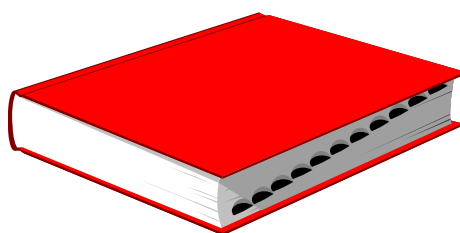




Уральский государственный  
университет  
Научная библиотека

Ректор

Вып. 1



Екатеринбург  
2004

**Справочно-библиографический отдел  
продолжает выпуск материалов и публикаций  
по проблемам высшей школы**

**Составитель**

**Я. Б. Зеницкая**

## Оглавление

<i>Куренной В.</i> Дискуссия об университете	4
<i>Князев Е.А.</i> Стратегический менеджмент для университетов	8
<i>Васенина И, Черняева В.</i> Показатели корпоративной культуры вуза	17
<i>Лукашенко М.</i> Distant, Open, Blended education... Что дальше ? Дистанционное обучение: к истории вопроса	22
<i>Стрельникова Л.</i> Появилась новая модель инноваций Развитие малых форм предприятий в научно-технической сфере. Ожидаемые проблемы	35
<i>Стронгин Р.Г.</i> Опыт взаимного признания образовательных программ вузами России и Европы	38
<i>Гребнев Л.</i> Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения	47
<i>Смирнов С.</i> Болонский процесс: перспективы развития в России	55
<i>Байденко В.И.</i> Болонские реформы: некоторые уроки Европы	66
<i>Ниборг Пер.</i> Высшее образование как общественное благо и предмет общественной ответственности	75
<i>Масатеру Баба.</i> Кто должен оплачивать высшее образование? Японский взгляд на проблему	81

## ДИСКУССИЯ ОБ УНИВЕРСИТЕТЕ

*В. Куренной*

Университет уже более двух столетий служит темой постоянных размышлений и жарких дискуссий. Это объясняется, в частности, тем, что с университетом так или иначе связана жизнь всей интеллектуальной элиты современных обществ. Именно университет служит местом, где она образовывается и воспитывается, он же является и тем местом, с которым связана последующая жизнь тех людей, которые оказывают наиболее заметное воздействие на духовный ландшафт современности (по крайней мере, в том, что касается его высших горизонтов). Во многих странах университет является, кроме того, наиболее продуктивным научным учреждением, интеллектуальным двигателем современной экономики.

Пожалуй, один из наиболее популярных способов рассуждения об университете, получивший распространение уже с самого начала XX века, связан с темой «кризиса» и «конца» университета (книга Билла Ридингса «Университет в руинах», главы из которой читатель найдет в этом номере журнала, принадлежит к этому жанру). Такая постановка вопроса не нова: уже просвещенный XVIII век считал «застывший в своей цеховой организации» университет обреченным на отмирание институтом. Волна университетских реформ и трансформаций радикально изменила это представление: в XIX веке складываются основные модели университета, во многом сохранившиеся и по сей день. Но факт остается фактом? все двадцатое столетие университет лихорадит: с нарастающей силой предпринимаются попытки найти новую формулу идентичности университета, сохранить его от распада и превращения в «собрание разных высших учебных заведений под одной крышей» (Макс Шелер).

В широкой исторической перспективе можно вычленил три инстанции, по отношению к которым университету постоянно приходится самоопределяться: власть (сперва городская, а потом и государственная), рынок и церковь. Университет всегда должен был изыскивать ресурсы автономного существования путем противостояния и компромисса с указанными тремя институтами. Как Фрэнсис Бэкон, так и теоретики современного постиндустриального общества уверены, что знание — это великая сила. И лучше всего это положение подтверждает история университета, всегда находившего способ отстоять свою автономию.

Правда, с сожалением приходится признать, что в России тема университета на протяжении его почти двухсотпятидесятилетней истории фактически никогда не поднималась и не обсуждалась с той остротой и на том уровне, который мы видим в других странах с развитой университетской культурой. Причин этому можно указать множество. Возможно, все дело в подражательном характере учреждения,

осуществленного лишь по воле модернизирующей власти. А возможно — в возобладавшей в XIX столетии ориентации на французскую, «наполеоновскую», модель университета, всецело подчиненного прагматическим интересам государства. Возможно, наконец, что самой инстанции знания никогда не доставало мужества претендовать в России на автономию и требовать таковой для своих институциональных форм. Печать покорной управляемости лежит на российском университете. Отсутствие какой бы то ни было «идеи университета» привело в последние годы также и к тому, что само это слово потеряло всякую ценность, затерлось в названиях вдруг непомерно размножившихся образовательных учреждений.

Борьба за автономию университета от непосредственных прагматических задач власти ведется на всем протяжении его существования начиная со средневековых исходов студентов и преподавателей в другие города. Не менее богата и история функционирования университета в системе рыночных отношений. Известный французский историк Жак Ле Гофф, например, считает, что долгий период стагнации, в который погрузился университет после периода своего процветания в XIII веке, обусловлен постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту, живущую за счет бенефиция, и чуждую какого бы то ни было участия в жизни городов. Эта благотворная для университета вовлеченность в городскую жизнь была не в последнюю очередь связана с рыночной практикой функционирования средневековых университетских преподавателей, вынужденных добывать средства к существованию путем распространения своих знаний. Разумеется, прямое включение университета в рыночные отношения, имеет и негативные последствия, в широких масштабах проявившиеся за годы доминирования неолиберальной идеологии: ничто не разъедает высокую культуру и фундаментальную науку быстрее, чем рынок, превращающий университет в фабрику по производству образовательных услуг и разрушающий университетскую корпорацию путем превращение ее членов в экспертов, обслуживающих самые разные политические и экономические институты и организации.

Наконец, третьей силой, с которой долгое время приходилось считаться университету, была католическая церковь. Далеко не бесконфликтная история отношений университета и церкви не отменяет, однако, того факта, что в свое время именно последняя обеспечила общеевропейский характер университетам, сняв любые местные ограничения на свободную циркуляцию знания и на перемещение студентов и преподавателей по всему пространству «христианской ойкумены». Но церковь — это и единственный институт, опыта общения с которым — благодаря просвещенной власти — напроць был лишен российский университет с самого момента своего основания (стоит

напомнить, что в российском университете, в противоположность европейским, с самого начала не существовало богословского факультета).

Неизменно актуальной остается проблема отношений современного университета, как с государством, так и с рынком. Примечательно, что не так давно Российский государственный гуманитарный университет, на протяжении долгого времени практически в одиночку стимулировавший дискуссию о «миссии» университета, неожиданно стал ареной противостояния интересов государства и рынка, что еще раз с особой остротой ставит вопрос о границах автономии университета в России.

Нараставшая в последнее время в западных странах коммерциализация университета служит предметом многочисленных зарубежных публикаций и монографий. Книга Дерек Бока, главу из которой мы помещаем в настоящем номере журнала, относится к числу последних исследований этой проблемы, обобщающих американский опыт.

Несомненно, наиболее глубокой и разработанной является немецкая традиция осмысления университета. У ее истоков стоят Кант, Фихте, Шеллинг, Шлейермахер, идеи которых получили воплощение благодаря реформаторской деятельности Вильгельма фон Гумбольдта. Главы из книги Билла Ридингса «Университет в руинах» посвящены интерпретации именно этой традиции, равно как и тем преобразованиям, которым подвергся университет в немецком и англоамериканском культурном пространстве. Можно вполне согласиться с Ридингсом в том, что так называемые проекты нового университета XXI века есть во многом лишь возвращение к хорошо забытым идеям немецких классиков. И действительно, едва ли старомодно звучат в современной России гумбольдтовские идеи «университета как института диалога с государством», равно как и мысль о том, что «университет существует, чтобы производить разумное, не прибегая к революции и разрушению».

Приходится признать, что богатейшее наследие мышления об университете еще только ждет своего освоения в России. Журнал «Отечественные записки» уже обращался к проблеме университета в номерах, посвященных теме образования. В частности, журнал публиковал фрагмент из книги Хосе Ортеги-и-Гассети «Миссия университета» (№ 2 2002). Продолжая начатую тему, в настоящем номере мы публикуем известный доклад немецкого историка Германа Хаймпеля «Вина и задача университета», представляющий собой ответ на критические размышления испанского мыслителя по поводу университетского образования.

Новейшая французская традиция переосмысления принципов университета представлена в настоящем номере одним из наиболее известных современных философов Франции Жаком Деррида, как всегда

изящно и тонко развивающего анализ «разумного основания и идеи университета».

Глава из уже завоевавшей популярность в университетских кругах книги Генри Розовского «Университет: руководство пользователя» относится к совершенно иному жанру: один день из жизни ректора Гарварда вводит читателя в самую гущу текущей жизни это старейшего университета США. Ироничный стиль автора, наделенного изрядным чувством юмора, как нельзя лучше позволяет погрузиться в атмосферу и ритм современной университетской жизни.

Из классических текстов, посвященных университету, в номере читатель найдет два доклада. Один из них принадлежит великому немецкому естествоиспытателю Герману Гельмгольцу, другой — кардиналу Джону Генри Ньюмену. Лекция Гельмгольца позволяет составить достаточно полное представление об особенностях «университета Гумбольдта» в его отличие от английской и французской модели университета (данная классификация, кстати говоря, не потеряла своего значения и до настоящего времени). Джон Ньюмен не только относится к числу наиболее известных католических мыслителей последних двух столетий, но и некоторое время (1851–1858) возглавлял Католический университет в Дублине. Работы Ньюмена, собранные в его книге «Идея университета» (ее корпус окончательно оформился в 1873 году), являются важнейшими для англо-американской университетской традиции. Неслучайно работа известного йельского историка Ярослава Пеликана «Идея университета: переэкзаменовка» (1994), полностью построена на новом прочтении работ Ньюмена. Надеемся, читателю будет интересно познакомиться со взглядами крупнейшего религиозного мыслителя XIX столетия на взаимоотношение религии и знания в стенах университета.

Однажды Карл Ясперс высказал мысль, что для Германии существуют два насущных вопроса: армия и университет. Хотелось бы надеяться, что помещаемая в настоящем номере «Отечественных записок» подборка текстов будет способствовать осознанию отечественным читателем, что и для России университет не меньшая проблема, чем армия.

# СТРАТЕГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТОВ

Е.А. Князев

Казанский государственный университет

3 декабря прошлого года в Министерстве образования Российской Федерации под руководством начальника Управления развития образования и региональной политики П.Е. Кондрашова состоялся заключительный семинар по проекту "Управленческий мониторинг и консалтинг как эффективная форма диссеминации передового международного опыта управления университетами". Семинару предшествовала виртуальная конференция, проходившая на Веб-сайте в рамках которой были представлены доклады и сообщения, в комплексе раскрывающие ключевые проблемы университетского менеджмента на современном этапе. Надо заметить, что многие специалисты именно в пересмотре сложившейся в вузах парадигмы управления видят ключ к переходу учреждений высшего образования к новому типу развития, адекватному запросам общества и экономики знаний. Публикуемая ниже статья, как представляется, содержит веские аргументы в пользу этой точки зрения.

Писать об университете - занятие неблагодарное и трудное, поскольку специфика этой сложной формы коллективной деятельности людей основана на глубокой специализации и разделении их по академическим дисциплинам. Поэтому любой разговор об университете в целом чаще всего уходит в сферу ресурсов (а точнее - их дефицита!), учебных планов, программ, часов, ставок и прочих формальных вещей и отношений. Но главное в университете - создание и распространение знания - происходит в научных лабораториях и учебных аудиториях. Поэтому помимо нашей воли вкрадывается подтекст, что все, происходящее за их стенами, - это второстепенное, рутинное, несущественное. Еще сложнее и ответственнее писать об управлении университетом. Главная тому причина - любому здравомыслящему и самокритичному человеку следует быть сдержанным и осторожным в суждениях и выводах относительно организации деятельности института, который формировался Эразмом Роттердамским и Коперником, высшими иерархами Ватикана и отцами американской демократии, Наполеоном и Гумбольдтом, Ломоносовым и Лобачевским, тысячами других выдающихся деятелей науки, образования и просвещения. Кроме того, вокруг нас не так много людей, причастных к управлению большим университетом. Еще меньше тех, кому удастся оставить свой след в развитии университетской идеи, да и в развитии конкретного университета. Опыт любого человека всегда индивидуален и специфичен. В университете вследствие дисциплинарных барьеров работники разобщены больше, чем в любой другой организации. Математики смотрят и на мир, и на организацию иначе, чем биологи или филологи. В таких



условиях в коллективе непросто добиваться взаимопонимания, труднее - гармонии и стабильности, чрезвычайно трудно - вдохновлять всех его членов на осуществление согласованной политики.

Более того, университеты так непохожи друг на друга, даже если состоят из одних и тех же факультетов, ведут подготовку по одним и тем же специальностям, имеют сопоставимые бюджеты и контингенты учащихся. Каждый университет несет в себе груз собственной истории и традиций, уникальный баланс сил и влияния научных школ и коллективов собственных подразделений. Каждый университет как часть общества аккумулирует в себе культурные ценности и традиции народов, населяющих его регион.

Динамичные изменения в глобальном и конкурентном мире, во всех сферах деятельности - наука и образование не остались исключением - с особой остротой поставили на повестку дня вопросы эффективности, управления и качества. Об этом заговорили все и повсюду. Даже в университете. Даже представители классических дисциплин. Сегодня в условиях конкуренции мы воспринимаем, как должное необходимость добиваться финансирования для проведения научных исследований в своих областях. Мы перестали стыдиться и краснеть, обучая и консультируя за получаемые по закону деньги, мы все реже вспоминаем университет как "башню из слоновой кости", нас уже не шокируют различные эпитеты к слову университет - предпринимательский, инновационный, исследовательский, открытый, виртуальный. Мы все чаще, сталкиваясь с проблемами обеспечения деятельности университета, с ожиданием смотрим не на министерство и столичных политиков, а на руководство вуза, на его способности искать и находить возможности в самом коллективе, в связях с окружающим вуз миром.

Логика развития событий в мировом и российском образовании в течение последних десяти-пятнадцати лет все яснее показывает и разделяет роли и ответственность академического сообщества и администрации вузов, федерального, регионального и вузовского уровней управления.

Автору этих строк посчастливилось за последние десять лет побывать в десятках университетов на родине и за рубежом, участвовать в ряде крупных международных проектов по вопросам управления университетами, быть знакомым, сотрудничать и просто общаться с многими руководителями самых разных вузов - от небольших и провинциальных учреждений до крупных научно-образовательных комплексов и мировых лидеров науки и образования. Наблюдая успехи и неудачи университетов, обсуждая проблемы высшего образования с замечательными исследователями университетов и проблем управления ими, а также с выдающимися руководителями высших учебных заведений, все больше и больше укрепляешься в мысли, которую можно выразить, перефразируя Льва Николаевича Толстого: все "счастливые" университеты счастливы одинаково, все "несчастливые" - несчастливы по-своему. А

рецепт университетского "счастья", успеха удивительно прост: ясное представление о целях и путях их достижения, культивируемая академическая свобода, самокритичное отношение к качеству собственной деятельности, эффективное управление и вдохновляющее лидерство. Всего несколько компонентов, но за каждым стоит огромный пласт той или иной деятельности, которую выше мы упоминали как "второстепенную, рутинную, несущественную", ее теоретического обоснования и творческого воплощения на практике в десятках и сотнях университетов по всему миру. В совокупности эти компоненты и образуют стратегический университетский менеджмент.

