

ИНТЕГРАЦИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена рассмотрению вопроса об оценке обучающимися в Чехии студентами – представителями этнических регионов России и выходцами из постсоветских государств качества и организации образования в чешских университетах. Эмпирическую основу данной работы составляют полуструктурированные интервью, взятые у студентов, обучавшихся в бакалавриате и магистратуре в Чехии, и имеющих опыт университетского образования в своей стране. В ходе исследования выяснилось, что, оценивая качество и организацию учебного процесса в вузах родины, студенты подчеркивают важность патерналистского типа отношений студент – преподаватель. Сложности с интеграцией этих студентов в образовательное пространство центральноевропейского университета объясняются тем, что они сформировались как студенты в системе высшего образования, которая жестко регламентируется государством.

Ключевые слова: образование, бакалавр, магистр, студент, преподаватель, бюрократизация образования, образование за рубежом, качество образования, Лондонский процесс, университет.

Начиная с конца 90-х годов у россиян и граждан постсоветских государств стало популярным обучение за рубежом [6; 10]. Молодыми людьми и их родителями, на плечи которых ложились финансовые затраты, связанные с этим, руководствовались, во-первых, тем что, образование за рубежом является более качественным. Во-вторых, они полагали, что полученный за рубежом диплом и опыт заграничной жизни позволят выпускнику интегрироваться и получить работу там [7]. Данная группа неоднородна по своему социальному составу и финансовым возможностям. Здесь есть дети так называемых олигархов, т. е. очень богатых людей; молодые люди, выигравшие западные гранты для обучения в университетах Европы и США. Есть также группа студентов, чьи родители небогаты, но по разным причинам, хотя, чтобы их дети учились за границей. Данная группа этнически разнообразна.

Один из главных мотивов у представителей этнических групп – безопасность их детей. В российских крупных городах – центрах университетской жизни, в период с 2002 по 2012 участились преступления на почве ненависти, национализма, ксенофобии и политического радикализма¹. Жертвами нападения членов националистических группировок были «этнические чужаки» – уроженцы Кавказа, выходцы из Центральной Азии, т.е. люди «неславянской внешности». Желая обеспечить своим детям безопасность и получение качественного образования родители стали отправлять своих детей за рубеж.

Идеальной страной для этой категории молодых людей, ищущих образование за рубежом оказалась Чехия. Здесь получение высшего образования является бесплатным. До вступления в Евросоюз между Россией и Чехией действовал безвизовый режим,

поэтому здесь можно было относительно быстро натурализоваться – получить вид на жительство, а затем гражданство. Привлекательность Чехии объясняется также тем, что эта страна безопасна для жизни этнических меньшинств. Немаловажно, что в отличие от Германии, где высшее образование также можно получить бесплатно, уровень жизни в Чехии сопоставим с российским. Траты на жилье, питание, транспорт, доступ в интернет ниже, чем, например, в соседней Германии. Студент имеет право на подработку, хотя и ограниченную, и, самое главное, может найти работу.

Среди студентов, обучающихся в Чехии есть те, кто учился в российских вузах или вузах постсоветских государств. Рефлексия их опыта позволит выявить значимые для студента отличия университета их стран от чешского². Следует заметить, что и российская модель высшего образования, и аналогичная модель постсоветских стран в той или иной мере воспроизводят прежнее советское наследие.

Статья посвящена рассмотрению вопроса об оценке обучающимися в Чехии студентами – представителями этнических регионов России и выходцами из постсоветских государств качества и организации образования в чешских университетах.

Эмпирическая основа статьи – полуструктурированные интервью, взятые у молодых людей из России и Казахстана, обучавшихся в бакалавриате и магистратуре в Чехии и имеющих опыт обучения в вузе в своей стране³.

Все информанты отмечают безопасность жизни в Чехии:

«Когда сюда я приехала сюда (в Прагу) я почувствовала себя хорошо и спокойно, как дома. В Москве я себя, как дома совсем не почувствовала. Я подумала, зачем буду тратить 5 лет... И в Омске я жила

* © Четырова Л.Б., 2017

Четырова Любовь Борисовна (cheturova@gmail.com) кафедра философии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

1.5 года, когда училась в казахстанском бакалавриате. Мне там тоже не понравилось. Не осталось хороших впечатлений от России» (инф. Сауле)⁴.

