

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 930.85

DOI: 10.17223/19988613/67/23

Н.В. Лескина

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

На основе анализа основных документов Болонского процесса, результатом которого стало создание Европейского пространства высшего образования, выделяются его основополагающие принципы и нормы. Анализируются эволюция и взаимосвязь трех групп норм, лежащих в основе процесса: фундаментальных, социальных и экономических. Болонский процесс рассматривается как попытка рефлексии о прошлом, настоящем и будущем европейского университета с целью сохранения лучших достижений и его адаптации к современным потребностям.

Ключевые слова: нормы; ценности; Европейское пространство высшего образования; Болонский процесс.

По мнению Комиссии Корнеги по высшему образованию, со времен Реформации до наших дней дошли лишь 66 институтов западноевропейской цивилизации: Католическая и Лютеранская церкви, Парламенты Исландии и острова Мэн и 62 университета [1]. Отличительные черты университета, сложившиеся еще в Средневековье, такие как наличие названия, автономия, корпорации преподавателей и студентов, передача знаний в лекционной форме, процедуры сдачи экзаменов, присуждение степеней и административное деление на факультеты, сохранились до наших дней [2. Р. 8].

В то же время современные процессы активной трансформации и коммерциализации университетов вызывают опасения об утрате их европейской идентичности [3]. Ведь институт – это в первую очередь набор правил и норм [4. Р. 123–124], в не организационная структура. Одной из наиболее масштабных комплексных программ модернизации высшего образования является Болонский процесс, ставящий своей целью создание единого пространства высшего образования. В результате Европа должна стать более привлекательной и конкурентоспособной в мировом масштабе, что обеспечило бы жизнеспособность и эффективность ее цивилизационных основ [5]. Возрожденное пространство должно быть воздвигнуто на европейском интеллектуальном, научном и культурном наследии. Тем не менее Болонский процесс критикуют за стандартизацию высшего образования, его рыночную направленность и потерю европейской идентичности вузов [3, 6, 7]. Создается противоречивая картина, которая делает необходимыми систематизацию его принципов и их пояснение. Вклад в современную дискуссию о ценностях и основополагающих принципах университета в Европе может внести анализ исторических предпосылок их возникновения.

В соответствии с подходом, получившим название исторического институционализма, любой институт

формируется в определенных социальном, политическом и культурном контекстах, под влиянием прошлого опыта [4. Р. 127–128]. Таким образом, институт, с одной стороны, несет в себе наследие предшествовавших представлений о нем и опыта их реализации, а с другой – встроен в окружающий его мир и адаптируется к его потребностям. Стоит отметить, что это не означает линейности развития: некоторые идеи уходят в небытие на долгие десятилетия или даже столетия, чтобы потом найти свое новое воплощение.

Подход, рассматривающий проблемы как несоответствие воспринимаемого реального положения дел и ожиданий или потребностей, заставляет искать причины кризисов университета в окружающей их социальной среде, в изменении представлений каждого нового поколения о том, как они должны быть устроены и в чем заключается их основная миссия в отношении общества и власти. Ожидания, в свою очередь, основаны на ценностях, которые транслируются в нормы. Целью статьи является анализ норм европейского пространства высшего образования в ретроспективе процесса их формирования.

Ценности занимают важное место в изучении ЕС, особенно в рамках подхода «нормативной силы» Я. Маннерса, и рассматриваются как онтологические основания ЕС, характеризующие его отличия от ранее существовавших форм политической организации и определяющие отношения как внутри него, так и с остальным миром [8. Р. 253]. Несмотря на значимость высшего образования как для экономического, так и для социокультурного развития ЕС [9], оно еще не привлекло должного внимания теоретиков данного подхода.

Университет появился как средневековая ассоциация преподавателей и студентов, объединенных целью получения и распространения знаний, для защиты своих интересов. Данные корпорации назывались

universitas (лат. – совокупность, универсум, мир), от чего и происходит современное название университета. Этим термином обозначали любое объединение, имеющее цели и правовой статус, однако уже в Средневековье начинают складываться особенности университета как особого вида корпорации – *universitas magistrorum et scholarium*.