Термины "стратегия", "тактика" обычно вызывают ассоциации с военным делом. И это не случайно, поскольку именно в этой сфере человеческой "деятельности" с античных времен и до наших дней они употребляются самым широким и естественным способом, а примеры к характеристике "стратег" в первую очередь приводятся

ИЗУЧЕНИЕ СРЕДЫ

ВНУТРЕННИЙ АУДИТ

ВНЕШНИЙ АУДИТ

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ПОЛИТИКИ В СТРАТЕГИЧЕСКИХ СФЕРАХ

ЦЕЛИ

ПЛАНЫ ДЕЙСТВИЙ

СТРУКТУРНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АДАПТАЦИИ

БЮДЖЕТНЫЕ ПРОЦЕДУРЫ

ОЦЕНКА

В начале шестидесятих годов прошлого столетия гарвардский ученый, известный специалист по экономической истории А. Чендер ввел концепцию стратегии в научный оборот [1]. На основе фундаментального исследования американского бизнеса он пришел к заключению, что внутренняя структура организации вторична по отношению к ее стратегии.

В конце семидесятих годов, почти двадцать лет спустя, Игорь Ансофф впервые употребил понятие "стратегический менеджмент", которым он обозначил "взаимосвязанный комплекс планирования стратегии организации и внедрения выработанных планов в жизнь" [2].

Огромное влияние на развитие и формирование стратегического менеджмента как самостоятельной дисциплины оказали работы Майкла Портера [3], Г. Хэмела и С. Прахалада [4], Г. Минцберга и др. [5], М. Ханнана и Дж. Фримана [6], Дж. Пфедфера и Г. Салансика [7]. Именно с этими именами связаны многие школы стратегического менеджмента. В восьмидесятих годах концепция стратегического менеджмента уже распространилась в деловом мире как основная парадигма организации успешного бизнеса.

Примерно в то же время в образовательных системах ведущих индустриально развитых стран Западной Европы и Северной Америки, переживших серьезные социальные потрясения в конце 60-х - начале 70-х

годов, произошли и продолжали происходить важные перемены. Эти перемены коснулись всех сторон образовательной политики: роли государства, принципов финансирования, сферы ответственности администраций вузов и пр. В целом эти процессы можно кратко охарактеризовать так: государство отказалось от контроля процесса и перешло к контролю по результатам деятельности вузов. В финансовой сфере больше внимания стало уделяться эффективности использования выделяемых университетам бюджетных ассигнований, что сопровождалось повышением самостоятельности вузов и ответственности их руководства; стали шире ресурсы, особенно - направляемых на научные исследования. Образование становилось все более массовым. Происходящие перемены заставили руководство университетов и других высших учебных заведений обратить свои взоры на сферу бизнеса и именно там искать способы повышения эффективности своей работы. Идеи стратегического менеджмента вторглись на недоступную прежде территорию - в мир академической деятельности.

### **Базовая концепция стратегического менеджмента и применяемый инструментарий**

В менеджменте важную роль играют два базовых принципа: производительности и эффективности. Производительность напрямую связана с минимизацией затрат. Каким бы широким и богатым ни был спектр потенциальных возможностей любого университета для научного поиска и учебной деятельности, он (университет) сталкивается, и всегда будет сталкиваться, с дефицитом ресурсов (финансов, оборудования, площадей, интеллектуальной рабочей силы). Как отметил один остроумный человек, денег либо нет, либо совсем нет. Университетское образование и фундаментальная наука стремительно дорожают. Отсюда единственный вывод: нужно сдерживать затраты, стараться делать больше за относительно меньшие деньги. Это в свою очередь определяет ограничения на инфраструктурные характеристики организации, на методы и механизмы распределения ресурсов внутри организации, да и на саму внутреннюю организационную структуру. Принцип эффективности для учреждений в сфере академической деятельности чрезвычайно важен для их успеха. Эффективность - это, прежде всего вопрос выбора. Выбора того, что делать, и того, чего не делать. Выбора направлений деятельности: опора на фундаментальные научные исследования или на более доходные прикладные, ставка на подготовку интеллектуальной элиты или на массовое образование. Эффективность - это также вопросы выбора партнеров для сотрудничества, выбора между уравнительными или основанными на избирательной поддержке центров превосходства (среди собственных научных подразделений, коллективов, школ, подразделений) методами распределения ресурсной поддержки для научных исследований и др. Закрепление этих принципов в каждодневной практике управления университетом служит важным и необходимым условием перехода от

просто управления к управлению стратегическому. Другим необходимым условием для этого является понимание университета как открытой системы. Теория открытых систем подразумевает организацию, в нашем случае - университет, как совокупность (систему) взаимосвязанных подсистем, помещенных в окружающую их сверхсистему - среду. Открытость системы означает связь со средой, а цель системы - отвечать на запросы этой среды [8].

Все сказанное предопределяет стратегическое управление университетом как циклический процесс, основанный на перманентном исследовании внешней и внутренней среды организации, на четком и разделяемом в коллективе представлении о миссии университета.

### **Стратегическая вершина**

Технологическая структура. Средняя линия. Технический персонал. Операционное ядро университета, а также о тех возможностях и угрозах, которые существуют для него во внешней среде. Первое необходимо для критической оценки собственного потенциала организации и, как следствие, для определения реалистичного уровня притязаний в планировании деятельности. Второе позволяет увидеть во внешнем мире факторы, поддерживающие или усложняющие осуществление намеченного.

Результатом анализа является миссия университета, играющая в стратегическом менеджменте организации очень важную роль. Миссию не следует понимать как просто декларацию. Миссия - это флаг в руках руководства, указывающий направление движения или, возвращаясь к военной терминологии, направление главного удара. Миссия - это инструмент, делающий децентрализацию управления в организации простой и естественной, а собственно управленческую деятельность - легко контролируемой и объективно оцениваемой как коллективом, так и вышестоящими органами.

Хорошая миссия лаконична и использует максимально емкие, но прозрачные и однозначно толкуемые формулировки. Для того чтобы конкретизировать основные положения миссии в сферах деятельности, рассматриваемых как стратегические для успеха организации, миссия, как правило, дополняется рядом интерпретирующих деклараций, называемых политиками деятельности в указанных сферах.

Миссия и политики служат основой для разработки стратегического плана, а точнее - планов деятельности организации. Подробнее познакомиться с феноменом миссии можно в работе Дж. Пика [9], с одним кейсом по процессу разработки миссии в моей статье [10], а в статье А.М. Де Йоге [11] можно найти небольшой обзор по международной практике использования миссии в деятельности университетов.

С принятием плана начинается вторая, не менее ответственная фаза процесса стратегического управления - реализация стратегии. Планы становятся реальностью, когда сопровождаются соответствующими

бюджетными и структурными изменениями, т.е. когда ресурсы перераспределяются и аккумулируются на основных направлениях, а структура организации приводится в соответствие с решаемыми задачами.

Наконец, завершающей фазой управленческого цикла является оценка достигнутого состояния, результатов, процесса. При необходимости уточняется миссия, корректируются планы, вносятся изменения в структуру и бюджетные процедуры.

Цикличность процесса стратегического управления предполагает повторяемость, регулярность, воспроизводимость, приоритетность целого ряда комплексов управленческих функций. Поэтому для ее обеспечения и осуществления этих функций в структуре управления университетом формируются соответствующие системы поддержки. Конфигурация их может быть самой разной, но, как правило, включает в себя системы планирования, финансового менеджмента, управления человеческими ресурсами, информационного обеспечения и институциональных исследований, внешних связей и др.

Необходимо помнить и о неприемлемости слепого копирования структур управления и их функционального наполнения не только из сферы бизнеса, но и из других университетов. Помочь в этом может концептуальный взгляд на организацию Генри Минцберга и его давно ставшая бестселлером книга "Структуры в пятерках: создание эффективных организаций" [12].

### **Университет как организация профессиональной бюрократии**

Если выделить основные (по Минцбергу) содержательные моменты, то организация - это, во-первых, разделение труда между участниками, а во-вторых, координация их различной деятельности. В каждой организации можно представить разделение труда на пять основных типов подразделений. Труд объединяется, собирается в единое целое пятью механизмами координации. Любая организация существует в определенной среде с конкретной спецификой, которая может характеризоваться рядом ситуационных факторов. Объединение этих ситуационных факторов с наиболее подходящими, наиболее адекватными им параметрами структуры, позволило Г. Минцбергу выделить пять основных организационных конфигураций.

Описание основных подразделений, различающихся по типу выполняемых функций и составляющих любую серьезную современную организацию.

Операционное ядро включает персонал с основными обязанностями производства товаров и услуг. В университете это преподаватели, научные работники, организованные в кафедры, лаборатории, факультеты, институты. Именно в операционном ядре происходит трансформация произведенных затрат в продукцию и услуги: производство, сохранение, накопление, распространение знания.

Стратегическая вершина олицетворяет органы институционального управления. В российских вузах к ним могут быть отнесены ученый совет, ректор и ректорат в целом, появляющиеся в последнее время попечительские и административные советы, другие органы управления общевузовского уровня

Основной задачей стратегической вершины является прямое наблюдение посредством принятых и действующих систем разделения полномочий, внутреннего размещения ресурсов, разрешения конфликтов. В совокупности это образует то, что можно назвать институциональным дизайном. Другие важные задачи стратегической вершины состоят в поддержании отношений с внешним миром и развитии стратегии, которая может существовать как в явной, так и неявной форме.

Средняя линия соединяет стратегическую вершину с операционным ядром. Именно здесь политики и стратегии организационного поведения становятся оперативными действиями. Средняя линия в университетах представляет собой властную вертикаль и включает "академическое начальство" от заведующего кафедрой или руководителя отдела в научном институте до ректора.

Технологическая структура, или просто техноструктура, собирает аналитиков, регулирующих работу других. Это - различные формы стандартизации работы, результатов, умений и поведения. Учебные отделы вузов, научно-исследовательские части, отделы аспирантуры, имеющиеся практически в любом высшем заведении, - наиболее типичные примеры подразделений и характера работы техноструктуры в высшем образовании.

Наконец, технический персонал состоит из служащих, которые оказывают услуги вне рамок операционных работ. Это - мир юридических вопросов, связей с общественностью, бухгалтерского учета, транспорта, питания преподавателей и студентов, охраны и пр.

Не станем детально пересказывать содержание этой гениальной работы - функциональные потоки, механизмы координации, ситуационные факторы и, наконец, пять основных, характерных конфигураций. В данный момент нас больше всего интересует лишь одна из них - профессиональная бюрократия. Именно ее Г. Минцберг считает присущей учреждениям высшего образования, равно как и юридическим фирмам, финансовым компаниям, больницам и пр. Общие признаки этой конфигурации таковы:

- вертикальная децентрализация власти (главная экспертиза сосредоточена в операционном ядре, автономия академического работника);
- сильная горизонтальная специализация (сопряженная с угрозой консервативной и эгоцентрической само идентификации "узких" специалистов в "широком" спектре представленных специальностей);
- стандартизация навыков как основной механизм координации в операционном ядре (методы исследования и преподавания, доминирующие ценности и представления о качестве академической

деятельности, программы учебные планы, лекции, семинары, коллоквиумы и пр.); - многочисленный и неоднородный технический персонал;

- слабая техноструктура;
- слабая средняя линия;
- слабая стратегическая вершина.

Три последние характеристики объясняют в первую очередь непрофессиональные управленческие решения, свойственные организациям профессиональной бюрократии. Да, слабость техноструктуры отчасти вызвана объективными трудностями "технологизации" научно-исследовательского и учебно-образовательного процесса в очень дифференцированном спектре дисциплин, специальных областей. А слабая средняя линия и стратегическая вершина в университетах предопределяются природой власти в академической сфере и двойственной природой управления. Действительно, в управлении университетом, факультетом, кафедрой, лабораторией всегда представлены два начала: академическое и административное. И чем выше уровень во властной университетской иерархии, тем выше удельный вес административного начала. Система же выдвижения на руководящие должности в университетах базируется преимущественно на академических заслугах. Это приводит к тому, что накопление управленческого опыта идет эмпирическим путем, без системности и контролируемости этого процесса.

Все эти особенности приводят к проявлению ряда субъективных, если не сказать - иррациональных, по своей природе следствий. Так, профессорско-преподавательский состав практически повсеместно отвергает рекомендации по управлению или относится к ним с подозрением. Профессорско-преподавательский состав стремится к тотальному контролю над руководителями, над администрацией, создавая всевозможные комиссии, советы, вынося вопросы на длительные обсуждения. Это приводит к тому, что нововведения в университетах реализуются очень медленно, даже тогда, когда необходимы решительные меры реорганизационного характера; а ресурсы распределяются по принципам справедливости, но не эффективности.

Можно ограничиться этими теоретическими основаниями, которые дают некоторое рамочное представление об особенностях процесса управления в университетах и потенциальных трудностях на пути его совершенствования.

### **Университет и предпринимательство: что общего ?**

В 1998 году Бэртон Кларк из университета Лос-Анджелеса в Калифорнии опубликовал книгу "Создание предпринимательского университета: организационные пути трансформации" [13], в которой он подытожил результаты масштабного исследования десятилетнего опыта успешного развития пяти европейских университетов. Это произведение

вызвало шквал дискуссий, взбудоражило академическую общественность - теоретиков и практиков - во всем мире (международный конгресс под эгидой Организации по экономическому и культурному развитию, состоявшийся в Париже осенью 2000 года, был специально посвящен этой книге).

В своей книге Б. Кларк исследовал изменения в управлении пяти очень разных по своей природе и истории университетов. В поле его внимания попали университеты, которые смогли в течение 10-15 последних лет двадцатого столетия добиться наиболее значительных изменений в своей основной деятельности. Изменений, которые позволили упрочить академические позиции этих вузов, повысить их благосостояние. Пути, по которым университеты Варвика (Великобритания), Твенте (Нидерланды), Стратклида (Шотландия), Чалмерса (Швеция), Йонсу (Финляндия) пришли к замечательным достижениям, очень разные. Автор книги на основе тщательного анализа академических, административных, организационных мероприятий, осуществляемых в упомянутых университетах, сумел провести фундаментальное обобщение изменений.

Б. Кларк выделил пять основных элементов изменений, позволивших ему создать концепцию предпринимательского университета: создание усиленного управленческого ядра, формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы, формирование расширенной периферии развития университета, стимулирование академического ядра, широкое распространение и утверждение в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей.

Не углубляясь в аргументацию Б. Кларка (это - сам по себе увлекательный процесс!), можно обнаружить созвучность в выводах Г. Минцберга, объясняющего особенности управления, свойственные университетам как организациям профессиональной бюрократии, и выводах Б. Кларка о том, как можно искать и найти путь к успеху университета. Действительно, укрепление управляющего ядра - это ответ на слабость стратегической вершины и средней линии, а формирование расширенной периферии развития университета и распространение в коллективе предпринимательских ценностей - это активное использование вертикальной децентрализации власти и горизонтальной специализации академической деятельности в вузе. Стимулирование академического ядра и диверсификация финансовой базы - это верность миссии университета и ее ресурсное обеспечение.

Круг замкнулся! От уроков успешного менеджмента в мире бизнеса и осознания специфики, уникальности и своеобразия университета как формы деятельности мы пришли к выводам о том, каким должно быть управление университетом для достижения успеха. Ответ в обоих случаях один - стратегическое управление.

Высшее образование сегодня. – 2004. – N 1. – С. 2-7.



## ПОКАЗАТЕЛИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

*И. ВАСЕНИНА,  
кандидат социологических наук  
В. ЧЕРНЯЕВА,  
научный сотрудник ЦСИМГУ им. М.В. Ломоносова*

Каждый вуз стремится занять свою нишу на рынке образовательных услуг, удовлетворяя потребности молодежи в получении желаемой специальности. При этом особое внимание уделяется созданию собственного привлекательного образа, повышению своего престижа.

Образ вуза, доверие к нему, пожалуй, главная притягательная сила для абитуриента.

