

© О.С. Гилязова, А.Н. Замощанская

Научная статья

УДК 378:304.444

DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.26>**ДИЛЕММА «СОВЕТСКИЕ ТРАДИЦИИ – БОЛОНСКИЕ ИННОВАЦИИ»:
К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ МОДЕЛИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

О.С. Гилязова, А.Н. Замощанская

Гилязова Ольга Сергеевна,

кандидат философских наук, доцент, Центр
развития универсальных компетенций,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия.

ORCID iD: 0000-0002-6978-1162

Olga_gilyazova@mail.ru

Замощанская Анна Николаевна,

преподаватель, ведущий менеджер, Центр
развития универсальных компетенций,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия.

ORCID iD: 0000-0002-2952-8680

a.n.kolobaeva@urfu.ru

Аннотация. Одним из наиболее значительных событий в российской системе высшего образования стал выход из Болонского процесса, что вызывает вопрос о ее дальнейшем пути развития. Цель статьи: осмыслить ставшую актуальной в связи с исключением России из Болонского процесса дилемму «советские традиции – болонские инновации». Данная дилемма рассматривается через призму выявленных авторами (и составляющих научную новизну статьи) взаимосвязанных дихотомий: между «дедуктивной логикой» обучения (от общего к частному, от теории к практике), присущей германской (гумбольдтовской) модели (ставшей основой российской дореволюционной и советской систем образования) и «индуктивной логикой» обучения (от частного к общему, от практики к теории), принятой в англосаксонской модели высшего образования (ставшей основой Болонского процесса); между моно- и полиуровневыми системами высшего образования; между традиционностью и инновационностью; между восприятием образования как социально значимого блага и как услуги. В ходе анализа вызревает понимание, что не существует такой модели образования, которая могла бы претендовать на статус универсальной. Это понимание позволяет авторам выработать некоторые рекомендации: предоставить возможность вузам использовать потенциал той модели, которая в наибольшей степени им соответствует: советской (или ее первоосновы – гумбольдтовской) модели – вузам, ориентированным на науку, болонской модели – практико-ориентированным вузам, или же позволить им принять гибридную модель, сочетающую достоинства обеих моделей; распределить ответственность за качество подготовки кадров между студентом, вузом и работодателем; институционализировать

непрерывное образование (в контексте которого высшее образование предстает хоть и важным, но не окончательным этапом образования).

Ключевые слова: *Болонский процесс, бакалавриат, вуз, высшее образование, компетентностный подход, магистратура, модель высшего образования, непрерывное образование, педагогика, специалитет.*

Библиографическая ссылка: *Гилязова О.С., Замощанская А.Н. Дилемма «советские традиции – болонские инновации»: к вопросу о выборе модели российского высшего образования // ЦИТИСЭ. 2023. № 2. С. 308-317. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.26>*

Research Full Article

UDC 378:304.444

THE DILEMMA “SOVIET TRADITIONS – BOLOGNA INNOVATIONS”: ON THE ISSUE OF CHOOSING A MODEL OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

O.S. Gilyazova, A.N. Zamoshchanskaya

Olga S. Gilyazova,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Center for the Development of Universal Competencies, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID iD: 0000-0002-6978-1162

olga_gilyazova@mail.ru

Anna N. Zamoshchanskaya,

Lecturer, Lead Manager at the Centre for the Development of Universal Competences, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID iD: 0000-0002-2952-8680

a.n.kolobaeva@urfu.ru

Abstract. *One of the most significant events in the Russian system of higher education was the withdrawal from the Bologna Process, which raises the question of its way forward. The purpose of the article: To comprehend the dilemma “Soviet traditions – Bologna innovations” that has become relevant in connection with the exclusion of Russia from the Bologna Process. This dilemma is considered through the prism of the interrelated dichotomies identified by the authors (and constituting the scientific novelty of the article): Between the “deductive” (from the general to the particular, from theory to practice) logic of learning inherent in the German (Humboldtian) model (which became the basis of the Russian pre-revolutionary and Soviet education systems) and “inductive” (from the particular to the general, from practice to theory) logic of learning adopted*