Российская студентка из Якутии, говоря, что ей нравится в Праге, вместе с тем отмечает различие в отношении к азиатам в российских мегаполисах. Свой выбор Новосибирска как города для обучения, она объясняет тем, что

«...в Москве и Петербурге могут плохо относиться к азиатской внешности, а там нет» (инф. Аюна).

Итак, информантов привлекает жизнь и обучение за рубежом, так как они чувствуют себя там безопасно. Вместе с тем они указывают на проблемы с коммуникацией в студенческой группе. Выпускница российского вуза, говорит, что ожидала большей общительности:

«Думала, что люди более общительные, одногруппники сплоченные, но тут все сами по себе» (инф. Аюна).

В группе с нею обучались чехи, русскоговорящие студенты – выходцы из постсоветских стран. По ее словам, группа не сложилась как коллектив даже к концу обучения:

«Я думала, что будет более или менее, как в России. Будут знакомиться. Но нет, здесь никакой коммуникации. Ходили все сами по себе. Я познакомилась с девочками из России. Я думала, что потом изменится. Но нет. Я с одногруппниками даже не здоровалась» (инф. Аюна).

Получив желаемое – безопасность жизни, выходцы из России и постсоветских государств тем не менее сталкиваются со скрытой ксенофобией местного населения. Причин тому много, одна из важных – это память о вторжении советских войск в Чехословакию в 1968 г.

Наибольший интерес представляют мнения информантов о качестве образования и различиях между чешскими, казахстанскими и российскими преподавателями. Выпускница Новосибирского архитектурно-строительного университета считает, что чешские преподаватели занимают отстраненную позицию в отношении к студентам:

«В магистратуре преподу на тебя – по фиг. Он не запоминает тебя. Кажется, что он тебя видит в первый раз. Я понимаю, что у них очень много студентов. Он пришел, отработал пару, он ушел. Что-то объяснять – такого нет. Дают проект тебе на первой паре. Сдать надо тогда–то. Все. Как его сделать, никогда не объясняли. Написать можешь на электронную почту, но я не думаю, что они будут объяснять. В итоге, находишь проект предыдущего года и по их подобию делаешь свой» (инф. Аюна).

Информант оценивает работу преподавателя в рамке, которая сложилась в парадигме советского высшего образования, составными частями которой были принцип коллективизма, жесткий контроль учебно-воспитательного процесса со стороны администрации, ограниченность прав студента в выборе учебных дисциплин, доминирующая роль преподавателя. Большинство университетов, существующих в постсоветских государствах, воспроизводят старую модель советского вуза, стараясь как-то ее модернизировать⁵.

Выпускница новосибирского вуза заключает, сравнивая свой опыт восприятия деятельности преподавателя в России и Чехии, что российские преподаватели опекают студентов:

«Я так поняла, что в России о тебе заботятся твои преподы. В их интересах, чтобы ты закончил. Здесь им, по-моему, по барабану закончишь ты или нет. Они типа свое дело сделали. А потом уже твои проблемы получил ты что хотел или нет» (инф. Аюна).

С ее точки зрения преподаватель должен опекать студентов, вести его не только до диплома, но и выполнять с ним его дипломный проект:

«В России как это было: “У вас проект. Мы будем весь семестр делать его”. Приходишь на практические занятия со своими данными и все делают свои проекты. Препод объясняет, а ты делаешь со своим цифрами. В конце семестра все готово. В Чехии по-другому: “Вот вам проект – делайте его”. Все».

По ее мнению, чешские преподаватели не уделяют должного внимания студентам и уж, тем более, не помогают им готовить дипломные проекты.

Выпускница бакалавриата казахстанского университета (обычного, не университета Назарбаева), сравнивая опыт своего обучения в вузах трех стран – России, Чехии, Казахстана, дает критическую оценку своей alma mater:

«Из всех трех университетов проще всего учиться в Казахстане. Я закончила университет с красным дипломом, хотя я сама по себе знаю, что не заслуживаю его. Все преподаватели знали, что я иду на красный диплом. Ставили пятерку. Был один экзамен, который я сдала на четыре. А в это время у меня были проблемы с парнем. Я вышла с экзамена, поговорила с ним и заплакала. Все подумали, что это из-за оценки. Одногруппники пошли к преподавателю, и он поставил пять. Я сказала ему, что мне хватит четверки, и я плакала не из-за оценки. Но он настоял...» (инф. Сауле).