В создание такого образа свою лепту вносят все работники учебного заведения, начиная с преподавателей и заканчивая обслуживающим персоналом. Они являются, как сейчас принято говорить, носителями корпоративной культуры, которая представляет собой стиль поведения, нормы и правила субординации, распорядок труда и отдыха, систему ценностных ориентации, принципов жизнедеятельности, лежащих в основе отношений внутри организации является только получение второго диплома по новой специальности, но оно должно представлять собой качественно новый уровень образования. Это предъявляет более высокие требования к содержанию и организации образовательного процесса, к совершенствованию традиционных и разработке новых образовательных технологий.

Сохранение перспектив развития "второго высшего" на рынке образовательных услуг должно основываться также на интеграции фундаментального уровня образования и его выраженной практической направленности.

### **Показатели корпоративной культуры вуза**

Сегодня, в период перемен и реформ, измерить уровень корпоративной культуры такой сложной организации, как вуз, настолько же актуально, насколько и проблематично. Традиционная культура жизнедеятельности многих вузов не во всем согласуется, например, с рыночными отношениями, начиная с трудностей вхождения в коллектив новых сотрудников и кончая снижением качества работы сложившихся специалистов.

Изучение профессиональных и социально-экономических проблем сотрудников Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, в том числе показателей корпоративной культуры, стало целью мониторинга, который в течение пяти лет проводит Центр социологических исследований МГУ.

Как известно, учиться в МГУ всегда было престижно именно потому, что была гарантия получения знаний из рук

высококвалифицированных преподавателей и ученых, авторитетов научных школ. Сохранить высокий научный и педагогический потенциал в нынешних условиях нелегко, прежде всего, в силу причин социально-экономического характера. Известно, что из-за невысокой заработной платы опытные преподаватели оставляют работу в родном вузе, а молодые не торопятся занять их место. Как показывают результаты мониторинга, в университете этот процесс удалось приостановить. Если в 1997 году сменить место работы хотели 18% сотрудников, то в 2002 году их число снизилось до 2%. Основной профессорско-преподавательский состав работает в университете более 10 лет, и 83% из них не ушли бы в другой вуз даже при наличии хороших предложений.

Причин такого отношения к вузу много: это и возможность заниматься любимым делом (57% ППС), и уверенность в том, что ректорат и дирекции подразделений могут защитить их интересы как сотрудников (59% опрошенных), и удовлетворенность морально-психологической атмосферой (62%), и профессиональное общение (44%), и стремление руководства поддержать сотрудников материально. Более подробно мнения сотрудников университета о своей работе в стенах Московского университета приведены в диаграмме

1. Как видно из приведенных данных, содержание труда по-прежнему является основным стимулом для большинства работающих в МГУ. Для 57% преподавателей и научных сотрудников - это возможность заниматься любимым делом. Далее следует профессиональное общение, которое является одним из условий творческого процесса для преподавателей и научных сотрудников. На третьем месте - традиции и творческая атмосфера в университете. На четвертом и пятом месте - гибкий режим работы как условие творческого труда и престиж МГУ (соответственно по 24%).

Большое внимание стало уделяться поддержке молодых ученых. Так, например, благодаря программе поддержки молодых сотрудников "100 плюс 100" стало расти число кандидатов и докторов наук. 100 молодых докторов, защитив докторскую диссертацию, и 100 молодых кандидатов, защитив кандидатскую, ежегодно становятся профессорами и доцентами МГУ. Программа действует уже 10 лет, в результате чего резко, с 65 до 55 лет, снизился средний возраст профессора и преподавателя Московского университета. Более трети студентов думают о продолжении образования в магистратуре, аспирантуре.

Деятельность российского вуза как социального организма видоизменилась за последние десять лет. Главенствующими стали процессы самоорганизации, во многом стихийной адаптации к сложившимся обстоятельствам. Изменился режим труда и отдыха - люди стали намного больше работать. Эта тенденция просматривается и в нашем университете.

Как показал опрос, почти 60% сотрудников МГУ используют все возможности, чтобы подработать (совместительство в МГУ, работа по

специальности вне вуза, работа не по специальности), до 30% сотрудников работают даже во время отпуска, что не может не сказываться на трудоспособности в течение года.

Для многих вузов серьезной проблемой стал отъезд сотрудников на работу за рубеж. В качестве основных причин выступает желание за свой труд получать достойное вознаграждение и более широкие возможности для реализации своих способностей. Руководство университета все эти годы стремится разными способами противостоять оттоку талантливых людей за рубеж. С 2000 г. было выделено 100 стипендий в месяц молодым преподавателям и научным сотрудникам МГУ за счет собственных средств университета. Каждый получающий стипендию дает только одно обязательство - не уезжать из России. И, как показал опрос, сегодня абсолютное большинство работающих в университете не собираются уезжать за границу на постоянное место жительства.

Так, 61% опрошенных вне зависимости от возраста, пола, должности и подразделения, в котором они работают, заявили, что не собираются выезжать за рубеж на работу. Примерно треть (33%) респондентов не возражали бы против поездки, но в научную командировку, на стажировку.

Характерно, что по сравнению с 1995 годом число респондентов, считающих реальной для себя возможность командировок за рубеж, выросло в два раза.

Но это желание, а какова реальность? Заключение контракт считает для себя на практике маловероятным треть респондентов (в основном в возрасте 41-50 лет). Относительно стажировки и командировки за рубеж около четверти респондентов, в основном молодых, настроено оптимистично. Надо отметить, что эти вопросы задавались в 1995 г., и сопоставление результатов двух опросов показало, что настроение коллектива университета заметно изменилось: по оценкам респондентов, в два раза выросли реальные возможности командировок за рубеж.

МГУ славится своей лучшей научной школой не только в России, но и за рубежом. Его сотрудники активно сотрудничают с коллегами из других вузов. Большинство (78%) опрошенных сотрудников университета поддерживают научные контакты вне МГУ. Они участвуют в конференциях, круглых столах, теоретических семинарах (66%). Более половины имеют совместные публикации и готовят научные доклады (59%), участвуют в совместных проектах, разработках и исследованиях (58%). Половина (52%) сотрудников состоит в научной переписке, используя электронную почту и Интернет. Интенсивность научных контактов не зависит от возраста и должности.

Сотрудники университета достаточно активно участвуют в научной работе, финансируемой из внебюджетных источников: по российским грантам, международным проектам, договорам, из спонсорских средств. Большая работа в этом направлении ведется на естественных факультетах

и научно-исследовательскими институтами, центрами и другими научными подразделениями университета.

Приоритеты в отношении источников финансирования распределены одинаково во всех подразделениях - и у преподавателей, и у научных сотрудников. На первом месте стоят российские гранты, на втором - международные проекты, на третьем - договора и на четвертом - спонсорские средства.

Результаты исследования показали, что участие в научных проектах, финансируемых из внебюджетных источников, определяется в первую очередь собственным научным интересом (72%), стремлением заработать деньги при выполнении заказной темы (41%) и обязанностью включиться в плановое исследование кафедры (23%).

Сотрудники вуза, как известно, находятся в постоянных контактах с учащимися. Студенты и аспиранты являются составной частью вузовской корпорации и носителями ее культуры. В рамках отдельного мониторинга в университете изучаются и студенты с их специфическими проблемами. Подавляющему большинству студентов (89%) университета интересно учиться в МГУ, и они считают, что их выбор был правильным. Практически четверть студентов-выпускников в дальнейшем предпочли бы заниматься преподавательской деятельностью и 61% - научной работой. За последние четыре года практически в два раза выросло число студентов, желающих остаться работать в стенах родного университета. Более 70% предполагают работать по выбранной специальности.

Как показывают результаты опросов, сегодняшние студенты МГУ предъявляют особые требования к учебе. Они готовы получать знания, но по предметам, которые, с их точки зрения, необходимы для практической работы. Вот почему чем абстрактнее, отдаленнее от практики тема, тем меньше к ней интереса и чаще пропуски занятий. Студенты "осваивают" график свободного посещения еще и по другой причине: абсолютное большинство студентов, начиная с третьего курса, подрабатывает, часто по специальности, на практике получая профессиональные знания. Все это предъявляет новые требования к качеству и уровню профессиональной подготовки педагогов. Известно, что квалификация достигается не только длительным трудом, но и умением и желанием приобретать новые знания, умения и навыки. Опрос показал готовность большинства сотрудников университета к такой деятельности. Кроме того, по мнению 42% преподавателей, введение новых курсов и корректировка существующих с учетом пожеланий студентов позволят поднять качество обучения и повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Для совершенствования учебного процесса преподаватели и научные сотрудники, имеющие педагогическую нагрузку, предлагают внести следующие изменения:

- введение новых и коррекция существующих учебных курсов и программ с учетом мнений студентов;

- более широкое использование компьютеров в учебном процессе (новые информационные технологии, Интернет-технологии и т.п.);
- улучшение практики по специальности;
- расширение междисциплинарного подхода в создании учебных курсов.

Повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда во многом способствует и привлечение студентов к научной работе. Кафедры, лаборатории и другие подразделения университета привлекают студентов к участию в научных семинарах, конференциях; студенты готовят публикации в научные журналы. Кафедры на всех факультетах активно работают со студентами.

Известно, что сегодня одним из языков общения, в том числе педагогов и учащихся, стал компьютерный.

В настоящее время все подразделения университета могут пользоваться сетью Интернет и имеют доступ к электронным базам данных. Компьютерные формы обучения - практикум на компьютере, обучающие программы, электронные учебники, интернет-консультации с преподавателями, телеконференции и т.п. - находят все более широкое применение, являются не только фактором повышения эффективности учебы, но также меняют характер взаимоотношений, стиль общения учителя и ученика.

Представляет интерес и то, как оценивает качество обучения в университете его преподавательский состав. Подавляющее большинство преподавателей и научных сотрудников, работающих со студентами (77%), оценивают качество обучение как высокое (вне зависимости от факультета, занимаемой должности и возраста).

Однако не только студенты "подталкивают" к изменениям в учебном процессе, повышению качества образования. Есть заявление руководства о намерении присоединиться к Болонскому процессу, в результате чего высшее образование, полученное в России, будет рассматриваться как сопоставимое "по зачетным единицам" с образованием, полученным в европейских вузах. По мнению ректора МГУ В. Садовниченко, этот процесс не должен, быть скоротечным, чтобы не потерять качество образования. Для любых нововведений требуются средства, а экономическое положение России, несмотря на начавшуюся стабилизацию, не позволяет надеяться на увеличение финансирования высшей школы. В то же время, если медлить, то выпускники вузов России окажутся на европейском рынке труда неконкурентоспособными.

## **DISTANT, OPEN, BLENDED EDUCATION... ЧТО ДАЛЬШЕ ?**

### **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

*М. ЛУКАШЕНКО,  
доктор экономических наук  
Московский государственный университет экономики,  
статистики и информатики*

Впервые о дистанционном обучении в России заговорили в середине 90-х годов. К этому времени, благодаря рыночным отношениям, в образовании сформировалась конкурентная среда, и перспективные в информационно-технологическом отношении вузы озаботились поиском новых рыночных ниш. Изучив опыт западных университетов, наиболее передовые руководители высших учебных заведений обратили внимание на возможности "дистанта", или "дистантного обучения". Данное понятие специалистами определялось по-разному. Так, в концепции региональной информационно-образовательной среды (разработка МЭСИ, авторы В.И. Солдаткин, С.Л. Лобачев) указывалось, что ДО - это "целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени". В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России ДО определялось как "универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем; при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени" [1].

Как следует из определения, главной особенностью ДО является независимость процесса обучения от расположения обучающегося. Именно поэтому образовательное сообщество первоначально в большинстве своем поставило знак равенства между дистанционным и заочным обучением и как новую форму обучения ДО не приняло. Тогда отечественные идеологи ДО сместили акцент позиционирования с формы на технологию обучения.

Первоначально была создана кейс-технология ДО. Хотелось бы отметить, что данное название не совсем удачно, поскольку case в переводе с английского означает "случай", "ситуацию", отсюда case-studies - обучение методом конкретных ситуаций. В данном же случае имеется в виду портфель (кейс), содержащий комплект учебно-методических материалов по учебному курсу, который выдается (пересылается) обучающемуся для самостоятельного изучения. К основным достоинствам кейс-технологии можно отнести удобство чтения учебных материалов (поскольку речь в ней идет о традиционных бумажных учебниках, а не об

электронных носителях информации) и относительно небольшие (по сравнению с другими технологиями) затраты вуза на организацию доставки учебных материалов (по почте, одноразово и в полном объеме). Психологическое достоинство технологии - отсутствие необходимости в смене стереотипа обучения и новых педагогических и дидактических приемов - читай, выполняй задания да проходи контрольные мероприятия по установленной форме.

Однако ей были присущи и недостатки. Так, актуализация учебных материалов требовала и временных, и организационных, и финансовых затрат. Кроме того, в данной технологии настолько затруднена интерактивность (обратная связь, взаимодействие обучающегося с преподавателем), что целесообразнее на практике от нее вообще отказаться, что на самом деле и происходит.

Несмотря на кажущуюся сейчас обыденность кейс-технологии, ее реализация впервые поставила перед учебными заведениями целый ряд проблем. К наиболее значимым из них можно отнести создание комплексного учебно-методического обеспечения по каждому учебному курсу (некоего прообраза контента), подготовку тьюторов (преподавателей-консультантов), разработку маркетинговой стратегии продвижения образовательных услуг, оказываемых посредством ДО.

В идеале ДО само по себе является средством продвижения образовательных услуг к удаленным потребителям. Однако попытки учебных заведений выйти на значительное число индивидуальных территориально удаленных обучающихся посредством кейс-технологий были признаны неэффективными и послужили импульсом для поиска интеграционных образовательных моделей [2].

Стремление центральных вузов к построению региональной сети с целью более эффективной реализации технологии ДО совпало с желанием региональных учебных заведений приобрести конкурентные преимущества на региональных образовательных рынках за счет статуса филиала столичного (или известного российского) вуза. Кроме того, на региональных образовательных рынках к этому времени появились и негосударственные вузы, возглавляемые рыночно-ориентированными руководителями, которых интересовало подобное позиционирование. Встречные попытки сотрудничества в сфере образовательной деятельности привели к созданию первых образовательных альянсов - открытию филиалов ведущих (головных) вузов или заключению ими договоров с бизнес-партнерами в регионах.

Таким образом, перед центральными вузами возникли проблемы создания удаленных учебных центров, территориально расположенных вблизи места проживания обучаемых, и определения порядка взаимоотношений с такими центрами в ходе учебного процесса. Решение данных проблем автоматически способствовало решению целого ряда других. Так, маркетинг образовательных услуг центрального вуза осуществлялся его региональным партнером. Последний также брал на

себя PR-усилия по созданию известности образовательных услуг головного вуза в местных органах власти. Разумеется, все это делалось не бескорыстно - таким образом? региональный партнер набирал себе обучающихся и организовывал учебный процесс в очной форме, чему потребители были только рады. Все это привело к реализации идеи образовательного франчайзинга, которая была подробно изложена в трудах ученых МЭСИ [3].

Итак, подытожим экономический интерес субъектов образовательной деятельности при реализации технологии ДО. Головной вуз является владельцем контента и партнером территориально удаленных центров, через которые он организует образовательный процесс в соответствии с технологиями ДО. Учебные заведения-партнеры осуществляют набор обучающихся "под торговую марку" головного вуза и реализуют учебный процесс в очной форме, полностью обеспечен учебно-методическим материалом. При этом задействованы преподаватели данных учебных заведений, в силу того, что они являются тьюторами головного вуза. Потребители образовательных услуг являются при этом обучающимися головном вузе, однако имеют преимущества очного обучения "за те же (или чуть большие) деньги".