in the Anglo-Saxon model of higher education (which became the basis of the Bologna process); between mono- and multi-level systems of higher education; between tradition and innovation; between the perception of education as a socially significant weal and as a service. In the course of the analysis, we come to the understanding that there is no such a model of education that could claim the status of a universal one. This understanding allows the authors to develop some recommendations: To provide universities with the opportunity to use the model that best suits them: the Soviet (or its fundamental principle – Humboldtian) model – for science-oriented universities, the Bologna model – for practice-oriented universities, or to let them adopt a hybrid model that combines the advantages of both models; to distribute responsibility for the quality of training between students, universities and employers; to institutionalize lifelong education (in the context of which higher education appears to be an important, but not the final stage of education).

Keywords: *Bologna process, bachelor's degree, university, higher education, competence approach, magistracy, model of higher education, lifelong education, pedagogy, specialty.*

For citation: *Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N. The dilemma “Soviet traditions – Bologna innovations”: On the issue of choosing a model of Russian higher education. CITISE, 2023, no. 2, pp. 308-317. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.26>*

Введение. Дебаты об эффективности функционирования российского высшего образования в рамках Болонского процесса не утихали с момента присоединения России к этому процессу в сентябре 2003 года до момента ее исключения в апреле 2022 года. Выход из Болонского процесса активировал новый виток обсуждений.

Главная цель Болонского процесса заключается в формировании единой зоны европейского высшего образования – ЕНЕА (European Higher Education Area) с тем, чтобы получаемые выпускниками дипломы, научные степени и квалификации были сопоставимы и имели силу в странах-участницах соглашения [12].

Для достижения этой цели предусматривалось выполнение ряда задач: создание двух- (позднее – трех-) уровневой системы образования; внедрение единой системы накопления и переноса зачетных единиц – ECTS (European Credit Transfer System); обеспечение прозрачности образовательных программ и документов об образовании; разработка механизмов повышения качества образования; содействие академической мобильности, а также расширение международного сотрудничества в области образования и науки [6; 13].

Присоединение России к Болонскому процессу аргументировалось созданием условий для конвертируемости дипломов, привлечения иностранных студентов, роста образовательных услуг, сближения с Европой. Как признавался президент Российского Союза ректоров (РСР), ректор МГУ В.А. Садовничий: «Болонская система была нужна для трудовой интеграции, и она была введена в большей степени из политических соображений»¹.

Стандартизация высшего образования по болонским лекалам обосновывается необходимостью интеграции в мировую систему образования. Конечно, в качестве оплота и выражения глобализации (пусть и в форме европоцентризма) Болонский процесс чреват подрывным потенциалом по отношению к образовательной уникальности входящих в него стран. Но данная стандартизация не означает полной унификации. Об этом заявлял и бывший министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко: «Есть набор неких правил в

¹ Ректор МГУ: «Мы заменили фундаментальное образование «компетенциями»» / Официальный сайт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rector-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html> (дата обращения: 11.04.2023).

образовании, и в какой-то момент мы к ним присоединились – но не во всё. Про какие-то правила мы решили, что они будут полезны для России»². Он указал, что «Европа не в полном объеме следует Болонской системе, так как понимает – унификация невозможна»³.

Болонская декларация, как следует из ее названия, носит декларативный характер: она лишь устанавливает некоторые принципы, некий идеальный образ высшего образования [8]. Отсутствие жестких юридических предписаний давало определенный простор для осуществления обеих интенций – влиться в русло проводимых реформ и сохранить самобытность национальной системы образования. Многое зависело от самих реформаторов, от того, какой интенцией они предпочтут руководствоваться.

Обещанного прорыва не произошло. Впрочем, и сам процесс интеграции в европейское образовательное пространство оказался неполным, а положения Болонской декларации реализовались тоже не в полной мере – из-за ограничений, установленных как со стороны Запада, так и со стороны российских регуляторов [5]. Показательно, что академическая мобильность привела к асимметричной интернационализации не в пользу российских вузов, а ее побочным эффектом стала «утечка молодых мозгов».