Правда, нельзя сказать, что подобной практики нет в наших университетах. Если речь идет о красном дипломе, то деканат прилагает усилия к тому, чтобы обеспечить потенциальному обладателю такого диплома режим наибольшего благоприятствования.

Критически она оценивает также практику называния преподавателями студентам своих опубликованных учебно-методических пособий и учебников:

«По многим предметам не было хороших учебников. Были либо старые, либо «свои» учебники. Мы должны купить учебник, который написал преподаватель. Иначе не были бы допущены к экзамену. Поэтому не было большого желания учиться» (инф. Сауле).

Подобная практика существует и в российских вузах.

Выпускница казахстанского вуза, напротив, считает, что чешский преподаватель готов консультировать студента. Но для этого надо официально назначить время:

«Если тебе нужно объяснение, то надо писать емэйл, и он назначает время. День и час. И я знаю,

что он будет ждать меня. Это уважение к студенту. И он занимался, объяснял, рассказывал. Достаточно времени. Если тебе нужна дополнительная консультация – приходи... Все официально здесь. Это хорошо» (инф. Сауле).

Сравнивая обучение в своем казахстанском вузе с чешским информант говорит, что дома ей было неинтересно учиться: «нам было все равно. Нам не хотелось знать» (инф. Сауле). Напротив, в Чехии ей было интересно:

«А здесь мне и интересно, и сложно... Да, я спрашивала про матлаб, робототехнику. У меня дома есть робот, различает черное – белое. Распознает препятствие. Я собирала робот. Кидала программу в матлабе. Мне это было интересно... Датчики, которые распознают сетчатку глаза, ухо это было мне очень интересно» (инф. Сауле).

Итак, выпускница казахстанского вуза высоко оценивает качество чешского образования в сравнении с полученным дома. У выпускницы российского вуза мнение иное. На вопрос о качестве образования в российском вузе выпускница новосибирского университета ответила:

«В России качество образования лучше. Все расхваливают европейское образование, наверное, в Гарварде оно, действительно, хорошее. Здесь в Чехии в Карловом (университете) или в ВШЭ тоже, наверное, хорошее. Я учусь в ЧЗУ (Чешский агротехнический университет). У нас так идет, как будто мы одно и тоже повторяем четыре семестра. Все время какие-то предметы. Но учишь одно и то же, Названия только меняются. Но на экзаменах они требуют реально, чтобы ты все знал. Оценивают они жестоко. Прямо очень жестоко. В России из тебя пытаются вытянуть что-то. Здесь нет, потому что к ним приходят 200 человек. Они тебя даже не знают.

В Новосибирске образование мне дало больше, чем здесь» (инф. Аюна).

Разумеется, анализируя мнения информантов, нужно учитывать рейтинг чешского вуза, в котором они учились. Чешский технический университет, магистратуру которого закончила выпускница казахстанского вуза, является одним из старейших и престижных вузов Чехии. Чешский агротехнический университет не относится к числу престижных вузов. Но для нас в данном случае не это главное. Проблемы качества образования, отношения преподаватель–студент, о которых говорили информанты, позволяют нам понять, насколько российское высшее образование воплотило на практике модель Болонского университета, насколько оно интегрировалось в Болонский процесс за прошедшие пятнадцать лет?

Важным для информантов являются опека со стороны преподавателя, а также существование студенческой группы, как коллектива. Находя все это в нынешней системе российского высшего образования информанты не подозревают, что на самом деле именно эти феномены несвойственны западному университетскому образованию, а являются неизжитым наследием старой советской вузовской системы.