Позже, по мере того, как информатизация регионов продвинулась вперед, с одной стороны, и вузы приобрели необходимый опыт и другой стороны, начали развиваться более современные технологии ДО. Одной из них стала TV-технология достаточно распространенная в мире, однако не нашедшая широкого применения в России. Достоинством технологии стал высокий уровень наглядности образовательной услуги (поскольку лекционное занятие проводилось по TV, и тем самым практически имитировалась "классическая" очная лекция). Одновременно достоинством недостатком можно считать фиксированный график занятий: достоинством, поскольку это упорядочивает образовательный процесс и дисциплинирует обучающегося, а недостатком – в силу того, что последний должен встраивать занятия в свой рабочий график. Другими недостатками такой технологии стали: во-первых, как и прежде, отсутствие интерактивности; а во-вторых, необходимость в бумажных носителях информации, т.е. в дополнительном применении элементов кейс-технологии.

Другой современной технологией стала сетевая технология, которая дала новый импульс развитию ДО и способствовала возникновению новой реальности - открытого образования. Практически с момента создания у сетевой технологии возникло множество синонимов: Интернет-обучение, on-line-обучение, e-education, e-learning. Следует отметить, что on-line - обучение является синонимом сетевого только в том случае, если последнее предполагает интерактивность в режиме реального времени. Дело в том, что off-line-обучение также является сетевым, однако оно не предполагает такого условия взаимодействия преподавателя и обучающегося, как режим реального времени. Коммуникации в off-line-



режиме хоть и возможны, но, подобно общению по электронной почте, происходят не одновременно.

Сетевая технология лишена недостатков, характеризующих ее предшественниц. Так, в ней предусмотрены возможность оперативного обновления информации и, что самое главное, оперативные и удобные средства обратной связи, позволяющие обеспечить интерактивность - взаимодействие между преподавателем и обучающимся, преподавателем и группой обучающихся, а также обучающихся между собой. Однако она приобрела свои собственные слабые стороны. Так, обучающиеся должны воспринимать информацию с монитора, что, как известно, не только непросто, но и не полезно для здоровья. Обучающийся получил возможность свободно устанавливать собственный график обучения. Это предполагало его высокий уровень ответственности и самоорганизации, что, к сожалению, не является массовым явлением, а ведь именно на массовое образование и ориентированы новые образовательные технологии.

Однако главной проблемой сетевого обучения стало отсутствие новых педагогических приемов и методик, адекватных иной технологической образовательной среде. Возникла необходимость в разработке качественно иного учебно-методического обеспечения, ориентированного на решение образовательных задач посредством новых образовательных технологий. Это предопределило целый комплекс управленческих проблем, которые в большинстве своем и поныне еще ждут своего решения.

### **Открытое образование: попытка создания новой парадигмы**

ДО позволило принципиально пересмотреть характер образовательного процесса. Так, если традиционная организация учебного процесса предполагает "жесткий" порядок изучения дисциплин, то при ДО обучающийся может в значительной степени самостоятельно определять последовательность учебных курсов, которые он хотел бы осваивать. Он также может регулировать время собственной работы над курсом. В его праве ограничиться изучением ряда дисциплин, составляющих некий профессиональный блок, или полностью осваивать образовательную программу. А если это так, то теряет смысл анализ исходного уровня знаний, поскольку обучающийся берет на себя ответственность за принятие решения об изучении того или иного учебного курса и, соответственно, оплате образовательных услуг в его рамках. Отсюда возникновение и достаточно стремительное развитие новой образовательной парадигмы - системы открытого образования. Во главу угла в данной системе положены принципы открытости и доступности образования для всех желающих (подразумевается, что желающие будут платежеспособны).

Отметим, что важность проблемы становления новой парадигмы осознана на государственном уровне и отражена в межвузовской научно-

технической программе "Создание системы открытого образования". Показательно, что данная программа подлежит бюджетному финансированию в силу приоритетной значимости (приказ Министерства образования РФ от 12.10.2000г. № 2925). В приказе система открытого образования определяется как "обеспечивающая общенациональный доступ к образовательным ресурсам путем широкого использования информационных образовательных технологий дистанционного обучения и на этой основе предоставляющая условия для наиболее полной реализации гражданами своих прав на образование, по структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества".

Проанализировав и обобщив мнения ведущих ученых - сторонников системы открытого образования [4], изложим характерные черты, составляющие ее сущность.

Система открытого образования предполагает и обеспечивает:

- равноправную возможность получения образования для всех категорий граждан практически без исключения;
- бесконкурсное поступление в любое учебное заведение открытого типа (возможно, без анализа исходного уровня знаний, без вступительных испытаний; политика "открытых дверей");
- свободу составления индивидуальной образовательной траектории, программы обучения путем выбора модулей системы учебных курсов;
- выбор преподавателя (определение того преподавателя, который наибольшей степени потенциально соответствует потребностям обучаемого; в основном это касается перспективных моделей организации учебного процесса, когда обучение трансформируется в образовательный консалтинг
- "самоопределение времени" и темпов обучения, прием студентов в течение всего года; отсутствие фиксированных сроков обучения;
- свободу в выборе места обучения (студенты могут физически отсутствовать в учебных аудиториях основную часть учебного времени, выбрать образовательное учреждение; в любой точке страны и мира);
- переход от принципа "образование на всю жизнь" к принципу "образование через всю жизнь";
- переход от принципа "ученик к знаниям" к принципу "знание к ученику";
- высокое качество обучения введение модели опережающего образования как предпосылки адекватного развития и саморазвития индивидуума;
- конкурентоспособность выпускника на рынке труда;
- свободное развитие индивидуальности обучающегося (по мнению специалистов, жесткие нормы, характерные для классического образования, унифицируют человеческую индивидуальность; мы не разделяем данного мнения, скорее, такие нормы дисциплинируют и организуют обучающихся);
- возможность беспрепятственной интеграции с открытыми с образовательными системами всех слоев сообщества.

Следует отметить, что некоторые из представленных свойств отражают скорее идеальную, нежели реальную модель образовательной системы. Например, свобода потребителя образовательной услуги в определении времени и темпов обучения и отсутствие фиксированных сроков обучения на практике вступают в противоречие с необходимостью обеспечить технологичность образовательного процесса.

Под "свободным развитием индивидуальности обучающегося" понимается, в том числе, возможность самостоятельного усвоения материала и индивидуального консультирования по мере необходимости. Однако если "индивидуальность" предполагает живое и эмоциональное межличностное общение, с ее "развитием", очевидно, возникнут проблемы. Поэтому данное свойство представляется скорее декларативным, нежели реальным, да и то весьма субъективным.

Возможность обучающегося влиять на выбор преподавателя в условиях дефицита высококвалифицированных преподавательских кадров также представляется желаемой, а не действительной.

Система открытого образования не является панацеей, обеспечивающей решение всех проблем образования, она сама, особенно на современном этапе развития России, содержит достаточно проблем. Те из них, которые наиболее значимы для развития вуза на рынке образовательных услуг, будут рассмотрены ниже. Однако тенденции мирового развития предопределяют, по нашему мнению, необходимость ее рассмотрения как конституирующей основы развития рыночных отношений в образовании и фактор конкурентоспособности (или неконкурентоспособности) национальной экономики.

Открытое образование, как уже было указано, предполагает свободный выбор вуза абитуриентом. В условиях информационной экономики западные вузы, реализующие принципы открытого образования, выходят на российский рынок и становятся прямыми конкурентами. Сегодня абитуриент, не выходя из дома, может поступить и успешно обучаться в ведущем американском (Калифорнийский виртуальный университет), британском (Открытый университет Великобритании), голландском (Открытый университет Нидерландов), канадском (Канадский открытый университет) вузе, получив в результате диплом, котирующийся на международном рынке труда. Очевидно, что это серьезная угроза образовательной отрасли России. На сегодняшний день экспансии открытых университетов Запада противостоят три фактора: ценовой барьер, психологический барьер, недостаточная компьютерная оснащенность российского населения.

Первые два фактора сегодня взаимосвязаны и взаимозависимы. Население с уровнем дохода, позволяющим пройти обучение в западном открытом университете, предпочитает инвестировать эти деньги в очное обучение в престижном российском вузе. Первый и третий факторы не только сдерживают импорт образовательных услуг, но и ограничивают спрос на открытое обучение в российских вузах.

По данным, полученным в ходе социологического исследования, проведенного в 1999 г. в рамках Межвузовской научно-методической программы "Научно-методическое обеспечение дистанционного обучения", платить 500 долларов в год готовы менее половины всех желающих обучаться; 700 долларов в год - усиленная плата только для 10% потенциальных студентов. Массовость обучения возможна при снижении уровня цен до 200 долларов в год или при существенном изменении социально-экономической ситуации в стране. Кроме того, в результате исследования была выявлена чрезвычайно низкая степень осведомленности населения России о возможностях современных информационно-коммуникационных технологий и их применении в сфере образования. Так, 42% выпускников средних и средних специальных учебных заведений, в которых преподается информатика, не имеет представления об интерактивном общении через Интернет, 71,5% абитуриентов вузов никогда не пользовались Интернет, 62,4% никогда не работали с электронной почтой [5, С. 135-136].

По-видимому, требуются серьезные объединенные маркетинговые и PR-усилия учебных заведений для обеспечения известности системы открытого образования. Однако, поскольку известность должна быть создана готовому продукту, такие усилия преждевременны, если мы не хотим спровоцировать увлеченность российского потребителя образовательными услугами зарубежных открытых университетов. Оставим пока рассмотрение готовности отечественной системы образования к реализации открытой модели с использованием дистанционных образовательных технологий (вернемся к этому вопросу позже) и проанализируем спрос на образовательные услуги в открытой системе (исходя из выстроенных к ней требований).

Система открытого образования призвана обеспечить "равноправие" в получении образования для всех категорий граждан без исключения. Оно ценно для лиц, которые физически не могут добраться (регулярно или в принципе) до места учебы: сельских жителей, лиц с ограниченными возможностями, работающих по вахтовому методу и т.д. Переход от принципа "ученик к знаниям" к принципу "знания к ученику" обеспечивает спрос на открытые образовательные программы у жителей населенных пунктов, удаленных от административных центров.

Открытое образование предполагает бесконкурсное поступление в любое учебное заведение. Вышеупомянутый социологический опрос показал, что значительная доля сельчан и жителей небольших городов главным препятствием к своему обучению считают высокий конкурс [5, с. 133].

Открытое планирование обучения привлекает предпринимателей, менеджеров, лиц, желающих параллельно получить второе образование. Гибкие условия формирования собственной образовательной программы привлекают государственных служащих, инженеров, педагогов, лиц, желающих повысить квалификацию по плану, наиболее приемлемому для

них. Свобода в выборе времени, темпов и места обучения привлекает огромное количество лиц, образовательные потребности которых не могут быть удовлетворены вследствие невозможности прерывания основной деятельности. В основном это работа или уход за ребенком.

Переход от архаичного принципа "знания на всю жизнь" к принципу "знания через всю жизнь" в полной мере отвечает идее непрерывного образования, предполагающей развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Мощный импульс развитию этой идеи дает как зарождение и развитие рыночных отношений в экономике России, так и лавинообразное возрастание потоков информации, характеризующее информационное общество. Во второй половине XX столетия, и особенно в его последнее десятилетие, объемы информации в обществе растут по экспоненте. По расчетам, они удваиваются каждые 20 месяцев - против 50 лет во времена К. Маркса.

Введение модели опережающего образования является в определенной степени ответом на технологический вызов времени. По утверждению специалистов, технологические знания "стареют" каждые 2-3 года, при этом наблюдается устойчивая положительная динамика процесса. Из этого следует, что при сохранении прежних образовательных технологий к концу обучения в вузе знания выпускника будут в большинстве своем уже устаревшими. Как следствие, сам выпускник вряд ли будет конкурентоспособен на рынке труда.

По результатам изучения спроса, верхний предел численности потенциального контингента системы открытого образования составляет 353 млн. чел. [5, с.135-136].

На сегодняшний день возникает противоречие между потенциальным спросом и возможностями его удовлетворения. Так, основным контингентом, желающим получить образование в открытой системе, являются сельские жители, жители удаленных населенных пунктов. Однако техническая оснащенность именно данной категории населения наиболее не приспособлена для реализации программ открытого образования (по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, несколько раз в неделю компьютером пользуются только 9% россиян, домашними компьютерами располагают 6%, вообще никогда с ним не общаются - 84%) [7]. С одной стороны, это противоречие обуславливает некую фору российским вузам для более полной концептуальной, организационной, методической и технологической подготовки к реализации образовательных программ в открытой системе. С другой стороны, подготовленные учебные заведения могут и должны начинать педагогический процесс с использованием информационных технологий, реализуя возможность интеграции с образовательными структурами, расположенными в некрупных городах и административных центрах.

Новые технологии существенно меняют как форму образовательной услуги (взаимодействие студента и преподавателя, содержание обучения),

так и характер экономических отношений в системе открытого образования, что будет показано ниже. Меняется и организационная основа обучения. Например, обучение индивидуума может базироваться на его самостоятельной работе при учебно-методической поддержке и лекционно-консультативной помощи преподавателей данного вуза. В то же время возможна организация его обучения через систему региональных бизнес-партнеров и филиалов головного вуза. В этом случае целевыми группами являются лица, заинтересованные, во-первых, в получении образования именно в головном вузе, во-вторых, в Интернет-обучении (не имеющие компьютера дома), в-третьих, в очном консультировании. Тогда наиболее разумным вариантом является комбинирование форм обучения. Теоретически в системе открытого образования органично интегрируются различные формы и технологии обучения. В очном обучении могут эффективно проводиться занятия в сетевых классах, с использованием ресурсов Интернет и различных программных продуктов, а "если при помощи новых телекоммуникационных технологий, применяемых для интерактивного контакта в учебном процессе, можно войти в каждый дом, трудно такое обучение назвать в полном смысле заочным. Студенты и преподаватели общаются в интерактивном режиме, например, с помощью видеоконференций, даже видят друг друга, при этом расстояние между ними может быть огромным"[8]. Специалисты считают, что процессы, происходящие в системе образования, не носят антагонистического характера, а виртуальные и классические формы обучения не являются взаимоисключающими. "Хорошее образование сегодня - это синтез самых разных форм получения знаний и современных технологий, оптимальное сочетание которых может определить для себя сам учащийся" [9].

Одно из главных требований к системе открытого образования – обеспечение синхронизации интерактивного образовательного процесса и тем самым создание возможностей для одноного обучения практически неограниченного количества обучающихся. Здесь принципиально меняется характер зависимости полезности образования как экономического блага от количества его потребителей. В классической системе образования эта зависимость прозрачна: если количество обучающихся в аудитории превышает определенный уровень, качество процесса обучения снижается. В системе открытого образования, если образовательные услуги оказываются в новых технологических средах, такого не происходит.

Как известно, решение о поступлении в условиях платности является инвестиционным, учитывающим как выгоды, так и издержки, более того, с их дисконтированием. Они могут носить денежный и не денежный характер. К денежным выгодам относится повышенный доход, получаемый выпускником вуза по окончании обучения в течение длительного времени. К денежным издержкам - прямые расходы, составляющие плату за обучение, а также альтернативные издержки от упущенных возможностей. К неденежным выгодам относится, например, возможность знакомиться с

новыми людьми обмениваться интересными идеями, а к неденежным издержкам - нежелание сидеть на скучной лекции и записывать под диктовку то, что можно прочитать самому в любое удобное время. Возможность совмещения работы с учебой в системе открытого образования снижает денежные издержки и допускает увеличение доходов еще в период обучения.

По мнению противников открытого образования, студенты, обучающиеся с применением информационных образовательных технологий дистанционного обучения, лишаются неденежных выгод [10]. Однако современные образовательные технологии предоставляют большие возможности для общения и обмена идеями. Так, например, на форуме "Системы ТРИЗ-ШАНС" (г. Санкт-Петербург) параллельно обсуждается около 800 рекламных и PR-проблем в различных предметных областях. Виртуализация формата "студенческого сообщества" и инициирование стандартного поведенческого комплекса "традиционного студента" - одно из важных требований, предъявляемых к системе открытого образования.