Если почти два десятилетия назад включение в Болонский процесс воспринималось отдельными реформаторами как панацея от всех проблем и недочетов российского высшего образования, то сейчас возникает соблазн увидеть панацею уже в отказе от него⁴.

Впрочем, отдельные принципы и идеи Болонского процесса были усвоены и теми странами, которые в него не входят. Речь идет о структуризации высшего образования на отдельные уровни (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и введении компетентностного подхода. Данные принципы стали, по сути, универсальными [9]. Благодаря своей адаптивности они органично сочленяются с политическими, экономическими и культурными реалиями самых разных стран, например, с прагматизмом США и с конфуцианским и социалистическим контекстом Китая [15].

Понятно, что импульс распространению элементов Болонского процесса в образовательные системы разных стран (в т.ч. не присоединенных к нему) придает не столько его какое-либо превосходство, сколько страх руководства данных стран «остаться позади» в международном соревновании в области образования.

Выход России из Болонского процесса выдвинул на первый план проблему создания Россией собственной уникальной системы высшего образования, конкурентоспособной на мировой арене и, в то же время, отвечающей национальным интересам. Тем самым была реактуализирована дилемма «советские традиции высшего образования – болонские инновации».

Результаты и обсуждение. Хотя обсуждаемую ныне дилемму «советские традиции – болонские инновации» зачастую сводят к политически-публицистическому нарративу [5], она имеет довольно глубокие корни, уходящие в взаимосвязанные дихотомии: между индуктивной логикой обучения, принятой в англосаксонской модели высшего образования и дедуктивной логикой обучения германской модели; между моно- и полиуровневыми системами высшего образования; между традиционностью и инновационностью; между

² Экс-министр образования высказался об отмене Болонской системы в России. URL: https://aif.ru/society/education/eks-ministr_obrazovaniya_vyskazalsya_ob_otmene_bolonskoy_sistemy_v_rossii (дата обращения: 11.04.2023).

³ Там же.

⁴ Например, ожидается, что отказ от Болонского процесса притормозит «утечку мозгов». Проблема в том, что «утечка мозгов» – это не болезнь, а симптом неблагополучия, притом не самого образования, а связанной с ним экосистемы. Есть несколько способов борьбы с данным явлением: резко снизить качество образования; поставить заслон мобильности (международной и даже межрегиональной) студентов, выпускников и опытных специалистов; повысить качество рабочих мест и социальной инфраструктуры. Третий способ – наиболее эффективный, но и наиболее сложный для реализации.

образованием как социально значимым благом, гарантируемым государством, и образованием как высококачественной услугой, предоставляемой на конкурентной основе.

Обзор литературы, посвященный выходу России из Болонского процесса, позволяет констатировать, что большинство авторов акцентирует внимание лишь на одной из этих дихотомий (а именно, на обратном переходе (полном или частичном) от полиуровневой системы образования к моноуровневой: от сложившегося тандема бакалавриат-магистратура к специалитету [см., например: 4; 5; 8; 9; 11]), пренебрегая другими не менее важными дихотомиями. В данной статье мы постараемся устранить этот пробел.

Исторически в Европе сложились две ведущие образовательных модели. Это англосаксонская модель (легла в основу Болонского процесса): на первой ступени обучения (бакалавриат) даются прикладные умения, а на второй (магистратура) – теоретические знания, и германская (гумбольдтовская) модель (ее наследницей (до революции и в советскую эпоху) являлась Россия [1]): студенты на младших курсах осваивают фундаментальные знания, а на старших – специализируются на практике.

Впрочем, О.Р. Каюмов проводит различие между болонской и советской системами образования по другому основанию. Он выявляет глубокий цивилизационный разрыв между западными странами, образовательная идеология которых выросла из протестантской этики, и Россией, верной «традициям византийской идеи «всестороннего развития личности»» [7, с. 153].