Советская система высшего образования сформировалась как часть тоталитарного общества, необходимыми и важными инструментами которого были средства контроля. В любой университетской системе есть две важных стороны – студент и преподаватель. В советской вузовской системе студента представляла студенческая группа. Она была важным элементом учебно-воспитательного процесса и выступала как отдельная стабильная единица. Такой группой проще управлять, ее легче контролировать. Староста и куратор группы, а в советское время – комсорг, профорг, парторг и были теми функциональными единицами, кто осуществлял контроль. В западных университетах, также, как и в чешских, группы как стабильно существующего объединения студентов нет. Поскольку каждый студент выбирает по собственному усмотрению набор учебных дисциплин, необходимых для данного семестра, то стабильной по составу группы попросту быть не может. В российском вузе право студента выбирать учебные дисциплины лишь декларируется, а на деле формирует учебный план учебно-методическое управление. В лучшем случае при составлении учебного плана, обязательного для всех студентов, учитывается рекомендации деканата.

Преподавателя в советской вузовской системе представляла кафедра, которая как институциональная единица сохранилась в российской модели высшего образования.

Наличие стабильных студенческих групп и кафедр является условием существования другого важного элемента советской/постсоветской модели высшего образования – деканата. Деканат в этой модели отличается от деканата западного университета не только набором исполняемых функций, но и тем, как выполняются схожие функции, например, воспитательная.

Исторически появление модели советского вуза, в котором студента представляет студенческая группа, а преподавателя – кафедра, и деканат управляет ими, вполне объяснимо. После революции перед молодым советским государством стояла задача не только ликвидировать неграмотность в стране, где неграмотных было почти 80% населения, но и создать кадры специалистов – инженеров, учителей, врачей. Создание высших учебных заведений было частью проекта советской модернизации, которую большевики успешно реализовали в предельно короткие сроки.

Прототипом этой модели была модель Парижского университета, сформировавшегося в средние века как антипод Болонской модели. Болонская модель университета представляла собой ассоциацию *studenti (universitas scholarium)*. Студенты были автономны и самостоятельны и выбирали из своего состава ректоров, которым, в свою очередь, подчинялись профессора. Преподаватели не были членами *universitas* [3, с. 128]. Парижская модель была ассоциацией профессоров (*universitas magistrorum*), которым подчинялись студенты. По словам Н.С. Ладыжец: «Парижский университет возник по

инициативе магистров и профессоров, желавших реализовать свою преподавательскую деятельность. Модель Парижского университета была менее демократичной, более конфликтной и подвергавшей более жесткому ортодоксально-клерикальному контролю» [5, с. 41]. Вместо ортодоксально-клерикального контроля в советской модели был жесткий государственный надзор, сохранившийся по сию пору. Правда, российская модель высшего профессионального образования отказалась от идеологического принципа — марксистско-ленинской философии, сохранив, однако, принцип коллективизма и принцип контроля со стороны государства. Как пишут исследователи, «отечественную систему образования всегда отличали государственный надзор и строгая учебно-методическая база [4, с. 19].

Помимо контролирующего деканат советского вуза выполнял функции аккультурации студентов. Среди абитуриентов советских вузов, особенно в раннесоветский период, было много выходцев из сел, небольших городов, этнических регионов, не знакомых с городской жизнью. Деканат через студенческую группу помогал таким студентам интегрироваться в городскую среду. Так складывалась модель советского вуза, унаследованная нами.

Система российского высшего образования претерпевает сегодня радикальные изменения. Реформы направлены на интеграцию в мировое, прежде всего европейское образовательное пространство. Что имеет вузовское сообщество, пройдя этот пятнадцатилетний путь реформ, начавшихся после подписания Болонской декларации? Во-первых, двухступенчатую систему образования: бакалавриат и магистратуру; во-вторых, бюрократизацию высшего образования; в-третьих, возрастание и ужесточение контроля со стороны федеральных органов управления образованием; коммерциализация образования.

Насколько же наше высшее образование приблизилось к Болонской модели?

Исследования, проведенные Ассоциацией классических университетов России и Центром изучения проблем профессионального образования, показали, что Россия сделала много для интеграции в европейское образовательное пространство [2]. Вместе с тем в вузовском сообществе нет единства относительно того, как реализуется интеграция российской вузовской системы в данное пространство. Отсутствие четких механизмов внедрения принципов Болонского процесса в российскую систему высшего образования вызвало дискуссию и неоднозначность мнений в академической среде. [9, с. 69].