### **Blended education – инновация ... терминологическая или содержательная?**

Исследование эволюционных процессов, происходящих в системах образования ведущих стран мирового сообщества, и анализ опыта работы российских вузов в новых технологических средах позволили отечественным идеологам ДО сделать два основных вывода. Во-первых, предполагается рассматривать дистанционные технологии получения образования как естественный этап развития системы образования (от классического университета до виртуального, от книжной библиотеки до электронной и т.д.). Во-вторых, утверждается, что многообразие различных образовательных технологий в их оптимальном сочетании способно обеспечить максимальную эффективность (образовательную - для потребителя образовательных услуг, экономическую - для их производителя). Отсюда - акцент на комбинированное, или смешанное (blended) обучение.

Данный термин введен в обиход в России выдающимся деятелем в сфере открытого образования, ректором МЭСИ, академиком В.П. Тихомировым. Концепция комбинированного обучения предполагает, что в современных условиях обучающийся должен оптимально и в совокупности использовать все возможности, предоставляемые как классическим обучением, так и новыми образовательными технологиями. Кроме того, современное классическое обучение, на чем акцентирует внимание профессор В.П. Тихомиров, должно быть буквально "пропитано" новыми образовательными технологиями и базироваться на широком использовании в образовательном процессе прикладного программного обеспечения.

Эта идея чрезвычайно современна и рациональна. Однако при ее реализации возникают вопросы, игнорирование которых способно

дискредитировать саму идею. Так, информатизация образовательного процесса должна способствовать увеличению его эффективности, что может быть выражено в росте объема изученного материала за то же время, доступе к наиболее актуальной или редкой информации, а также в практической направленности обучения (благодаря работе с "реальными объектами", представленными в сети). Между тем это нередко вступает в противоречие с техническими возможностями вузов. Отсюда потери времени в период так называемых очных занятий, проходящих в компьютерных классах, работа с устаревшей информацией, в то время как преподаватель-практик располагает более актуальными данными. Доступ к действительно редкой, важной информации - платный, но в учебном заведении обеспечить студентам платный доступ к ресурсам сети в учебных целях - воистину «дорогое удовольствие».

Доминирование обучения в новых технологических средах делает актуальной проблему цены образовательной программы в случае ее платности. Действительно же оно значительно дешевле, нежели программа получения образования в очной форме. Значительный упор в системе ДО делается на самообразование обучающегося, и это соответствует мерам министерства образования по сокращению очных часов вузовских программ с целью активизации самостоятельной работы студентов, их подготовки к трудовой деятельности, требующих практически перманентного повышения квалификации в условиях мгновенного устаревания информации.

Однако конкретный рыночный сегмент готов оплачивать образовательные услуги по более высоким ценам - для того, чтобы обеспечить именно очное получение образования, предполагающее общение с уникальными преподавателями и индивидуальный подход. (Оставим в стороне тех, кто оплачивает очную форму обучения для решения вопроса об отсрочке от воинской службы). Как правило, платежеспособные потребители образовательных услуг имеют компьютеры Ломы, причем более высокого качества, и они готовы выполнять задания во внеаудиторное время, с тем, чтобы время занятий посвящать процессам обсуждения, общения, активным, методам и средствам обучения. Интегрирование же элементов *online* в процесс общения с преподавателем в то время, когда этот преподаватель доступен в очном режиме, представляется надуманным и не совсем понятным ни преподавателю, ни обучающимся. Если это делается для того, чтобы преподаватель смог взаимодействовать с большим числом обучающихся и тем самым поставить образовательный процесс «на поток», то, наверное, высокая цена обучения может быть поставлена под сомнение.

Что дальше?

Прежде всего, хотелось бы сказать: все, изложенное ниже, является личным мнением, без сомнения, дискуссионно.

Диверсификация и дифференциация образовательных услуг - естественный процесс, отражающий развитие рыночных отношений в сфере образования.

Данный тезис легко иллюстрируется, например, подготовкой к поступлению в вуз. Есть учебники, содержащие полный перечень экзаменационных заданий с подробным объяснением их решения и приведением ответов. Есть подготовительные курсы, целями которых являются повышение общего уровня знаний обучающегося по конкретной дисциплине и проработка типовых заданий, фигурирующих на вступительных испытаниях целого ряда вузов. Есть курсы по подготовке в конкретный вуз. Есть программа непрерывного образования - в конкретном вузе. Наконец, есть



репетитор (и опять градации - насколько компетентен, насколько приближен к базам вступительных заданий и т.д.). Таким образом, при одной и той же цели образовательные услуги разные, и цена их разная, а какие выбрать - решает потребитель, зачастую руководствуясь совершенно разнородными критериями.

Это к вопросу о том, должны ли быть различные образовательные программы. Разумеется, должны:

- ориентированные на «штучную подготовку», дорогостоящие, с перманентным курированием, очным преподаванием известных теоретиков и специалистов-практиков, дискуссиями и деловыми играми, очной практикой в бизнес-структурах и т.д.;

- ориентированные на "поток", менее дорогие и занимающие меньше очного времени обучающихся, с "начиткой" лекционного материала, практикой в учебно-тренировочных комплексах вуза и высоким удельным весом домашней подготовки к контрольным мероприятиям;

- ориентированные на самообучение с использованием самых разнообразных учебно-методических материалов, представленных на различных носителях, с консультациями в сетевой среде с преподавателями, общением в чатах с другими и практикой на виртуальной фирме.

Разумное сочетание форм, разумеется, возможно. Однако сложность состоит в том, что критерий "разумности" у каждого руководителя учебного заведения свой. На наш взгляд, недопустимо сокращение очных занятий по профилирующим дисциплинам специальностей. Нежелательно такое сокращение и для первокурсников, которые не имеют ни опыта, ни умения, ни психологической готовности для самостоятельного освоения образовательной программы. И, кроме того (а, вернее, прежде всего), существует целый перечень специальностей, по которым в принципе нельзя учить дистанционно. "Там, где требуется позитивное знание и умение, основанные на объективных закономерностях внешнего мира, а не на очень важных, но условных, чисто человеческих категориях законного, прекрасного, должного и справедливого, категориях, быть может, Боговдохновенных, но придуманных и продуманных человеком, процесс научения не может идти вне повседневного взаимодействия по схеме "учитель - ученик(и)". Математик и физик-теоретик, химик и биолог, физик-экспериментатор и инженер-физик, инженер-проектант и инженер-эксплуатационник, врач-клиницист и врач - общий терапевт - все они просто опасны, очень опасны, если они получили свои дипломы дистантно. Слишком мощные силы, легко могущие при кажущихся пустяковых ошибках стать деструктивными, попадают в их руки практически автоматически по получении диплома" [11]. Разделяя позицию Н.В. Карлова (действительно, совсем не хочется лечиться у врача, получившего образование дистанционно; не хочется в равной степени лететь на самолете, пилотируемом аналогичным специалистом и т.п.), отметим, что в учебном плане и того, и другого неизбежно присутствуют и история, и иностранный язык, и другие дисциплины, которые уважаемый

автор относит к знаниям, основанным на "условных категориях". Пожалуй, именно здесь и возможно искомое сочетание форм и технологий обучения.

Кстати, что касается "условных категорий": мы плохо представляем себе актеров и художников, обучившихся мастерству дистанционно. Поэтому критерий деления дисциплин на те, что можно (эффективно, целесообразно) преподавать дистанционно, и те, что нельзя, предложенный Н.В. Карловым, отнюдь не единственен.

Что касается компьютеризации образовательного процесса, то она является столь же неизбежным явлением, сколь и любые другие проявления развития цивилизации. И только. Это просто современное средство труда и преподавателя, и обучающегося. А эффективно оно настолько, насколько подготовлен к работе с ним человек. Эффективность в конкретной предметной области определяется качеством программного обеспечения, "предметную начинку" которого должны создавать не программисты, а специалисты в конкретной предметной области. В образовании именно здесь и возникает одна из ключевых проблем сетевого обучения.

Рискуя показаться несвоевременной, хотелось бы предложить работникам сферы образования не особенно подвергаться очарованию модного стиля "фэнтэзи", не абсолютизировать идею тотальной виртуализации образования. На наш взгляд, гораздо более продуктивно сосредоточиться на овладении возможностями компьютера, исследовании ресурсов сети и изучении методов работы с ними, перепроектировании учебных курсов под цели сетевого обучения, выстраивании образовательных бизнес-процессов с учетом принципиально иной организации учебного процесса и других актуальных занятиях. А чтение замечательных книг о виртуальном образовании будущего и размышления по этому поводу оставить пока для досуга.

## **ПОЯВИЛАСЬ НОВАЯ МОДЕЛЬ ИННОВАЦИЙ РАЗВИТИЕ МАЛЫХ ФОРМ ПРЕДПРИЯТИЙ В НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЕ. ОЖИДАЕМЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

*Л. Стрельникова*

Одним из значимых событий в наступившем году будет программа «Старт», запущенная Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. В декабре в Екатеринбурге жюри программы выбрало первые десять проектов в Уральском регионе, которые подлежат финансированию уже с января. Еще около 400 проектов фонд планирует отобрать в 2004 году.

В "долину смерти" ходят только бизнес-ангелы. Так говорят на Западе, подразумевая под "долиной смерти" начальный и самый рискованный этап инновационного процесса, когда надо сделать первый шаг от идеи к бизнесу. Вдохнуть жизнь в долину смерти призвана программа "Старт", которую начал реализовывать фонд, возглавляемый Иваном Бортником. В июле прошлого года программу утвердил наблюдательный Совет фонда. На нее будет потрачена половина бюджета фонда в размере 10 миллионов долларов. Около 400 проектов получают по 25 тысяч долларов - чтобы запатентовать идею, изложенную в проекте, и для ее реализации создать малое предприятие, на работу в которое перейдут заявитель или его сотрудники. Руководство фонда надеется, что безвозмездное финансирование поможет заявителям снять сомнения и убедить - в первую очередь себя самих, а потом уже инвесторов - в продуктивности затеи. А для снятия сомнений, включая патентование и прочее, требуются средства.

Программа "Старт" - это принципиально новое направление деятельности фонда, который в этом году будет отмечать свое 10-летие. Фонд как инструмент правительства в этой программе реализует один из приоритетов государства - создание эффективных моделей инновационного процесса в России. Программа "Старт", поддержанная научным сообществом, Минпромнауки и правительством, во многом отличается от традиционных программ фонда. Во-первых, заявителем может быть любой ученый, желающий коммерциализовать свою идею, а не действующее малое предприятие. Во-вторых, фонд отказался от строгой формы заявки и предложил произвольную, чтобы заявитель, не искушенный в составлении бизнес-плана, попытался сформулировать и убедить жюри так, как он считает нужным. Наконец, программа предусматривает обязательное очное общение жюри с конкурсантами.

Предполагается, что на конкурс будет подано более 2000 заявок. Гонять заявителей в Москву для встречи с жюри обременительно и для заявителей, и для фонда. Поэтому в фонде решили создать свои

региональные жюри в федеральных округах, чтобы можно было встречаться с заявителями прямо на месте.

Первой площадкой стал Уральский округ. За полтора месяца после объявления конкурса в этом регионе поступило 200 заявок. За два дня работы жюри в декабре удалось побеседовать лишь с 60 заявителями. В результате отобрано 10 проектов, финансирование которых уже начинается. Встреча жюри с остальными конкурсантами в Екатеринбурге состоится в январе.

- Какие впечатления оставил первый опыт работы жюри программы "Старт"? Во-первых, подавляющее большинство заявок в этом регионе связано с добычей и переработкой полезных ископаемых, а также с утилизацией отходов этой промышленности, - рассказывает Иван Бортник. - Есть проекты по информационным технологиям, есть чуть-чуть биотехнологии. Разнообразия мало, но, наверное, так и должно быть. Все-таки малый бизнес, даже инновационный, должен настраиваться, прежде всего, на решение проблем региона. Во-вторых, мы поняли, что перспективных исследований очень много, так что нам не составит труда выбрать лучшие. Тем более что жюри в регионе работало просто самоотверженно - по 10 часов в день. А в состав регионального жюри вошли ректоры Уральского государственного и политехнического университетов, специалисты успешных средних компаний и отраслевой науки, представители американского фонда CDRF, а также два опытных менеджера из Великобритании, которых пригласил Британский Совет. В-третьих, мы убедились, что очная встреча жюри с конкурсантами - это правильно. Многие детали проектов удалось выяснить именно при разговоре, и это помогло принимать решение.

- Из рассмотренных в Екатеринбурге проектов три-четыре вполне могли бы получить финансирование на Западе, хотя я, честно говоря, ожидал, что эта цифра будет равна нулю, - поделился своими впечатлениями Макс Баутин, менеджер GEIF Ventures Ltd. из Великобритании. - Кроме того, 7-10 проектов явно привлекательны для российского бизнеса. Это очень хороший результат: по международным стандартам из заявленных к финансированию проектов отбирают не более 10%.
- Проблема, с которой мы столкнулись, была ожидаемой, - продолжает Иван Бортник. - Это - неумение наших заявителей делать предложения, связанные с коммерциализацией идеи. Во многих случаях проекты представляют собой просто описание продолжения исследования, но нам-то этого мало. Цель нашей программы - вытащить научную разработку, создать на ее основе малое предприятие. Но все, что касается бизнеса, наши заявители почему-то предпочитают не замечать в объявлении о конкурсе. Из

этого следует, что нам надо продолжать разъяснительную работу. Кто-то из членов жюри даже предложил, что пора проводить семинары не о том, как надо писать заявки, а как не надо писать заявки.

- Кстати, на сайте фонда работает форум, в котором на вопросы заявителей отвечает Иван Бортник, проясняя все позиции программы. Так что потенциальным конкурсантам полезно заглянуть на [www.fasie.ru](http://www.fasie.ru), чтобы воспользоваться информацией.
- Наступающий год предстоит напряженный: каждый месяц в разных регионах будет проходить по 3-4 заседания жюри. Руководители фонда надеются, что это так называемое "посевное финансирование" принесет свои плоды и уже через год появятся первые малые предприятия, организованные учеными. Кстати, это обстоятельство порой вызывает ревность у руководителей университетов и институтов. "Это что же, вы забираете из науки активных и продуктивных профессоров?" - такой упрек приходится слышать руководителям фонда.
- Если даже предположить, что состоятся все 400 отобранных проектов, то на каждый университет и институт придется меньше, чем по одному малому предприятию. Вряд ли это нанесет заметный урон науке, - поясняет Иван Бортник. А вот польза может быть значительной. Малые предприятия вовсе не должны уходить из университета, а вполне могут разместиться на его территории, подавая пример другим. Что касается профессоров, то им тоже не обязательно переходить на работу в малое предприятие. Профессор может стать членом научного совета или консультантом, а фирмой будет руководить кто-то из его молодых учеников, чувствующий вкус к этой работе. Если это произойдет в течение года, то созданное малое предприятие сможет стать участником традиционных программ Фонда по поддержке малых предприятий.

<http://courier.com.ru>

## **ОПЫТ ВЗАИМНОГО ПРИЗНАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗАМИ РОССИИ И ЕВРОПЫ**

*Р.Г. Стронгин  
Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского*

### **Истоки и цели Болонского процесса**

Несомненно, что сегодня в центре пристального внимания европейского и отечественного образовательных сообществ находится так называемый Болонский процесс, которому посвящена значительная литература (см., например, [1, 2]). В центре проблемы, на разрешении которой сосредоточены усилия стран - участниц этого процесса, - необходимость введения единой регламентации званной обеспечить прежде всего реализуемость процедур взаимного признания образовательных программ, предлагаемых различными европейскими университетами. В связи с этим Болонский процесс часто характеризуют как процесс формирования единого европейского образовательного пространства.