Болонский процесс закрепил поли- (изначально двух-, а затем трех-) уровневую англосаксонскую модель высшего образования, осуществляемую индуктивно – от частного к общему, от практики к теории. Неудивительно, что подобного рода «индуктивная логика» обучения сталкивается с трудностями при попытках привить ее к «дедуктивной логике» обучения (от общего к частному, от теории к практике), на которой зиждилось срисованное с германского образца российское образование. В полиуровневой англосаксонской модели каждый уровень (ступень) образования характеризуется определенной автономностью и логической завершенностью, благодаря чему студент после первой же ступени может считаться вполне подготовленным специалистом-практиком (вернее, техником). Моноуровневая гумбольдтовская модель требует окончания полного курса.

Если гумбольдтовская модель нацелена на формирование *образованного* человека с широким кругозором, то болонская модель – на формирование *специалиста* узкого профиля, владеющего конкретными навыками и технологиями, быстро монетизируемыми на рынке труда [1].

Проблема не столько в Болонском процессе как таковом, сколько в том, что его внедряли формально, не считаясь с лежащей в его основе логикой обучения. Высшее образование из моноуровневого сделали полиуровневым (как следствие – переход с 5-летнего срока обучения на 4-хлетний привел к уменьшению учебного времени студента, прежде всего за счет фундаментальных дисциплин), но прежнюю логику обучения не поменяли, а, скорее, поломали.

Неудивительно, что до сих пор сохраняется скептическое отношение к бакалаврам, несправедливо ассоциируемых с «недоделанными специалистами» [2]. Эта ситуация усугубляется тем, что бакалавры сталкиваются с наличием «стеклянного потолка» в карьере.

Впрочем, по мнению В.С. Шейнбаума, *любой* выпускник вуза (не только бакалавр) является, по существу, «полуфабрикатом» (и в этом нет ничего дискриминирующего), подлежащим «доводке до кондиции» либо самим работодателем, либо вузом в сотрудничестве с работодателем в формате, например, дуального обучения [4].

Неправомерность завышенных ожиданий и требований к выпускникам со стороны работодателей разоблачает и Дж. Хинчлифф. Работодатели не хотят задать себе вопрос: многие ли из них обладают таким же ослепительным набором личных и деловых качеств,

какие ждут от соискателей? Стоит ли запрашивать от юных (20+) выпускников наличия тех компетенций и навыков (или потенциал для их быстрого овладения), на развитие которых большинству людей требуются годы? Эти ожидания могут создать впечатление, что только «звезды», т.е. немногие харизматичные и талантливые выпускники, достойны быть агентами в экономике знаний [16]. Куда же деваться остальным?

По В.С. Шейнбауму, критика Болонского процесса в частности и общая неудовлетворенность состоянием высшего образования в целом вызваны нежеланием и неготовностью работодателей взять на себя часть ответственности за качество подготовки профессиональных кадров [4].

Он полагает, что академическому и бизнес-сообществам необходимо уйти от стереотипа (вполне оправданного в SPOD-мире⁵, но не работающего в VUCA-мире⁶), что высшее образование является принципиально завершенным процессом [4]. Нужно относиться к нему как к важному, но не окончательному этапу образования на протяжении всей жизни.

Следует признать и принять тот факт, что нет универсальной модели образования, которая была бы подходящим решением для всех образовательных контекстов. У каждой есть свои диалектически перетекающие друг в друга достоинства и ограничения.

Гумбольдтовская модель славится своей внеутилитарностью, академичностью, фундаментальностью, системностью [14], а болонская модель, в свою очередь, прагматичностью, практико-ориентированностью, акцентом на профессиональные компетенции, модульностью, нелинейностью траектории обучения, вариабельностью.

Полиуровневые системы (4+2, 2+2+2), благодаря своей модульности и более легкому инкорпорированию индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), обеспечивают гибкость в подготовке студентов, которая, впрочем, оценивается неоднозначно: одними учеными – положительно (как ответ на вызов VUCA-мира) [9], другими – отрицательно (особенно если речь идет о приеме в магистратуру непрофильных бакалавров). В то же время, как отмечают Р.М. Петрунева и В.Д. Васильева, полиуровневые системы чреваты психологическими и когнитивными разрывами между уровнями (ступенями) образования [11].