Университеты получали признание от Папы Римского, что обеспечивало эквивалентность степеней на всем пространстве католической Европы [10. Р. 370]. Папа и император быстро осознали, что университетские корпорации могли предоставить идеологическую поддержку и интеллектуальные ресурсы, необходимые для сохранения целостности *Corpus Christianum* и Священной империи, и поэтому даровали им обширные привилегии [11. Р. 41]. Привилегия автономии предполагала, что академическое сообщество могло вести себя независимо по отношению к внешнему миру (в том числе и к городским властям), самостоятельно осуществлять прием новых членов, регулировать свое внутреннее устройство.

Большое значение имел закон Фридриха Барбароссы 1155 г., гарантировавший императорскую защиту от местных властей всем, кто находился в пути по образовательным причинам [Ibid. Р. 40]. Для средневекового университета не существовало границ, студенты и преподаватели в поисках истины странствовали по всей Европе, обмениваясь знаниями. Единство интеллектуального пространства обеспечивалось за счет общего языка – латыни, единой системы дипломов, схожей структуры университетов и методов преподавания. Вследствие этого академическое сообщество было интернациональным и основывалось на принципах толерантности и солидарности.

Для того чтобы получить степень *licentia ubique docenti*, необходимо было изучить искусства, право, теологию и медицину [12. Р. 27]. Интегрированность всех четырех наук выражала представление о цельности истины и веру средневекового человека в духовное и материальное единство мира: трансцендентальные идеи находили материальное воплощение на земле.

Помимо этого, универсальность знаний предполагала, что они не были направлены на решение отдельных практических проблем местного сообщества [Ibid. Р. 28]. Они воспринимались как общественное благо, и университеты были открыты для всех христиан мужского пола, способных обучаться на латыни [11. Р. 41]. Для этого Церковью выделялись специальные стипендии для нуждающихся талантливых студентов [13. Р. 80]. Точное число студентов в то время сложно установить из-за особенностей процедуры зачисления. Приемом и регистрацией студентов занимался сам преподаватель, или мастер, и единого учета не существовало. Тем менее известно, что с середины XIV в. до Нового времени в Центральной Европе обучалось около четверти миллиона студентов, что позволяет прийти к выводу, что всего в это время в Европе было 750 тыс. студентов [14. Р. 179]. Другой особенностью является то, что, поступая, многие студенты не планировали завершить обучение и получить степень, которая не была необходимым условием для осуществления профессио-

нальной деятельности, а, скорее, являлась дополнительным преимуществом. Выпускники работали служителями церкви, служащими муниципальных и государственных органов власти, юристами, врачами, учителями [15. Р. 21].

Что касается методов преподавания и обучения, то они прошли эволюцию от *lectio* и *transmisio* к *questio* и *disputatio*, т.е. от изучения текстов и передачи знаний к вопросам и обсуждению [16. Р. 363–364]. В дискуссиях о различающихся трактовках как античных, так и религиозных текстов ученые искали истину. Способность задавать вопросы способствовала формированию критического мышления – одного из столпов науки. Вопрошая собеседника, исследователи признавали «другого» как партнера в интеллектуальной беседе [11. Р. 43], что вело к утверждению принципов терпимости и плюрализма мнений. Именно на этом основании впоследствии вырос гуманизм, уважающий достоинство человека [17].

«Эпоха универсализма» длилась недолго, до Папского раскола 1378 г., но навсегда оставила в памяти академического сообщества ностальгическое воспоминание о себе как о недостижимом идеале единства. Постепенное приумножение знаний привело к приходу специализации на место энциклопедичности. Достаточным стало изучение семи «свободных искусств», которое осталось базовым требованием, и последующее постижение одной выбранной науки [12. Р. 30].