Эксперименты по выработке подходов к объединению национальных образовательных пространств были проведены в рамках европейской программы "Сократ" еще до подписания Болонской декларации. Ее исполнители предложили систему сопоставления учебных планов, основанную на введенных единицах трудоемкости, и предложили схемы сравнения успеваемости учащихся, использующие частоты получаемых ими оценок в специальной семизначной системе. Эта разработка получила название «European Credit Transfer System» (ECTS) и была рекомендована для использования в Болонском процессе

### **В поисках новой парадигмы развития университета**

Учебные подразделения Нижегородского государственного университета и европейские вузы проявили заметный интерес к вопросам взаимного признания профессиональных образовательных программ еще до подписания Болонской декларации (полный текст декларации на английском языке и ее перевод на русский язык можно найти, например, в [3]). Этот интерес связан с тем, что с 1954 по 1991 год Нижний Новгород (в то время - город Горький) был закрыт для иностранных граждан и, как следствие, были весьма ограничены возможности для практического ознакомления с опытом постановки высшего образования в других странах.

Масштабные социально-экономические и политические преобразования, осуществляемые в нашей стране с начала 90-х годов минувшего века, потребовали разработки новой парадигмы развития университета. В этот период были созданы новые факультеты (юридический, финансовый, социальных наук и др.) и кафедры (финансов, систем налогообложения, банков и банковского дела, общей социологии и социальной работы, европейского и международного права, трансфера технологий и предпринимательства в научно-технической сфере и др.). Премия города Нижнего Новгорода была присуждена Нижегородскому университету в 1993 году за кадровое обеспечение реформ, а в 1997 году - за создание первого в России факультета управления и предпринимательства. Кроме того, вновь созданный факультет международных отношений и Министерство иностранных дел России подписали договор о подготовке младшего дипломатического состава.

Одним из первых в России университет предложил программу подготовки магистров делового администрирования (МВД), которая была реализована при содействии Тейлоровского университета (г. Апланд, штат Индиана, США). Значительного успеха достигла магистерская программа "Лидеры для производства", поддержанная льготным займом Всемирного банка реконструкции и развития (ее прототип - аналогичная программа Массачусетского технологического института).

К концу 90-х годов число студентов нашего университета, обучающихся по гуманитарным специальностям и направлениям, сравнялось с числом студентов естественно-научных и физико-математических факультетов, которые продолжали развиваться и в новых условиях. При этом возрос интерес к опыту постановки высшего образования в области экономики, финансов, права, социальных и политических проблем в наиболее развитых странах с рыночной экономикой. Ученый совет нашего университета поставил задачу - создать систему долгосрочного сотрудничества с университетами Европы и Америки [4].

### **На пути к взаимному признанию образовательных программ**

Наш университет успешно участвовал в конкурсах проектов европейской программы "ТЕМПУС-Тасис". Первый из восьми выигранных больших проектов - введение в Нижегородском университете программы подготовки в области общественной экономики. Помимо разработки нового учебного плана он предусматривал развитие студенческой мобильности. За четыре года выполнения проекта (сюда входит и выполнение соответствующего препроекта) 108 студентов нашего университета выезжали на семестровое обучение в вузы-партнеры: Калабрийский университет - УНИКАЛ (Италия) и Роскильдский университет (Дания). В результате в нашем регионе появились молодые люди, знающие итальянский и английский языки (обучение в Дании

проходило на английском языке) и имеющие контакты в научно-педагогической и (частично) деловой среде Запада, что было весьма важно для развития внешнеэкономической деятельности прежде закрытого региона. В это же время двадцать преподавателей прошли стажировки для подготовки курсов, входящих в новый учебный план.

В результате выполнения этого проекта возник план создания Российско-Итальянского университета, который был задуман как комплекс совместных российских и итальянских образовательных и научных программ. Этот проект на правах приоритетного вошел в "План действий между Российской Федерацией и Итальянской Республикой", подписанный Президентом России и премьер-министром Италии в 1998 году. Университетам-партнерам оказали активную помощь Министерство образования России, Министерство науки и университетов Италии, министерства иностранных дел и посольства двух стран. Проект был поддержан послом Италии, который посетил Нижегородский университет в процессе подготовки документов в поддержку проекта, а также руководителями соответствующих регионов и городов обеих стран. Одно из важных начинаний, заложенных в проект Российско-Итальянского университета, заключалось в оценке сопоставимости профессионально-образовательных программ в области экономики (специальность "Национальная экономика") и финансов (специальность "Финансы и кредит"), предлагаемых нашим университетом, и программы "Экономика и социальные науки" (Corso di Laurea in Discipline Economiche e Sociali), предлагаемой Калабрийским университетом (УНИКАЛ). Постановка этой задачи была вполне естественной, поскольку именно УНИКАЛ оказывал содействие организации соответствующего образования в Нижегородском университете (совместно с Роскильдским университетом). Представлялось, что лучшим индикатором сопоставимости образования при успешном прохождении программы могла бы стать выдача выпускникам одновременно двух дипломов (российского и университета-партнера). Методические комиссии Нижегородского и Калабрийского университетов выявили различия в учебных планах и проанализировали возможность их компенсации в рамках существующих стандартов. На основе полученного опыта был создан новый проект программы "ТЕМПУС-Тасис", заявленный и выигранный консорциумом тех же университетов.

Новый проект "Mobility and Recognition in Financial Studies" предусматривал создание схемы взаимного признания образования в области финансовых институтов. В соответствии с этим проектом студенты нашего университета, завершившие четырехлетнее обучение (по одной из двух указанных выше специальностей), освоившие итальянский язык и прошедшие конкурсный отбор в комиссии из представителей вузов-партнеров, выезжают на включенное двухсеместровое обучение в Италию. Обучение в УНИКАЛ заканчивается сдачей экзаменов по дисциплинам, отсутствующим в учебном плане Нижегородского государственного университета, защитой выпускной работы на итальянском языке и, в итоге,



получением итальянского диплома (лауреат). Защита в нашем университете второй выпускной работы на русском языке позволяет получить и российский диплом. Эта схема предусматривала возможность для итальянских студентов из Калабрийского университета также пройти двухсеместровое включенное обучение в ННГУ (на русском языке), сдать несколько экзаменов по дисциплинам, отсутствующим в учебном плане УНИКАЛ, и получить российский диплом после защиты выпускной работы (на русском языке).

Для реализации этой схемы партнерами была проделана огромная работа по сопоставлению учебных планов и программ курсов по российским специальностям "Национальная экономика" и "Финансы и кредит", которые были выбраны для эксперимента как базовые, с близкими итальянскими специальностями. Все, казалось бы, неустранимые расхождения, выявлявшиеся при сопоставлении с итальянскими программами (например, связанные со значительными различиями систем национального права и др.), разрешались путем включения соответствующих дисциплин в учебные планы обеих сторон.

Весьма высокая степень сопоставимости образовательных программ в области экономики и финансов была вполне прогнозируемой, поскольку современное российское образование в этих областях (включая многочисленные учебники и пособия, изданные в последние годы) в значительной степени использует западный опыт. Более проблематично (и потому, несомненно, интересно) выяснение возможности сопоставления и взаимного признания образовательных программ в таких областях, как механика и информатика, где прямое заимствование опыта другой страны не столь заметно. Поэтому одновременно с выполнением указанного проекта была проведена работа по сопоставлению учебных планов и программ российских специальностей "Механика и прикладная математика" и "Информатика" с близкими к ним итальянскими специальностями. Для организации по ним студенческой мобильности (по два человека на каждую специальность, отбираемых также на основе конкурса) были использованы не средства проекта, а стипендии, установленные губернатором Нижегородской области, целевые средства, предоставленные итальянским правительством, и значительный грант, полученный от "CARICAL Foundation".

За время выполнения проекта двадцать студентов Нижегородского университета, а также восемь итальянских студентов (некоторые из них как представители итальянских фирм работают ныне в России) получили российский и итальянский дипломы. Принятая схема открывает возможность взаимного признания значительной части российских и итальянских образовательных программ и указывает пути согласования остающихся различий. Однако более важен полученный положительный ответ на главный вопрос о сопоставимости образовательных программ университетов-партнеров в соответствующих областях.

Разумеется, этот опыт имеет свои пределы применимости. Система высшего образования в Италии находится в состоянии перехода к степеням бакалавра и магистра и, следовательно, опыт сопоставления российских программ с уходящей степенью "лауреат" в чем-то устаревает. Кроме того, поскольку в российской высшей школе не получила распространения система зачетных единиц для оценки трудоемкости разделов учебного плана, то в ходе эксперимента объемы учебной работы сопоставлялись как по часовой нагрузке (аудиторной и самостоятельной), так и по содержанию учебных программ. При этом учитывались и значительные различия в разбиении учебных планов на конкретные дисциплины и блоки дисциплин.

В ходе выполнения проекта учебные планы Нижегородского университета в области финансового образования сопоставлялись с аналогичными программами датского Роскильдского университета, также партнера проекта и его координатора. Организация образовательного процесса в Роскильде заметно отличается от итальянской модели, поэтому работа по взаимному признанию образовательных программ выполнялась как отдельный подпроект, хотя и основывалась на уже рассмотренной общей схеме. Как одна из его составных частей решалась задача взаимного признания образовательных программ, соответствующих одному конкретному году обучения (по специальности "Финансы и кредит") на финансовом факультете Нижегородского университета и одному году обучения в аналогичном подразделении Роскильдского университета. В результате студенты Роскильдского университета реализуют один год, проведенный в Нижнем Новгороде (обучение на русском языке) как включенное обучение в своем университете. Отметим, что за время проекта 21 студент из Нижнего Новгорода и 8 студентов из Роскильде получили российские и датские дипломы в области финансов.

Для выполнения этой работы потребовалась организация языковой и страноведческой подготовки, а также решение других вопросов. Один из них - российская система оценок успеваемости. Наша система предусматривает лишь три положительные оценки ("удовлетворительно", "хорошо" и "отлично"), что значительно уже спектра положительных оценок в других странах и снижает возможности дифференцирования успехов обучающихся. Кроме того, при сопоставлении успехов прохождения студентами образовательной программы возникают трудности пересчета наших оценок в другие шкалы (один из неприятных моментов состоит в том, что наши оценки "отлично" не соответствуют высшим оценкам в шкалах с большим числом, градаций). Вопрос о пересчете оценок успеваемости из одних национальных шкал в другие специально рассматривался при разработке ECTS. При этом кроме числа градаций учитывались частоты появления значений, соответствующих некоторому рекомендуемому распределению. Тем самым закладываются основы единой системы пересчета оценок между национальными шкалами. Учитывая этот опыт, с согласия Минобразования России

Нижегородский государственный университет в порядке эксперимента перешел на использование семизначной системы оценок, входящей в ECTS. Переход осуществляется последовательно начиная с первого года обучения (в настоящее время эта система применяется на первом и втором курсах [3]). При этом проработаны вопросы выдачи академических справок, стипендиального обеспечения и др., чтобы новая система оценок не приводила к дискриминации обучающихся по отношению к тем, чьи знания оцениваются в прежней системе.

Обмен опытом организации программ высшего образования в ходе выполнения проекта внес несомненный вклад в развитие университетов-партнеров. Более подробное описание результатов этой работы, использованных подходов и тех целей, которые ставили перед собой университеты-участники, читатель может найти в публикации [5]. Кроме того, многие материалы по этим вопросам содержатся в трудах международных конференций с общим названием "Государственное регулирование экономики. Региональный аспект", проводившихся в университете в 1997, 1999, 2001 и 2003 годах. Эта серия совещаний, ставшая традиционной (сохранение общего названия обусловлено отчасти этой традицией), во многом связана с участием университета в серии проектов программы "ТЕМПУС-Тасис".

Еще один проект, реализующий новый подход к созданию весьма сложной и важной российской образовательной программы, сопоставимой с французской программой MST, получил название Российско-Французского университета. Идея проекта сформировалась в 1993 году при активной поддержке Министерства иностранных дел Франции и посла Франции в России. Администрация Нижегородской области и губернатор, уделявшие значительное внимание проблеме кадрового обеспечения внешнеэкономической деятельности региона, также поддержали это начинание.

Французская программа высшего образования, обозначаемая как MST, предусматривает подготовку юристов или экономистов, владеющих тремя европейскими (включая французский) языками. Эта программа реализуется совместными усилиями двух гренобльских университетов: Социально-экономического университета им. Пьера Мендеса Франса (именуемого также Гренобль-2) и Лингвистического университета им. Стендаля (именуемого также Гренобль-3). Для реализации российского варианта этой программы был создан Российско-Французский консорциум, включающий четыре университета: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, а также французские университеты Гренобль-2 и Гренобль-3. При этом российский вариант программы предусматривал изучение французского языка (обязательно) и английского или немецкого языка (по выбору).

Конечная цель проекта - создание российской специальности, аналогичной той, которую французские студенты получают по программе

MST. Однако в целях обеспечения высокого качества подготовки кадров было предложено начать реализацию проекта как одновременное обучение по специальности "Юриспруденция" (или по одной из экономических специальностей) в нашем университете и по специальности "Переводчик" в Нижегородском лингвистическом университете. При этом обучающиеся являются студентами одного из университетов и слушателями другого. Организация сводных "юридической" и "экономической" групп построена таким образом, что обучающиеся чувствуют себя как студенты некоторого единого (виртуального) Российско-Французского университета, управляемого единым советом. Опыт столь тесного взаимодействия двух вузов, включающий плотную координацию работы на уровне деканатов и кафедр, интересен сам по себе как пример диктуемой новыми потребностями интеграции деятельности двух университетов без их административного объединения.

Российские университеты при содействии французских партнеров провели значительную работу по модернизации учебных планов. Французская сторона обеспечила возможности стажировок российских студентов в университетах-партнерах, а также повышения квалификации российских преподавателей. МИД Франции предоставил средства для перевода на русский язык и издания ряда лучших французских учебников: Б. Пети "Введение в право", Б. Жакье "Международные отношения", Ж.К. Монтанье "Контракт", Ж.Л. Бессон "Деньги и финансы", Ж. Доминак "Территориальные коллективы во Франции" и др. (французские издания выпущены издательством "Пресс Юниверситер де Гренобль").

Для поддержки новой программы наш университет совместно с университетом Гренобль-2 и Амстердамским университетом создал международный проект "Развитие образования в области европейского и международного права" программы "ТЕМПУС-Тасис". В рамках этого проекта на юридическом факультете Нижегородского университета была организована кафедра европейского и международного права и центр обучения и документации в области европейского и международного права. Кафедра обеспечивает 12 новых дисциплин, в их числе международные отношения, международное право (публичное), международное экономическое право, международное уголовное право, гуманитарное право и др. Одновременно был приобретен опыт совместного российско-французского руководства выполнением дипломных работ российскими студентами. Успех этого проекта обеспечил возможность распространения полученного опыта в ряде университетов Приволжского федерального округа в рамках нового проекта (М\_ЕР-22196-2001).

Все первые выпускники Российско-Французского университета хорошо трудоустроены (включая работу в МИД России и в институтах Европейского Союза). Реализованный нами российский вариант программы MST, разумеется, не является точной копией французского варианта. Тем не менее французские университеты-партнеры

дополнительно к российским дипломам вручают выпускникам РФУ свои сертификаты, указывающие на соответствие реализуемой нами программы французскому оригиналу.

### **Качество образования – главная проблема**

Завершая краткий рассказ об опыте взаимного признания образовательных программ Нижегородского университета и вузов Европы, отметим следующее обстоятельство, которое представляется нам исключительно важным. Каковы бы ни были технические детали и требования, вытекающие из принятого Россией решения об участии в Болонском процессе, главным показателем на складывающемся (в том числе и для нас, ибо изоляция уже невозможна) международном образовательном рынке является качество российского образования. При этом вопрос не может быть ограничен рассмотрением того традиционно высокого уровня образования, которое может обеспечить, например, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (как показывает практика, хорошо воспринимаемый работодателями во всем мире). Речь идет о качестве российской системы высшего образования в целом.