Моноуровневая система образования облегчает получение знаний, которые благодаря своей фундаментальности оказываются неустаревающими, непреходящими даже в наш динамичный век. К другим ее достоинствам относятся: системность, целостность, последовательность. Но благодаря своей монолитности она может невольно выродиться в т.н. «образовательную трубу». Эта «труба» характеризуется жесткой последовательностью курсов, ригидностью образовательных программ и учебных планов. Естественно, что такой формат, оправдавший себя в советскую эпоху с ее плановой системой экономики, перестает отвечать реалиям современного мира.

Сторонники советской системы образования не всегда задумываются о том, что для ее возрождения потребуются также возродить и весь тот антураж (прежде всего, подготовку студента под конкретное рабочее место), благодаря которому она могла продемонстрировать свою эффективность.

Учитывая то, что Болонский процесс – это проявление главных тенденций (называемых М. Клариним «мегатенденциями» [11]) высшего образования: массовизации; непрерывности образования; профессионализации; индивидуализации и коммерциализации, которые вряд ли ослабнут в ближайшее время, маловероятно, что отдельные элементы Болонского процесса утратят свою значимость и инновационность.

⁵ от англ. steady (устойчивость), predictable (предсказуемость), ordinary (простота) и definite (определенность)

⁶ от англ. volatility (изменчивость), uncertainty (неуверенность), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность)

Отказ от Болонского процесса открывает возможность отречься от его стеснительных обязательств. Но стоит быть осторожным, чтобы «с водой не выплеснуть младенца из купели». Дается редкий исторический шанс развивать разнообразие, используя ту или иную образовательную идеологию и вытекающую из нее логику обучения в тех сферах, где она наиболее уместна и полезна.

Советская (шире – гумбольдтовская) модель, построенная на дедуктивной логике обучения, актуальна для многопрофильных университетов, стоящих на фронтире научно-исследовательской и инновационной деятельности, а индуктивная логика болонской модели целесообразна для отраслевых вузов, замыкающихся на роли «кузницы кадров» для базовых отраслей региона. Кстати, эту индуктивную логику пытаются воплотить в рамках т.н. прикладного бакалавриата. Его идея (предусматривающая связку систем СПО и высшего образования, отказ от преподавания непрофильных дисциплин в пользу практических занятий и производственной практики) разрабатывалась, начиная еще с 2009 г., но все еще далека до завершения.

Возможен и третий вариант, предполагающий совмещение обеих образовательных моделей. Согласно заявлению В.А. Садовниченко, «национальная высшая школа должна быть основана на принципах фундаментальности, междисциплинарности, единства научных исследований и преподавания, разнообразия форм получения образования, гибкости образовательных и профессиональных траекторий, возможности получения дополнительных квалификаций, баланса фундаментальности образования и прикладного результата».⁷ В этом заявлении сформулировано желание учесть преимущества обеих моделей – советской и болонской.

Модель «2+2+2», предлагаемая помощником президента РФ А.А. Фурсенко в качестве одного из вариантов развития высшего образования, – это, по сути, попытка вместить гумбольдтовскую дедуктивную логику обучения (движение от фундаментальной общей подготовки к узконаправленной специализации) в болонскую полиуровневую систему. В этом плане модель «2+2+2» может характеризоваться в качестве гибридной модели. Пилотный проект по реформе высшего образования в РФ, который будет апробироваться в шести российских вузах со следующего учебного года, по сути, является воплощением именно гибридной модели.

Также следует отметить и роль современного компетентностного подхода, который, благодаря введению сквозных универсальных компетенций, способствует взаимообогащающему переплетению фундаментализации с конкретизацией, теории с практикой [3].

Сложность в том, что далеко не все дихотомии, спровоцированные дилеммой между советской и болонской моделями, можно примирить (через их разнесение по разным типам вузов или интеграцию). Это касается и основополагающего вопроса о сущности высшего образования. К достоинствам советской системы образования относят ее восприятие как самостоятельной ценности, что было утрачено с включением высшей школы в Болонский процесс, с которым связывают (не совсем справедливо) коммерциализацию образования, превращение в образовательную услугу [8].