Одна из наиболее проблем в современной высшей школе — бюрократизация. Федеральные органы надзора за образованием почти ежегодно меняют образовательные стандарты. Меняется форма, которая с каждым годом становится все более усложненной, а не содержание преподаваемой учебной дисциплины. В большинстве случаев оно и не должно меняться. Законы физики не открываются каждый год, также, как и великие философы

не появляются ежегодно! Многие ученые отмечают острую потребность в изменении планирования и организации учебного процесса. А.И. Гретченко пишет о необходимости принципиального изменения планирования учебного процесса. Набор кредитов станет прерогативой студентов, а сам он ответственным за реализацию своего права на выбор [4, с. 19]. Э.С. Алпатова пишет о другой наиболее проблемной проблеме бюрократического характера — разрыве между оплатой труда преподавателей и топ-менеджеров вузов — ректора, президента и проректоров [1].

Таким образом, отражение российского/постсоветского высшего образования в зеркале университета центрально-европейской страны позволяет выявить проблемные места образования и на этой основе наметить направления таких реформ, которые будут учитывать интересы как студентов, так и преподавателей и минимизировать давление со стороны государства и разросшегося чиновничьего аппарата в сфере образования.

Примечания

¹ Благодаря активизации деятельности правоохранительных органов произошло резкое снижение динамики преступлений на расовой почве. Тем не менее в 2016 году произошло 10 расистских убийств и более 70 расово мотивированных нападения [8, с. 5].

² Прототипом старейшего университета Чехии — Карлова университет, основанного в 1348 году, была Сорбонна. Университет был организован как свободная ассоциация студентов, выбирающих ректора. Однако начиная с XVIII в. начался процесс трансформации университета в образовательную систему, управляемую государством. См.: [11].

³ Интервьюер — Леонид Кривошеин, Прага, Чехия, июнь 2017 г.

⁴ Информант Сауле, 26 лет, закончила магистратуру Чешского технического университета, бакалавриат в Казахстане, обучалась в Московском государственном университете и Омском государственном университете.

⁵ Есть и новые университеты, на практике реализующие ориентацию на мировые стандарты в области образования и науки. К таковым относится, например, университет им. Назарбаева в Казахстане, флагман университетского образования. URL: / <https://nu.edu.kz/ru>.

Библиографический список

1. Алпатова Э.С. Современное высшее образование в России и за рубежом: проблемы и вызовы времени // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Экономика и право». № 5–6, 2012. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/---ep12-56/520>.
2. Аналитическая справка по материалам Национального доклада Российской Федерации к Конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса [Электронный ресурс]. Ереван, 2015. 22 с. URL: http://www.acur.msu.ru/docs/reference_national_report.pdf.

3. Берман Дж.Г. Западная традиция права: эпоха формирования / пер. с англ. 2-е изд. М.: ИНФРА-М—НОРМА, 1998. 624 с.

4. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2016. 430 с.

5. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования: Учебник. Ижевск, 1995.

6. Леденева Л.И. Российские студенты за рубежом // Демоскоп Weekly. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2009/0387/tema03.php>.

7. Леденева Л.И. Российские студенты, обучающиеся в зарубежных университетах: перспективы возвращения // Население и общество. Информационный бюллетень Института народно-хозяйственного прогнозирования. 2002, № 64. URL: <http://www.demoscope.ru/acrobat/ps64.pdf>.

8. Расизм, дискриминация и борьба с «экстремизмом» в современной России. Альтернативный отчет о соблюдении Российской Федерацией Конвенции ООН о ликвидации всех форм расовой дискриминации URL: <http://www.sova-center.ru/files/xeno/cerd-17-rus.pdf>.

9. Skorobogatova M.P. Реализация Болонского соглашения в системе подготовки научных кадров Российской Федерации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). С. 68–74.

10. Шпет Е.Н. Учебная миграция студентов вузов и подходы к ее организации // Вестник ТГПУ. 2014. № 1 (142). С. 94–99.

11. History of Charles university URL: <http://www.cuni.cz/UKEN-106.html>.

References

1. Alpatova E.S. *Sovremennoe vysshee obrazovanie v Rossii i za rubezhom: problemy i vyzovy vremeni* [Modern higher education in Russian and abroad: problems and challenges of time]. *Sovremennaiia nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriiia «Ekonomika i pravo»* [Modern Science: actual problems of theory and practice. Series «Law and Economics»], no. 5–6, 2012. Retrieved from: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/---ep12-56/520> [in Russian].