Формирование национальных государств и Реформация привели к разрыву единства образовательного пространства. Подготовка нового социального слоя – государственных служащих – стало приоритетом для государства, и университеты превратились в институт, предоставлявший такое образование [Ibid. Р. 25]. С XIV в. подготовка к профессии превращается из вспомогательной функции высшего образования в одну из основных. Постепенно органы государственной власти начинают все больше вмешиваться в деятельность университета, что было связано не только с их желанием, но и с внутренним разложением академического сообщества [18. Р. 86]. Это привело к развитию национальных моделей университетов, которые стали замыкаться в границах своих стран и приспосабливаться под нужды государства. Даже в рамках Священной Римской империи происходила децентрализация, связанная с усилением государств, входящих в нее. Однако даже в это время университет остался мостом, связывавшим страны Европы [11. Р. 45]. Возникший на основе общности гуманистических ценностей литературный мир (*République des lettres*) перешагивал национальные границы.

Структура университета, состоявшего из четырех факультетов, и сопротивление изменениям академическим сообществом препятствовали интеграции новых практических знаний (военное дело, управление) и научных областей (химия, физика). С XV в. начинают появляться научные сообщества, академии и другие специализированные учреждения (лаборатории, ботанические сады), которые занимались исследовательской деятельностью. Постепенно университеты стали местом обучения сыновей состоятельных людей, где

устаревшие курсы преподавались «нудными» мастерами [18. Р. 80].

Это привело к тому, что рационально мыслящие лидеры Великой французской революции сочли университеты бесполезным и элитарным институтом и распустили их в 1793 г. (Университеты во Франции были восстановлены только в 1895 г.) На смену им пришла система высших школ, предоставлявших узкоспециализированное практико-ориентированное образование. Поступление на основании достижений и заслуг отражало новое понимание идеи справедливого доступа к высшему образованию как общественному благу и равенства возможностей. Однако научное знание стало разрозненным, и целью новых институтов стало обучение профессиональным навыкам, а не поиск истины.

Важная реформа произошла и в Пруссии. В 1810 г. под руководством В. фон Гумбольдта, вдохновленного идеями Ф. Шлейермахера, был учрежден Берлинский университет. В основании нового вуза наравне с возрожденной свободой преподавания и обучения лежала идея о единстве науки [Ibid. Р. 86]. Академическая свобода заключалась в выборе способов обучения, предметов и отношениях университета с государственными властями.

В новом университете обучение и преподавание были объединены с наукой, а теоретические знания – с практикой. По мысли Ф. Шлейермахера, функция университета состоит не в преподавании принятого знания, которое потом может напрямую применяться на практике, как в колледжах или французских политехнических институтах, но в том, чтобы показать, как знание открыто, «пробуждая идею науки в умах студентов и стимулируя их размышления о фундаментальных законах науки в каждом их действии» [11. Р. 47].

Впоследствии французская модель политехнических институтов и исследовательский университет Гумбольдта распространились по всему миру и сохранились в таком виде до середины XX в. Сильный урон им был нанесен тоталитарными режимами, когда университеты были поставлены на службу пропаганде, а связи между ними разрушены войной. В новой, послевоенной, Европе подчеркивалась необходимость возобновления сотрудничества на демократических принципах [19. Р. 743].

Во второй половине XX в. университет подстерегали новые вызовы. Одной из определяющих тенденций стала, по выражению Х. Ортега-и-Гассета, массовизация [20]. Университет не мог самостоятельно справиться с увеличением числа студентов в геометрической прогрессии [21. Р. 899, 908] и все больше полагался в вопросах финансирования на государство.

Кризис массового университета обнаружился в конце 1960-х – начале 1970-х гг. Массовизация привела к ухудшению профессиональных перспектив, условий жизни и обучения [22], недовольство которыми проявилось в студенческих беспорядках 1968 г. Государственные расходы на высшее образование не поспевали за темпами роста сектора, что стало особенно очевидным после бюджетного кризиса 1970-х гг. и последовавшего за ним кризиса государства благосостояния.

С 1980-х гг. многие европейские страны начали проведение реформ, направленных на коммерциализацию высшей школы [23. Р. 149], что вызывало критику и сопротивление академического сообщества.