Однако эта система весьма неоднородна, что особенно заметно, если учесть возникновение в течение последнего десятилетия многих сотен новых вузов. Кроме того, студенты обучаются не в системе образования как таковой, а заканчивают вполне конкретные вузы. Поэтому как для молодежи, поступающей в институты высшей школы, так и для работодателей нужны индикаторы сопоставимости образовательных программ различных вузов (и в том числе вузов разных стран). Индикатором такого рода является возможность сертификации программы, пройденной в одном вузе, дипломом другого вуза. При этом определяющую роль играет само установление такой возможности, а не обязательное введение какой-либо постоянной процедуры выдачи многих дипломов. Этой проблеме установления сопоставимости российских и европейских образовательных программ и были посвящены эксперименты, коротко охарактеризованные выше.

### **Литература**

1. Болонский процесс: Нарастающая динамика и многообразие (Документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
2. Размышления о Болонском процессе. Доклад ректора Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, академика РАН, профессора В.А. Садовниченко на II Международном семинаре "Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции", 29-30 октября 2003 года (Санкт-Петербургский университет).

3. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия "Инновации в образовании". 2003. Вып. 1(4).
4. Стронгин Р.Г., Хохлов А. Ф. Международные образовательные программы как элемент стратегии // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 3-12.

Высшее образование сегодня. – 2004. – N 2. – С. 22-27.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БОЛОНСКОМ ИЗМЕРЕНИИ: РОССИЙСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ОРГАНИЗАЦИЯ**

*Л.ГРЕБНЕВ*

Заместитель министра образования Российской Федерации '

### **"Квалификация" - академический и профессиональный статус**

В сентябре 2003 года Министр образования Российской Федерации подписал Болонскую декларацию. Этот документ инициировал сближение европейских стран в формировании единого европейского образовательного пространства, в основе которого лежат три основных принципа:

- введение двухступенчатого высшего образования (в Берлине было предложено в качестве третьей ступени высшего образования рассматривать подготовку "докторов философии");
- введение системы зачетных единиц (ECTS) для унификации количественного учета получаемого образования;
- обеспечение сопоставимого качества образования посредством введения взаимопризнаваемых методологий его проверки.

Цели Болонского процесса - формирование единого рынка труда высшей квалификации в Европе, расширение доступа к европейскому образованию, расширение мобильности студентов и преподавателей, принятие сопоставимой системы ступеней высшего образования с выдачей узнаваемых во всех странах Европы приложений к дипломам.

Необходимо обратить внимание, что еще в 1997 г. Россией была подписана Лиссабонская конвенция, документ, который - в отличие от декларации (в том числе Болонской) - имеет юридическую силу. И хотя Лиссабонская конвенция Россией давно ратифицирована, само понятие "квалификация" у нас отличается от принятого в большинстве европейских стран. Дело в том, что в России "квалификацией" до сих пор называется не документ об образовании, как это зафиксировано в указанной конвенции, а лишь запись в документе, выдаваемом дипломированным специалистам. В нем имеется специальная позиция, именуемая "квалификация", и она претендует не на академический, а на профессиональный характер. Например, в дипломе специалиста, помимо специальности "Юриспруденция", фиксируется квалификация "Юрист". Налицо смешение академического и профессионального статусов, от которого надо отходить. Сегодня надобность в "квалификации" в традиционном - профессиональном смысле слова отпала, поскольку нет планового хозяйства и государственного распределения выпускников. Мы теперь готовим выпускника не к конкретному рабочему месту, а к отраслевому

рынку труда. В связи с этим нет необходимости в записи в дипломе о квалификации и узкой специальности и специализации (если речь идет о пятилетней одноступенчатой модели образования, в рамках которой вузы оканчивают "дипломированные специалисты"). Однако даже в новой двухступенчатой системе "бакалавр - магистр" сохраняется реликт подобной устаревшей записи о "квалификации". Система "квалификаций" является неоправданно разветвленной по сравнению с практикой, принятой за рубежом. Вместо принятых в зарубежных университетах двух вариантов академической квалификации одной степени ("Бакалавр наук" и "Бакалавр искусств") у нас существует значительное количество вариантов профессиональных квалификаций, например "Бакалавр экономики в области статистики".

Таким образом, пересмотр статуса квалификаций в российском образовании будет означать смену ориентиров: от обучения студента и принудительного "распределения" выпускников - к новой философии образования, основанной на подготовке профессионалов для конкретного рынка труда в постоянно усложняющемся постиндустриальном обществе.

Болонская декларация предусматривает введение двухступенчатого (двухциклового) высшего образования, первый цикл которого ориентирован на приобретение компетенции исполнительского типа, отражающего потребности сохраняющегося значительного уклада индустриального общества, а второй - на развитие творческих способностей. Большими препятствиями для расширения двухциклового обучения в России являются сложившаяся система финансирования высшей школы, слабое участие работодателей в ее развитии, во многом обусловленное затянувшимся спадом производства в большинстве отраслей, а также особенностями рынка труда.

### **Уникальность рынка труда**

От многих европейских стран российский рынок труда отличается рядом специфических черт:

- региональный характер рынка, его зависимость от конкретных экономических и социальных условий развития конкретного региона страны (каждый регион России сохраняет достаточно высокую степень своеобразия, экономической, политической и культурной автономии);
- широта профессионального профиля как востребованная рынком особенность подготовки выпускника;
- неопределенность перспектив развития отдельных отраслей и территорий в целом, что связано с крайней неравномерностью развития отдельных регионов;
- сравнительно низкая оплата труда специалистов с высшим образованием;
- высокие цены на транспорт и практически недоступные цены на жилье, что препятствует свободной миграции специалистов.

Все эти особенности вынудят нас в значительной степени модифицировать российскую реализацию основных положений Болонской



декларации в области академической мобильности. В условиях значительной регионализации рынка труда мы предпочитаем говорить скорее не о территориальной (пространственной) мобильности, но о мобильности профессиональной, осуществляющейся внутри того или иного региона, иногда, впрочем, эквивалентного по площади одной или нескольким европейским странам. В российских условиях очень затруднительно перемещаться за пределами своего региона, поэтому мобильность специалистов зачастую превращается в стремление не только повысить свою квалификацию в пределах ранее полученной, но и получить новую. Отсюда следует, что предпочтительными особенностями российской образовательной системы в ближайшие годы должно стать дистанционное обучение, а также система повышения квалификации и переподготовки специалистов.

### **Фундаментальность образования – потребность времени**

В России сохраняется неопределенность перспектив развития экономики, вызванная до сих пор не завершенными трансформационными процессами. К настоящему моменту достигли некоторого уровня развития в основном только сырьевые отрасли экономики, в прочих же отраслях продолжается спад либо застой. Отсюда вытекает сравнительная пассивность потенциальных работодателей, неразвитость института контрагентов на рынке труда. Для формирования цивилизованного рынка образовательных услуг и стабильного рынка труда в современных российских условиях потребуется еще немало времени.

Именно это нетрадиционное сочетание общеевропейских и специфически российских факторов развития экономики, основанной на знаниях, заставляет особое внимание уделять фундаментальности вузовской подготовки, особенно на младших курсах обучения. Впрочем, она соответствует традициям российской высшей школы, и ее необходимо лишь развивать и совершенствовать в новых условиях. Фундаментальность сегодня является основой профессиональной гибкости, требуемой постоянно изменяющимися условиями современного рынка. Фундаментальный характер образования - один из приоритетов Болонского процесса, и по этой проблеме необходимы активные международные консультации. Вопреки необоснованным опасениям, вхождение в европейское образовательное пространство будет лишь способствовать поддержанию фундаментального характера высшего образования и ни в коей мере не способно ему воспрепятствовать.

### **Исследовательская ориентация образования**

В отличие от многих университетов Европы, появившихся в средние века под эгидой церкви, российская высшая школа исконно (с Петра Великого) была ориентирована на науки, особенно - на естественные. В этом смысле система образования в России изначально близка парадигме "экономики, основанной на знаниях".

Мы понимаем, что процессы "демилитаризации" российского высшего образования не должны вести к его развалу. Это возможно как раз в сотрудничестве с нашими зарубежными партнерами по Болонскому процессу. Только это сотрудничество поможет соединить фундаментальность подготовки специалистов с применением их знаний в гражданских отраслях экономики, особенно в сфере высоких информационных технологий, сопряженных с современной инфраструктурой, культурной и технической базой.

### **Демографические и религиозные факторы**

Как известно, постиндустриальное общество предъявляет повышенные требования к личностным качествам граждан, влияя на все стороны жизни современного человека, в том числе непосредственно связанные с нравственными убеждениями и религиозными верованиями. В Западной Европе данные обстоятельства имеют ощутимый религиозный (и в особенности межконфессиональный) подтекст: в доиндустриальный период ее истории заметную роль сыграли крестовые походы, а сейчас основной прирост населения идет за счет его миграции из мусульманских стран. Воспроизводство коренного населения является суженным, оттого общая демографическая ситуация отнюдь не является благоприятной.

На конференциях в рамках Болонского процесса неоднократно делались заявления о ценности для Европы ее современного этнокультурного разнообразия. Между тем ответы на вопрос №55 анкеты, применявшейся при подготовке доклада "Тренды III" (2003 г.), наводят на мысль о том, что с мусульманским миром у европейского образовательного сообщества достаточно конструктивные отношения пока не складываются.

Возможно, именно Россия с ее многовековым опытом сожительства людей различных религиозных убеждений способна внести решающий вклад в становление современной европейской модели межконфессионального взаимодействия в сфере образования.

### **Специфика введения двухступенчатого образования**

В материалах, подготовленных к Берлинской конференции, указывалось, что система "бакалавр - магистр" у нас введена около 10 лет назад. Но формально она не пересекалась с реальным рынком труда, а ее необходимость объяснялась нуждами самого образования и науки, т.е. она ориентировалась преимущественно на так называемую академическую карьеру. Однако по мере реализации этой системы жизнь вносила свои коррективы. Многие вузы (особенно негосударственные) открыли обучение бакалавров по остродефицитным в начале 90-х годов специальностям - юристов, экономистов, менеджеров, и рынок этих бакалавров принял. Сейчас мы готовимся осуществить очередной шаг в том же направлении - в сфере технических и многих других

образовательных программ. Однако следует подчеркнуть, что мы не намерены в ближайшем будущем принимать прямые административные решения по отмене интегрированной подготовки по многим специальностям и будем просить наших европейских коллег понять - по каким причинам. Эти причины имеют не столько содержательный, сколько институциональный характер.

Незавершенность трансформационных процессов в экономике приводит к тому, что в регионах, где наметилось хозяйственное оживление, работодатели до сих пор еще обеспокоены нехваткой кадров по рабочим специальностям, их пока интересуют не "белые воротнички", а квалифицированные рабочие, техники - "синие воротнички".

Необходимо время для того, чтобы двухступенчатая система высшего профессионального образования органично заменила собою одноступенчатую в базовых отраслях экономики. Что же до классических университетов, то в них можно оставить в силе те модели образования, которые они считают для себя приемлемыми. Скажем, в МГУ им. М.В. Ломоносова есть и двухступенчатая подготовка (например, экономистов), и традиционная одноступенчатая со сроком обучения до шести лет (физиков). А вот в МФТИ - "кузнице кадров" для РАН и для зарубежных элитных исследовательских центров - всегда была фактически двухступенчатая программа обучения...

### **Российские ученые степени**

Российская высшая школа изначально ориентирована на науку - это соответствует третьей ступени образования, предусмотренной Болонским процессом, степени Ph.D. Мы, конечно, готовы рассмотреть вопрос о пересмотре соотношения двух составляющих российской высшей школы - образовательной и научной - в направлении усиления в вузах собственно образовательного компонента обучения. Однако при сохранении принятого срока обучения в рамках данной ступени (3 года) это возможно только в ущерб научной подготовке. Стоит ли поступать таким образом, если мы идем к экономике, основанной на знаниях? Может быть, лучшим выходом будет принять за основной ориентир наш опыт подготовки молодых ученых?

Следует также иметь в виду, что наш "доктор наук" - степень сугубо "научная", а не "образовательная", а значит, она лежит вне правового поля "высшего образования". Это положение дел надо закрепить в российском законодательстве, которое в настоящее время трактует данную степень как "образовательную", рассматривая ее в одном ряду с квалификациями, которые присваиваются в результате освоения различных ступеней высшего образования.

### **Система начисления зачетных баллов**

В последние годы мы много думаем и много делаем для разработки в России современной методики измерения "количества образования". Мы

исходим из того, что из 52-х недель учебного года на студенческие каникулы приходится 2 недели зимой и 8 недель летом. Еще около двух недель складываются из праздников, приходящихся на будние дни. Итого - на все виды учебной работы, включая экзаменационные сессии, остается 40 недель. Если приравнять этот объем учебного времени к 60 зачетным единицам, как принято в системе ECTS, то 2/3 недели окажутся эквивалентными 1 единице.

Теперь вернемся к нашей практике. При 40-часовой рабочей неделе нагрузка студента, соответствующая одной зачетной единице, составляет 27 астрономических часов, или 36 "академических", равных 45 минутам. В этих-то условных часах российские вузы и продолжают пока измерять "количество образования"; эти цифры указываются и в приложении к диплому. Мы планируем, что в государственных образовательных стандартах нового поколения единицей измерения будет служить уже не академический час, а описанная условная единица. Образование, полученное в течение одного учебного года студентом очного отделения, будет составлять 60 условных единиц. Для нас здесь важна не просто арифметика. Дело в том, что накопительный характер начисления условных единиц доминирует в России неспроста. Это происходит из-за особенностей мобильности специалистов, о которых я уже говорил: профессиональная мобильность доминирует над территориальной.

### **О ГОСах нового поколения**

В данном вопросе следует учитывать необходимость согласования преобразований в сфере среднего и высшего образования.

Оптимальным сроком для этого шага представляется 2008 год, поскольку только к этому моменту появится некоторая ясность в вопросах о качестве подготовки абитуриентов в старших классах средней школы, которая пока только еще собирается осуществить переход на профильное обучение. Школьники пойдут в профильную среднюю школу не раньше, чем через два года, т.е. в 2005 году. Значит, они станут абитуриентами не ранее 2007 года. Именно поэтому 2008 год - удобная дата для введения следующего поколения образовательных стандартов высшего образования.

В России сделан первый шаг навстречу третьему поколению государственных стандартов высшего профессионального образования. Госстандарт официально ввел новый ОКСО высшего и среднего профессионального образования. В нем сведены воедино не только все уровни третичного профессионального образования (5А и 5В по международной классификации), но и направления подготовки и специальности. Теперь этот перечень направлений и специальностей можно приводить к тому виду, который был бы узнаваем в Европе. Базовые ориентиры: общий срок обучения для получения академической квалификации второй ступени должен быть не менее 5 лет, и, соответственно, за это время студент должен получить не менее 300 условных единиц.

## **Язык**

При рассмотрении проблемы множественности языков, на которых ведется преподавание в высшей школе в Европе, по-видимому, следует различать язык как явление культуры и язык как средство коммуникации. В первом качестве каждый существующий язык представляет собой абсолютную ценность и должен сохраняться и развиваться как часть культурного разнообразия континента. Во втором качестве, как и в экономике, - чем меньше посредников, тем лучше, эффективнее идет процесс взаимодействия. В современной Европе английский язык, согласно сложившейся практике, является основным языком межнационального общения - это факт общепризнанный. Это, видимо, следует учитывать при выборе языка заполнения Приложения к диплому. Повышение эффективности изучения иностранных языков, причем не только в высшей, но и в средней школе, представляется поэтому одним из важных направлений развития международного сотрудничества высших учебных заведений.

### **СНГ в европейском образовательном пространстве**

Когда мы говорим о вхождении России в Болонский процесс, не нужно забывать о том, что она входит также в Содружество независимых государств, является частью так называемого постсоветского пространства, на котором идут весьма сложные процессы в области высшего образования.

