarra, Spain	454
455, Zhejiang Normal University, China	455
456, University Francois Rabelais de Tours, France	456
457, University of Poitiers, France	457
458, University of Iceland, Iceland	458
459, Beijing Normal University, China	459
460, Brigham Young University, USA	460
461, University of Campania, Italy	461
462, Michigan Technological University, USA	462
463, Ryerson University, Canada	463
464, University of Udine, Italy	464
465, Bilkent University, Turkey	465
466, Soochow University, China	466
467, China Pharmaceutical University, China	467
468, New University of Lisbon, Portugal	468
469, Beijing Institute of Technology, China	469
470, University of Modena, Italy	470
471, Montana State University, USA	471
472, University of Verona, Italy	472
473, University of Lille, France	473
474, Cattolica Sacro Cuore University, Italy	474
475, National Tsinghua University, Taiwan	475
476, University of Oklahoma, USA	476
477, Annamalai University, India	477
478, Southwest Jiaotong University, China	478
479, Nanjing University of Aeronautics and Astronautics, China	479
480, Uit the Arctic University of Norway, Norway	480
481, University of Bremen, Germany	481
482, Norwegian University of Life Sciences, Norway	482
483, Sun Yat-Sen University, China	483
484, University of Valencia, Spain	484
485, Autonomous University of Barcelona, Spain	485
486, University of Pavia, Italy	486

487, University of Texas at Arlington, USA	487
488, Jaume I University, Spain	488
489, University of Palermo, Italy	489
490, Shanghai University, China	490
491, Shanghai Normal University, China	491
492, Nanjing University of Science and Technology, China	492
493, Xi'an Jiaotong University , China	493
494, Baylor University, USA	494
495, University of Porto, Portugal	495
496, University of Catania, Italy	496
497, Institute of Chemical Technology, India	497
498, Ohio University, USA	498
499, University of Toledo, USA	499
500, University of Vigo, Spain	500

Научное издание

Васкевич Татьяна Владимировна

**Адаптация национальных
систем высшего образования
к евроинтеграционным
процессам:
упования и реалии**
Монография

Под научной редакцией А.А. Остапенко

НИИ школьных технологий

<http://narodnoe.org>

109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2

Тел. +7 (495) 345-52-00

Подписано в печать 27.02.2019

Формат: 60х90 1/16. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»

Усл. печ. л. 23,0. Тираж 500 экз. Заказ 3672

Отпечатано с готового оригинал-макета

в Издательско-полиграфическом центре

Кубанского государственного университета

350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149