Новыми мерилami успеха университетов становятся конкурентоспособность и прибыль. Студенты, в свою очередь, также рассматривают университет как вложение капитала, место получения профессии и практических навыков.

Быстрое развитие технологий и большой объем информации усиливали фрагментацию и специализацию знаний. Научное и гуманистические измерения культуры все больше отдаляются друг от друга. Университет все меньше заботится о целостном развитии личности [24. Р. 386].

Появление и распространение теории экономики знаний привело к еще большему давлению на вузы. От университета начали ожидать технологий и инноваций, при отсутствии которых экономика не будет конкурентоспособной. Таким образом, ему поручалась новая роль – способствовать экономическому процветанию общества. Высшей ценностью нового инновационного, или предпринимательского, университета становится польза, а не истина, как было ранее.

Приоритет экономической составляющей высшего образования сделал важным сотрудничество в рамках ЕС, который рассматривал его в первую очередь как профессиональную подготовку [23. Р. 150]. Программы ЕС, такие как ЭРАЗМУС, возрождали «европейское измерение» образовательного пространства. Постепенно формировалась идея о необходимости воссоздания общего интеллектуального пространства Европы – задача, которая была реализована в рамках Болонского процесса.

По своей сути Болонский процесс – это форум, предоставляющий основным заинтересованным сторонам возможность договориться о направлении будущих реформ. Решения министров образования принимаются в консультации с транснациональными сетями: ассоциациями университетов, студентов и работодателей. Реализация реформ и оценка их результатов также во многом опираются на данные объединения.

Позиция вузов, представленных Европейской ассоциацией университетов, была сформулирована еще в 1988 г. в Великой Хартии университетов. В ней были закреплены фундаментальные принципы университетов: их автономия от политической и экономической власти, неделимость преподавания и исследовательской деятельности, академическая свобода, толерантность и открытость к диалогу. Помимо этого, утверждалась и культурная функция университета: он признавался носителем европейской гуманистической традиции, преодолевающей географические и политические барьеры в стремлении к универсальному знанию. Университеты должны дать будущим поколениям образование, которое научит уважать «великие гармонии природы и самой жизни» [25].

В Европейском пространстве высшего образования важное место отводится студентам: они признаются партнерами в подготовке и проведении реформ и активными участниками образовательного процесса.

Европейское объединение студентов подчеркивало важность равного доступа к высшему образованию, которое помогает им в личном и профессиональном становлении [26].

Участие Европейской Комиссии в качестве полноправного члена процесса наравне с национальными правительствами привело к включению целей Лиссабонской стратегии в повестку дня Болонского процесса, в частности задачи строительства самой конкурентоспособной и привлекательной экономики [9].

Перед всеми вышеперечисленными организациями встала задача воссоздать единое интеллектуальное пространство, отвечающее на современные вызовы, сохраняя при этом такие фундаментальные принципы, как академическая свобода, автономия, открытость и толерантность. Данные нормы, наряду с социальными и экономическими, закреплены в основных документах Болонского процесса [5].

Социальные нормы характеризуют отношения университета с обществом. Представление о высшем образовании как общественном благе и необходимости равного доступа к нему сложилось еще в Средневековье. Однако в то время академическое сообщество, преследуя высшие цели постижения истины, дистанцировалось от окружающего его общества. Великая французская революция и провозглашение основных прав и свобод человека установили, что университет должен служить обществу. Болонская декларация подтверждает, что высшее образование должно заложить основы для инклюзивного и устойчивого общества и, помимо образовательной функции, передавать молодым поколениям ценности, на которых основан Европейский Союз – демократии, верховенства закона и уважения прав человека. Взамен общество должно предоставлять вузам необходимое финансирование [5].