2. *Analiticheskaia spravka po materialam Natsional'nogo doklada Rossiiskoi Federatsii k Konferentsii ministrov obrazovaniia stran-uchastnits Bolonskogo protsesssa* [Elektronnyi resurs] [Analytical reference book on the materials of National report of the Russian Federation on the Conference of Education Ministers of countries-participants of the Bologna process [Electronic resource]]. Erevan, 2015, 22 p. Retrieved from: http://www.acur.msu.ru/docs/reference_national_report.pdf. [in Russian].

3. Berman H.J. *Zapadnaia traditsiia prava: epokha formirovaniia / per. s angl. 2-e izd.* [Law and Revolution: The Formation of the Western Legal Tradition. Transl. from English. 2nd ed.]. M.: INFRA-M—NORMA, 1998, 624 p. [in Russian].

4. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. *Bolonskii protsess: integratsiia Rossii v evropeiskoe i mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo* [Bologna process: integration of Russia in European and world educational space]. M.: KNORUS, 2016, 430 p. [in Russian].

5. Ladyzhec N.S. *Filosofiiia i praktika universitetskogo obrazovaniia: Uchebnik* [Philosophy and practice of university education: Textbook]. Izhevsk, 1995, 84 p. [in Russian].

6. Ledeneva L.I. *Rossiiskie studenty za rubezhom* [Russian students abroad]. *Demoskope Weekly*. Retrieved from: <http://www.demoscope.ru/weekly/2009/0387/tema03.php> [in Russian].

7. Ledeneva L.I. *Rossiiskie studenty, obuchaiushchiesia v zarubezhnykh universitetakh: perspektivy vozvrashcheniia* [Russian students studying in foreign universities: prospects of return]. *Naselenie i obshchestvo. Informatsionnyi biulleten' Instituta narodno-khoziaistvennogo prognozirovaniia* [Population and society. Informational bulletin of the RAS Institute of National and Economic Forecasting], 2002, no. 64. Retrieved from: <http://www.demoscope.ru/acrobat/ps64.pdf> [in Russian].

8. *Rasizm, diskriminatsiia i bor'ba s «ekstremizmom» v sovremennoi Rossii. Al'ternativnyi otchet o sobliudeniі Rossiiskoi Federatsiei Konventsii OON o likvidatsii vsekhn form rasovoi diskriminatsii* [Racism, discrimination and fight with «extremism» in modern Russia. Alternative report concerning the execution of the convention of the UN about the liquidation of all forms of race discrimination by the Russian Federation]. Retrieved from: <http://www.sova-center.ru/files/xeno/cerd-17-rus.pdf> [in Russian].

9. Skorobogatova M.R. *Realizatsiia Bolonskogo soglasheniia v sisteme podgotovki nauchnykh kadrov Rossiiskoi Federatsii* [Realization of Bologna agreement in the training system of academic personnel of the Russian Federation]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and abroad], 2017, 2 (26), pp. 68–74 [in Russian].

10. Shpet E.N. *Uchebnaia migratsiia studentov vuzov i podkhody k ee organizatsii* [Educational migration of students of higher educational institutions and approaches to its organization]. *Vestnik TGPU* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2014, 1 (142), pp. 94–99 [in Russian].

History of Charles university. Retrieved from: <http://www.cuni.cz/UKEN-106.html> [in English].

INTEGRATION IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEM AS VIEWED BY THE STUDENTS

The article presents an analysis of how the students from the Russia's ethnic regions and from the post-Soviet states assess the quality of education, and the organization of educational process in the Czech universities. The empirical basis are the semi-structured interviews, taken from students who have studied in the bachelor and master's program in the Czech Republic, and have experience of university education in their country. The analysis shows that the students are appreciating the quality and organization of educational process in the universities of the motherland. They emphasize the importance of paternalistic type of student – teacher relationship. The difficulties with the integration of these students into the Czech universities are explained by the fact that they were formed as students in the system of higher education, which is strictly regulated by the state.

Key words: education, bachelor, master, student, teacher, bureaucracy in education abroad, quality of education, Bologna process, university

Статья поступила в редакцию 11/IV/2017.
The article received 11/IV/2017.

* *Chetyrova Lyubov Borisovna* (chetyrova@gmail.com), Department of Philosophy, Samara University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.