Не так давно из Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «образовательная услуга» было исключено, а само понятие «образование» определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах

⁷ Перспективы национальной системы высшего образования в РФ – главный вопрос расширенного заседания Совета Российского Союза ректоров. URL: https://www.vlsu.ru/index.php?L=740&id=140&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=8090 (дата обращения: 11.04.2023)

человека, семьи, общества и государства...»⁸ (подп. 1 ст. 2). Но это не препятствует функционированию образования в качестве оказания образовательных услуг на возмездной основе [10].

Реформаторы образования пытаются объединить обе противоположные позиции, что, как справедливо замечает Э.Р. Хуако, является принципиально невозможным и даже абсурдным, учитывая, что понятие услуги подразумевает ценовую сегментацию, а с ней и сегрегацию клиентов по доходам, а понятие социально значимого блага, напротив, «гарантируется государством на началах равенства» [13, с. 229].

Так что российской системе образования еще предстоит четче определиться со своими ориентирами. Проблема в том, что у нее до сих пор не выработан общий вектор развития, устойчивый к постоянным внешним колебаниям, вызванных, прежде всего, резкими сменами экономических и политических повесток.

Заключение. Проведенный анализ позволяет прийти к некоторым выводам, которые представим в качестве рекомендаций. Необходимо воспользоваться уникальным историческим моментом для оценки pro et contra советской, болонской и гибридной моделей высшего образования; разрешить вузам использовать ту модель, которая в наибольшей мере отвечает потребностям заинтересованных сторон; сделать ответственность за качество подготовки кадров между студентом, вузом и работодателем солидарной и уравновешенной; институционализировать непрерывное образование.

И в заключение отметим, что нужно суметь не допустить слом уже апробированных наработок под предлогом выхода из Болонского процесса. Очередной крутой вираж в политической и экономической сферах не должен вести к «заносу на поворотах» в образовательной сфере. Ведь назначение высшего образования состоит не только в пассивной адаптации к меняющимся запросам общества и государства, но и в активном конструировании ландшафта будущего.

Список источников:

1. Болонский процесс: история и перспективы // Юрист ВУЗа. 2022. № 10. С. 24-37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49501773>
2. Васильева Н.В., Васильев К.В. К вопросу о переосмыслении глобальных подходов и практик в отечественном профессиональном образовании // ЦИТИСЭ. 2022. № 2 (32). С. 451-460. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.39>
3. Гилязова О.С., Замошанская А.Н., Замошанский И.И. К вопросу о формировании универсальных компетенций в современном высшем образовании: теоретические подходы и логика эффективности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 7 (99). С. 152-157. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.21>
4. Гребнев Л.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А. «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 12. С. 150-166. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166>
5. Жураковский В.М., Подуфалов Н.Д. «Выход из Болонского процесса» и инженерное образование в России // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: коллектив. моногр. - М., 2022. С. 143-159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49778238>
6. Исхакова Р.Ф. Российское высшее образование: участие в болонском процессе // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 4 (65). С. 61-67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50415424>

⁸ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.04.2023)

7. Каюмов О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 150-155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25867214>
8. Кетова Л.П. Болонская система высшего образования – «прожитый этап» для России, что дальше? Ожидания и надежды преподавательского корпуса // Гуманитарный вестник Донского государственного аграрного университета. 2022. № 2. С. 126-138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49489822>
9. Константинова Л.В., Петров А.М., Штыхно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9-24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24>
10. Кочетков М.В. Обучающий или служащий? Размышления в связи с федеральным законом «Об образовании в РФ» // Педагогика. 2017. № 10. С. 62-68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32619762>
11. Петрунева Р.М., Васильева В.Д. Болонский тупик... что дальше? // Alma Mater (Вестник Высшей Школы). 2022. № 11. С. 10-21. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.11-22.010>
12. Сорокина Г.В., Гуров Ф.Н. Гуманитарное импортозамещение: что стоит за исключением России из Болонского процесса? // Сибирский философский журнал. 2022 Т. 20, № 2. С. 57-67. DOI: [10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67](https://doi.org/10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67)
13. Хуако Э.Р. Болонский процесс в России: потери и достижения // Экономика и управление в современных условиях: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. Майкоп, 2022. С. 227-235. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49399318>
14. Шуталева А.В., Циплакова Ю.В., Керимов А.А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31-43. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.3>
15. Anderson-Levitt K., Gardinier M.P. Introduction contextualising global flows of competency-based education: Polysemy, hybridity and silences // Comparative Education. 2021. Vol. 57(1). P. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>
16. Hinchliffe G. Graduate Employability and Lifelong Learning: A Need for Realism? // P. Hager (Ed.). Graduate Attributes, Learning and Employability. Springer, 2006. P. 91-104. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-5342-8_5