Внедрение экономических принципов началось в конце прошлого столетия, что было связано с распространением высшего образования на широкие слои

общества и необходимостью повышения его конкурентоспособности на мировом рынке услуг. Создание единой системы степеней и гарантии их качества в Европе призвано было сделать их более понятными для внешнего мира. Развитие связей с рынком труда облегчало поиск работы выпускниками и было направлено на снижение уровня безработицы среди молодежи. Гибкие образовательные траектории и обучение в течение жизни отвечали потребностям экономики знаний, поскольку в условиях быстрого развития технологий и обновления информации позволяли быстро овладевать новыми навыками.

Тем не менее в европейской трактовке рыночные принципы выступают инструментом устойчивого развития университета и его усиления. Оптимизация внутренних систем управления имела целью научить самостоятельно находить источники финансирования, сократить издержки и таким образом сделать вузы более независимыми. Следует отметить, что в данном контексте предполагается большая автономия от национальных властей, однако средства защиты от рынка не предусмотрены. Это может привести к монополии рыночной парадигмы, которая вступает в противоречие с базовыми принципами – академической свободой, плюрализмом и разнообразием.

Подводя итоги, следует отметить, что современная реформа представляет собой попытку перекинуть мост между традициями и вызовами времени, приспособить и сохранить то лучшее, что было достигнуто за столетия эволюции высшей школы.

Компромиссный характер ЕПВО имеет и «обратную сторону медали». Возможность различной трактовки порой противоречивых принципов и юридически необязывающий характер деклараций оставляет за национальными правительствами право определять, какие именно положения и в каком объеме будут воплощены, и, как следствие, находить обоснования для любого направления государственной политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Quality and Equality: New Levels of Federal Responsibility for Higher Education / Carnegie Commission on Higher Education. New York : McGraw-Hill, 1968.
2. Kerr C. The idea of multiversity // The Uses of the University. Harvard University Press, 1995. P. 1–34.
3. Risto R., Koivula J. La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir : aperçu sur les publications // Politiques et Gestion de l'enseignement supérieur. 2005. Vol. 3, № 17. P. 99–132.
4. Steinmo S. Historical institutionalism // Approaches and Methodologies in the Social Sciences : a Pluralist Perspective / ed. D. Della Porta, M. Keating. New York : Cambridge University Press, 2008. P. 118–138.
5. Болонская декларация : совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г. URL: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 07.03.2017).
6. Croché S. Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles: Le cas du processus de Bologne // Education et sociétés. 2009. Vol. 24, № 2. P. 11.
7. Ravinet P. From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process // European Journal of Education. 2008. Vol. 43, № 3. P. 353–367.
8. Manners I. Normative Power Europe: a Contradiction in Terms? // Journal of Common Market Studies. 2002. Vol. 40, № 2. P. 235–258.
9. The Lisbon Special European Council (March 2000): Towards a Europe of Innovation and Knowledge. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241> (accessed: 08.05.2017).
10. de Ridder-Symoens H. The University as European Cultural Heritage: a Historical Approach // Higher Education in Europe. 2006. Vol. 31, № 4. P. 369–379.
11. Rüegg W. L'Europe des Universités: tradition, fonction de pont européen // Le Patrimoine des Universités Européennes / ed. N. Sanz, S. Bergan. Council of Europe, 2002. P. 39–48.
12. Zonta C.A. Un aperçu de l'histoire des universités européennes // Le Patrimoine des Universités Européennes / ed. N. Sanz, S. Bergan. Council of Europe, 2002. P. 25–38.
13. Nardi P. Relations with authority // A History of the University in Europe / ed. de H. Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 2003. P. 77–107.
14. Schwinges R.C. Admission // A History of the University in Europe / ed. de H. Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 2003. P. 171–194.
15. Rüegg W. Themes // A History of the University in Europe / ed. de H. Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 2003. Vol. 1: Universities in the Middle Ages. P. 3–34.