References:

1. The Bologna process: History and prospects. *Yurist VUZa*, 2022, no. 10, pp. 24-37. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49501773>
2. Vasilyeva N.V., Vasiliev K.V. On the issue of rethinking global approaches and practices in domestic vocational education. *CITISE*, 2022, no. 2 (32), pp. 451-460. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.39>
3. Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N., Zamoshchansky I.I. On the Formation of Universal Competences in Modern Higher Education: Theoretical Approaches and the Logic of Effectiveness. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2022, no. 7, pp. 152-157. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.7.21>
4. Grebnev L.S., Kirabaev N.S., Sheinbaum V.S., Zborovsky G.E., Lukashenko M.A. The Journal “Higher Education in Russia”: 30 Years of Research and Reflection. *Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 12, pp. 150-166. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166>
5. Zhurakovskiy V.M., Podufalov N.D. “Exit from the Bologna process” and engineering education in Russia. *Innovative processes in higher and vocational secondary*

education and professional self-determination: *Collective monograph*. Moscow, 2022, pp. 143-159. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49778238>

6. Iskhakova R.F. Higher education in Russia: The Bologna process. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*, 2022, no. 4 (65), pp. 61-67. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50415424>

7. Kayumov O.R. Scope of Applicability of the Competence Approach in Education. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 4 (200), pp. 150-155. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25867214>

8. Ketova L.P. The Bologna system of higher education is a “lived stage” for Russia, what's next? Expectations and hopes of the teaching staff. *Humanitarian bulletin of the Don state agrarian university*, 2022, no. 2, pp. 126-138. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49489822>

9. Konstantinova L.V., Petrov A.M., Shtykhno D.A. Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 2, pp. 9-24. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24>

10. Kochetkov M.V. Teaching or serving? Reflections in connection with the Federal law “On education in the Russian Federation”. *Pedagogy*, 2017, no. 10, pp. 62-68. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32619762>

11. Petruneva R.M., Vasilyeva V.D. Bologna deadlock... What's next? *Alma mater. (Vestnik vysshey shkoly)*, 2022, no. 11, pp. 10-21. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.11-22.010>

12. Sorina G.V., Gurov Ph.N. Excluding Russia from the Bologna process: what is behind this? *Siberian Journal of Philosophy*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 57-67. (In Russian). DOI: [10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67](https://doi.org/10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67)

13. Khuako E.R. The Bologna process in Russia: Losses and achievements. *Economics and management in modern conditions: Problems and prospects: Collection of scientific papers*. Maikop, 2022, pp. 227-235. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49399318>

14. Shutaleva A.V., Kerimov A.A., Tsiplakova Yu.V. Humanization of education in digital era. *Perspectives of Science and Education*, 2019, 42 (6), pp. 31-43. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.3>

15. Anderson-Levitt K., Gardinier M.P. Introduction contextualising global flows of competency-based education: Polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 2021, vol. 57(1), pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>

16. Hinchliffe G. Graduate Employability and Lifelong Learning: A Need for Realism? In P. Hager (Ed.). *Graduate Attributes, Learning and Employability*. Springer, 2006, pp. 91-104. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-5342-8_5

Submitted: 17 April 2023

Accepted: 16 May 2023

Published: 17 May 2023