16. Grochowski Z. The European Cultural Heritage That Calls Out To Us // Higher Education in Europe. 2006. Vol. 31, № 4. P. 363–368.
17. Rüegg W. The Rise of Humanism // A History of the University in Europe / ed. de H. Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 2003. Vol. 1: Universities in the Middle Ages. P. 442–468.
18. de Ridder-Symoens H. The Intellectual Heritage of Ancient Universities in Europe // Le Patrimoine des Universités Européennes / ed. N. Sanz, S. Bergan. Council of Europe, 2006. P. 79–91.
19. Walton C.C. The Hague “Congress of Europe”: a Case Study of Public Opinion // Western Political Quarterly. 1959. Vol. 12, № 3. P. 738–752.
20. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М. : АСТ, 2016. 256 с.
21. Schofer E., Meyer J.W. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century // American Sociological Review. 2005. Vol. 70, № 6. P. 898–920.
22. Lévy-Garboua L. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse // Revue Française de Sociologie. 1976. Vol. 17, № 1. P. 53–80.
23. Neave G. The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education // Educational Policy. 2003. Vol. 17, № 1. P. 141–164.
24. Życiński J.M. Axiological Horizons of the European Identity and Their Impact on the University // Higher Education in Europe. 2006. Vol. 31, № 4. P. 381–390.
25. Великая Хартия университетов. Болонья, 1988 г. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/russian-1> (дата обращения: 25.02.2017).
26. Student Göteborg Declaration. 2001. URL: https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna_Grundsatzdok/Von_Bologna_bis_Prag/student_goteborg_declaration.pdf (accessed: 15.03.2017).

Natalia V. Leskina, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russian Federation). E-mail: nathalieleskina@gmail.com

AXIOLOGICAL DIMENSION OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: TRADITIONS AND NOVELTIES

Keywords: norms; values; European Higher Education Area; Bologna Process.

The aim of the paper is to analyse values of European higher education area tracing back their origins and subsequent development. In order to achieve this goal, following tasks have to be fulfilled: to single out main principles and values underpinning European Higher Education Area, followed by their classification and analysis of history of their development.

Methodology of the research relies on the “Normative power Europe” approach, according to which norms are constitutive factors to the EU itself and its relations with third parties. As higher education plays an important role in EU economic development and the construction of European identity, this research contributes to the normative theory by analysing EU norms in higher education. Main methods are traditional analysis of literature and qualitative content analysis of documents.

The problematic field of the research arises from the insufficient information on the axiological foundations of European Higher Education Area, and, stemming from it, contradictory assessments of the impact of Bologna process on the universities: from dismissal of the fundamental values of European university to an attempt to protect them.

The research relies on official declarations of Bologna process and documents reflecting position of its main stakeholders, i.e. European Students Union, European Association of Universities and European Commission.

The research results led the author to the following conclusions: values of Bologna process represent a multi-layered structure, reflecting the nature of the process itself, which is a forum, where main stakeholders can discuss and decide on reforms. Three categories of norms can be distinguished: fundamental, social and economic ones. Fundamental principles such as academic freedom and autonomy are intrinsic to the university. While idea of knowledge as a public good also dates back to the Middle Ages, only in Modern times it developed into the fair access to higher education. Marketisation reform is the most recent trend that challenges autonomy, academic freedom and social dimension of the university. However, Bologna process tries to counterbalance the negative effects, turning the commercialisation into a tool to strengthen the university autonomy. Thus, European Higher Education Area represents an attempt to incorporate all three generations of values and to balance them.

REFERENCES

1. Carnegie Commission on Higher Education. (1968) *Quality and Equality: New Levels of Federal Responsibility for Higher Education*. New York: McGraw-Hill.
2. Kerr, C. (1995) *The Uses of the University*. Harvard University Press. pp. 1–34.
3. Risto, R. & Koivula, J. (2005) La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir : aperçu sur les publications. *Politiques et Gestion de l'enseignement supérieur*. 3(17). pp. 99–132.
4. Steinmo, S. (2008) Historical institutionalism. In: Della Porta, D. & Keating, M. (eds) *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: a Pluralist Perspective*. New York: Cambridge University Press. pp. 118–138.
5. Bologna Declaration. (1999) *Bolonskaya deklaratsiya: sovmestnoe zayavlenie evropeyskikh ministrov obrazovaniya, g. Bolon'ya, 19 iyunya 1999 g.* [Bologna Declaration: Joint Statement of European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999]. [Online] Available from: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (Accessed: 7th March 2017).
6. Croché, S. (2009) Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles: Le cas du processus de Bologne. *Education et sociétés*. 24(2). pp. 11.
7. Ravinet, P. (2008) From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*. 43(3). pp. 353–367. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x
8. Manners, I. (2002) Normative Power Europe: a Contradiction in Terms? *Journal of Common Market Studies*. 40(2). pp. 235–258. DOI: 10.1111/1468-5965.00353
9. The Lisbon Special European Council (2000). *Towards a Europe of Innovation and Knowledge*. [Online] Available from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c10241> (Accessed: 8th May 2017).
10. de Ridder-Symoens, H. (2006) The University as European Cultural Heritage: a Historical Approach. *Higher Education in Europe*. 31(4). pp. 369–379. DOI: 10.1080/03797720701303160
11. Rüegg, W. (2002) L'Europe des Universités: tradition, fonction de pont européen. In: Sanz, N. & Bergan, S. (eds) *Le Patrimoine des Universités Européennes*. Council of Europe. pp. 39–48.
12. Zonta, C.A. (2002) Un aperçu de l'histoire des universités européennes. In: Sanz, N. & Bergan, S. (eds) *Le Patrimoine des Universités Européennes*. Council of Europe. pp. 25–38.
13. Nardi, P. (2003) Relations with authority. In: Ridder-Symoens, de H. (ed.) *A History of the University in Europe*. Cambridge University Press. pp. 77–107.
14. Schwinges, R.C. (2003) Admission. In: Ridder-Symoens, de H. (ed.) *A History of the University in Europe*. Cambridge University Press. pp. 171–194.

15. Rüegg, W. (2003) Themes. In: Ridder-Symoens, de H. (ed.) *A History of the University in Europe*. Cambridge University Press. pp. 3–34.
16. Grochowski, Z. (2006) The European Cultural Heritage That Calls Out To Us. *Higher Education in Europe*. 31(4). pp. 363–368. DOI: 10.1080/03797720701303129
17. Rüegg, W. (2003) The Rise of Humanism. In: Ridder-Symoens, de H. (ed.) *A History of the University in Europe*. Cambridge University Press. pp. 442–468.
18. de Ridder-Symoens, H. (2006) The Intellectual Heritage of Ancient Universities in Europe. In: Sanz, N. & Bergan, S. (eds) *Le Patrimoine des Universités Européennes*. Council of Europe. pp. 79–91.
19. Walton, C.C. (1959) The Hague “Congress of Europe”: a Case Study of Public Opinion. *Western Political Quarterly*. 12(3). pp. 738–752. DOI: 10.1177/106591295901200307
20. Ortega y Gasset, H. (2016) *Vosstanie mass* [The Revolt of the Masses]. Translated from Spanish. Moscow: AST.
21. Schofer, E. & Meyer, J.W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 70(6). pp. 898–920. DOI: 10.1177/000312240507000602
22. Lévy-Garboua, L. (1976) Les demandes de l’étudiant ou les contradictions de l’université de masse. *Revue Française de Sociologie*. 17(1). pp. 53–80. DOI: 10.2307/3320957
23. Neave, G. (2003) The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe’s Systems of Higher Education. *Educational Policy*. 17(1). pp. 141–164. DOI: 10.1177/0895904802239290
24. Życiński, J.M. (2006) Axiological Horizons of the European Identity and Their Impact on the University. *Higher Education in Europe*. 31(4). pp. 381–390. DOI: 10.1080/03797720701303319
25. *Magna Carta of Universities. Bologna, 1988*. [Online] Available from: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/russian-1> (Accessed: 25th February 2017).
26. *Student Göteborg Declaration*. (2001) [Online] Available from: https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna_Grundsatzdok/Von_Bologna_bis_Prag/student_goteborg_declaration.pdf (Accessed: 15th March 2017).