На совещании министров образования СНГ весной 2003 г. все участники выразили желание войти в зону Болонского процесса. Однако не все могут на это претендовать по географическому признаку. Россия могла бы представлять интересы таких стран, вовлекая их в орбиту европейского образовательного пространства, в формируемые здесь представления о качестве образования, способах его обеспечения и проверки. Это соответствовало бы принципам Берлинского коммюнике, где сказано, что европейское образовательное пространство открыто и для иных регионов.

### **Изменение парадигмы высшего образования**

В последние годы мы видим, как на наших глазах кардинально меняется парадигма европейского высшего образования. От обучения в формате "teaching" мы переходим к формату "learning". Теперь уже не человек учит, а человек учится. В рамках этой парадигмы человек учится всю жизнь, а мы ему помогаем, но лишь частично, в границах целесообразности и его личной заинтересованности. Смириться с этой новой реальностью нелегко, ясно, что она содержит немало изъянов, вызывает иногда упорное сопротивление. Многие пытаются понимать

образование как услугу. Между тем из трех фаз - преподавание, усвоение и предъявление результатов обучения - только первая и последняя происходят в форме контактов разных людей, а потому теоретически могут рассматриваться как услуга (рыночная или нет - это отдельный вопрос). Основная - вторая фаза - даже теоретически услугой не является. Это раньше других поняли представители высшей школы стран с развитой рыночной экономикой. Недавно было заявлено о необходимости нераспространения на образование обычных норм, принятых во Всемирной торговой организации (ВТО) для урегулирования конкурентных условий в мировом масштабе.

### **Новая Европа - общество, основанное на культурах**

В Берлинском коммюнике говорится об "обществе, основанном на знаниях", однако, как представляется, эта формулировка неполна. Россия в прошлом веке уже имела печальный опыт в рамках эксперимента по "строительству общества на основе единственно верного учения".

Необходимо различать знания и культуру в широком смысле слова. Последняя немыслима без традиционных ценностей, верований, убеждений, далеко не всегда опирающихся на "твердо установленные факты". Если мы входим в постиндустриальное общество, то нужно иметь в виду непреходящую роль культуры. Ведь самовыражение человека, обладающего знаниями, но искалеченного нечеловеческими реалиями индустриального общества, может реализоваться и в форме написания компьютерных вирусов... И если Европа заявила в Болонье о разнообразии культур как о важном факторе своей привлекательности, в том числе и в сфере высшего образования, то надо бы эту линию проводить последовательно.

## **БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В РОССИИ**

*С. СМЕРНОВ,  
советник Министерства образования РФ*

19 сентября 2003 года в Берлине на встрече министров, отвечающих за высшее образование в 33 европейских странах, министр образования Российской Федерации В.М. Филиппов заявил, что Россия готова стать участником общеевропейского проекта. По итогам конференции было принято коммюнике, в котором Россия провозглашена полноправным членом Болонского процесса среди сорока европейских государств.

В чем основные причины данного процесса? Они неоднозначны по масштабу и по значимости, поэтому мы делим их на две группы.

К первой группе относятся факторы, которые влекут за собой необходимость изменений в национальных системах образования не в связи с ситуацией конкретно в Европе, а в соответствии с общемировыми тенденциями.

Основной причиной, вызывающей необходимость реорганизации системы подготовки профессиональных кадров, являются коренные преобразования в экономике всех развитых стран. Можно сказать, что сегодня происходит революция в экономической сфере. Это видно на примере ускорения циклов производства товаров и сокращения времени их жизни. Причем это ускорение не на 1-2 процента, а на порядок выше за 3-4 года. Время жизни товара на рынке начинает быть сравнимым со временем его создания. Например, если какой-то товар пользуется спросом на протяжении года и затем его популярность падает ввиду появления на рынке другого аналогичного товара с более высокими потребительскими качествами, то очень часто на разработку и внедрение в производство этого товара необходимо затратить от полугода до года. Другой иллюстрацией может служить быстрое совершенствование производства на основе новейших информационных технологий.

Использование информационных технологий в непроизводственных сферах также позволяет создавать организации с более широкими возможностями и высокой конкурентоспособностью. Специально проведено исследование показало, что в России на сегодня около 7 процентов от общего числа организаций, действующих на территории России, являются организациями "нового типа".

Вторая причина связана с тем, что сегодня конкуренция постепенно переносится в научную сферу. Теперь выигрывают те, кто сможет быстрее разработать и внедрить в производство новый товар. Ввиду того, что наука и творчество приобретают ведущую роль в развитии экономики, организации стремятся набирать себе кадры не просто с высоким профессиональным образованием, а молодые (до 30 лет), способные нестандартно и по-новому, творчески мыслить. Для ряда стран такие требования становятся серьезной проблемой. Например, в США

контингент студентов имеет достаточно высокий средний возраст (студентов в возрасте до 22 лет там всего 39%), и поэтому подготовить большое количество высокопрофессиональных специалистов в возрасте до 30 лет для этой страны становится проблематичным.

Третьей причиной выступает внутренняя заикленность системы образования, иначе говоря, внутренние (внутривузовские) ориентиры подготовки специалистов безотносительно к требованиям работодателей и рынка труда. Вузы дают набор теоретических знаний и минимальный комплект практических навыков, которые не позволяют выпускнику сразу включиться в работу на конкретном предприятии или в конкретной организации. В некоторых западных странах предусмотрены различные формы получения дополнительных знаний и навыков, которые могут понадобиться для практической деятельности на определенном рабочем месте. Это может быть дополнительное обучение на предприятии или в вузе по заказу предприятия или переходный этап включения в работу - период стажировки в организации с целью накопления опыта и сдачи квалификационных экзаменов по данной специальности. Только после такого экзамена выпускник вуза становится полноправным специалистом. В России квалификационные экзамены не предусмотрены (выпускник получает квалификацию вместе с дипломом о высшем профессиональном образовании), но в первые годы работы на предприятии выпускник вуза считается молодым специалистом, еще не вошедшим полностью в производственный процесс.

Практика показала, что система образования, не связанная с производством, не может готовить специалистов для практической работы. Слабым, но хоть каким-то выходом из данной ситуации может служить интеграция вуза с наукой и расширение научных разработок, проводимых в вузе. Проведение научных исследований позволяет приблизить студента к новейшим разработкам и идеям в сфере его деятельности, но работа в организации требует от выпускника целого комплекса других компетенции: умение работать на персональном компьютере на трех уровнях (редакторские, сетевые и профессиональные программы), знание одного или двух иностранных языков, владение основами маркетинга, психологическими и конфликтологическими методиками, менеджерскими навыками. Добавим к этому профессиональные знания и умения. Этот комплекс нельзя освоить в ходе научных исследований. Необходима целенаправленная работа по всесторонней подготовке студента к будущей работе.

Ко второй группе относятся причины, связанные с ситуацией, сложившейся в Европе. Соединенные Штаты Америки значительно обгоняют объединенные страны Европы по целому ряду показателей, относящихся к системе образования. Первый важнейший показатель - это количество уже подготовленных специалистов, имеющих высшее образование. В Соединенных Штатах специалистов с третичной степенью -36% от общего количества работников. В Европе эта цифра почти в два



раза ниже, там таких специалистов всего 20%. Естественно, если количество квалифицированных кадров в Европе меньше, то и общий потенциал у европейских стран значительно ниже.

Второй показатель, который много говорит об уровне образования, - это количество иностранных граждан, обучающихся в стране. В США число обучающихся в вузах иностранных студентов превышает 500 тыс. человек. Эта цифра значительно превосходит количество студентов, обучающихся во всех странах Европы. В среднем стоимость обучения в течение одного года в США составляет 10 тыс. долларов. Это означает, что за год Соединенные Штаты получают около 5 млрд. долларов за обучение студентов, приезжающих из других стран. Эта цифра в 2000 году достиг 280 млн. долларов. Это огромная сумма. Европейские страны пытаются увеличить набор иностранных, но такого количества они не в состоянии. В процентном отношении от общего числа обучающихся в университетах наибольшее к иностранным студентам при Великобритании (около 15/1 странах Европы доход от ин студентов значительно низ мер, в том же 2000 году в Великобритании он составил 3758 млн. долл., 1170 млн. долл., в Греции долларов.

В России на сегодня в вузах проходят обучение всего около 90 тыс. студентов, причем обучаются за счет государственного бюджета России. Если считать, что средняя стоимость обучения иностранцев у нас составляет приблизительно 3 тыс. долларов в год то российская система образован] но получает от их обучения млн. долларов. Это в 35 раз доход США от той же ста образования.

Третий показатель, который на сегодня играет главенствующую роль в экономике и по которому Европа так же значительно отстает, - это развитие науки и интенсивность наращивания научного потенциала. Как было отмечено выше, наука становится важнейшим фактором развитие экономики, и те страны, которые смогут обеспечить развитие научной сферы, дальнейшем могут рассчитывать роль в мировой экономике роль лидера во многих областях деятельности. Соединенные Штаты Америки на финансирование научных исследований ежегодно выдел трех процентов от валового продукта. Страны Совета Европы вкладывают в науку значительно меньше средств (от 1,2% до 2,8%). В среднем на финансирование научных исследований в странах Европы расходуется только 1,9% от валового национального продукта. В 2002 году европейские страны приняли решение о повышении финансирования научных исследований, с тем, чтобы к 2005 году довести ее долю до 3%.

Четвертой важнейшей причиной обращения европейских стран (в первую очередь стран-членов ЕС) к проведению реформ в сфере образования выступает стремление объединить свои разрозненные потенциалы в единый экономический механизм.

В силу политико-исторического развития в Европе не сформировалось ни одного крупного государства. Большая раздробленность европейских стран сегодня является сильным

сдерживающим фактором их дальнейшего развития. Поэтому для повышения своей конкурентоспособности большинство стран Европы договорились создать Европейский Союз, который бы объединял государства в единое целое.

Вначале было принято политическое решение о формировании такого союза. Затем в результате переговоров удалось создать зону без границ, в которую вошли страны ЕС. Третьим шагом было формулирование общеевропейских правовых норм - было разработано и введено в действие так называемое "европейское право". Четвертым (чисто экономическим) шагом стало введение на территории этой группы стран единой денежной единицы (евро). Как мы видим, страны Европейского Союза последовательно движутся к сближению и объединению. Для этого были сделаны важнейшие политические, законодательно-правовые и экономические преобразования. Казалось бы, Европа стала единой. Однако в реальности этого не произошло. Следующим, весьма ощутимым и труднопреодолимым барьером стали национальные языки, трудовые законодательства и разнообразие уровней подготовки специалистов.

Особенно сильно стали заметны следующие несоответствия:  
разнообразие названий одинаковых или близких профессиональных квалификаций;

- наличие различных квалификационных и образовательных уровней, не имеющих аналогов в соседних государствах стран ЕС; различие требований к уровням подготовки квалифицированных специалистов в различных странах.

Результатом этого явилась сложившаяся на протяжении исторического развития государств-членов ЕС система трудового законодательства, отражающая в себе правила присвоения различных квалификаций и соответствующие им условия кадрового отбора и назначения на должности, свои системы дальнейшего обучения. Причем в разных странах складывались совершенно различные иерархии должностей и разные ступени обучения.

При замкнутом внутригосударственном развитии европейских стран возникла ситуация, когда все границы между странами открыты, денежные единицы одинаковые, а перемещение населения внутри этих границ с целью длительного проживания или получения работы остается по-прежнему весьма затруднительным. В Европе сложились зоны, где есть низкий уровень безработицы и наблюдается нехватка рабочей силы по целому комплексу профессий. При этом совсем рядом, в соседней стране, существует высокая безработица, а перетекания рабочей силы из одной зоны в другую не происходит. Граждане другой страны не принимаются на работу ввиду того, что у них диплом о высшем образовании другого государства. Мы наблюдаем ситуацию, когда продолжают сохраняться неформальные границы, которые не дают возможности дальнейшего объединения. Полноценной интеграции стран Европы пока не существует.

Может, и не следовало бы обращать столь пристальное внимание на существование внутренних образовательных и законодательных барьеров, если бы не одно "но" - вопрос о выживании Европы в конкурентной борьбе и естественное стремление этих стран к сохранению лидирующих позиций в мировой экономике. Если страны ЕС не смогут интегрироваться полностью, то раздробленная и разобщенная экономика Европы не сможет быть экономически эффективна, а, следовательно, через короткий промежуток времени ЕС в целом потеряет способность противостоять усиливающемуся конкурентному напору других развитых стран, и в первую очередь США и Японии.

Руководители европейских государств хорошо понимают, что ликвидировать этот барьер можно только в результате двух этапов. На первом этапе необходимо сблизить уровни образования в различных государствах, создать общеевропейскую систему образования с сочетаемыми национальными перечнями направлений подготовки, близкими сроками обучения и высоким качеством подготовки специалистов. А на втором - скорректировать национальные законодательства о труде таким образом, чтобы выпускник любого университета Европы мог поступать на работу в любую страну Европы.

Общая цель всех реформ - повышение мобильности населения стран Европы для перехода от интеграции государств к реальной интеграции самих граждан стран ЕС.

Итак, мы видим, что существуют мировые и европейские причины ведению реформ в образовательной сфере. Наиболее острая ситуация дается в странах Европы. По мнению здесь, началось движение совершенствованию системы образования в целом.

Положения, отраженные в Болонской декларации 1999 г., не в полной мере отвечают всем вышеуказанным причинам. Болонская декларация требует изменений в содержании образования и в методике преподавания; в некоторых других важных для образования компонентах. По вопросу качества образования там также указаны четкие ориентиры для его совершенствования. Непроработанность этих двух направлений развития образования является существенным недостатком предлагаемых реформ. Указывается лишь необходимое работать совместимые межгосударственные критерии оценки качества образования, что является обязательным элементом в формировании сравнимых национальных образовательных систем. Болонская декларация 1 создания единой структуры у образования в различных странах того, чтобы они были сопоставлены. Следовательно, положения декларации направлены на решение чисто внутриевропейских проблем и лишь частично (в объеме европейских потребностей отражают мировые потребности)

\* \* \*

Болонская декларация содержит следующие положения:

1. Введение общеевропейское положения к диплому о высшем образовании в соответствии с формой разработанной под эгидой ЕС.

Предполагается, что каждому студенту выпускнику начиная с 2005 г. должны автоматически и бесплатно предоставь кое приложение к диплому. Оно должно быть издано на одном из широко распространенных европейских языков.

В разработке и апробации предлагаемой формы на каком-то этапе принимал участие Челябинский государственный университет. Он признал разработанную форму удобной и в настоящее время выдает такие приложения своим выпускникам.

Перед введением Приложения к диплому о высшем образовании на всей территории России целесообразно провести подготовительную работу:

- Скорректировать и унифицировать Перечень направлений и специальностей подготовки для их совместимости с европейскими критериями. Такую работу эффективнее проводить совместно со странами ЕС - в направлении разработки не российского, а именно общеевропейского Перечня.
- Унифицировать названия учебных дисциплин с целью повышения степени их узнаваемости в европейских странах после перевода на английский или другие европейские языки.

Перевести на английский язык Перечень направлений и специальностей подготовки и перечень учебных дисциплин с обязательным последующим утверждением данных переводов в Минобразовании России.

- Официально утвердить форму Приложения и схему системы образования в России, которая является необходимой частью Приложения.

2. Введение единого для всей Европы механизма учета освоенного студентом содержания образования в виде Европейской Системы Перевода кредитов (ECTS).

На конференции министров образования европейских государств в Берлине (сентябрь 2003 г.) подчеркивалась важность роли, которую играет ECTS в продвижении мобильности и разработке международных образовательных программ. Было отмечено, что она становится общей основой для национальных кредитных систем, и поставлена цель превращения ECTS из переводной системы в накопительную, которую необходимо применять последовательно, по мере того как она развивается в рамках растущего общеевропейского пространства высшего образования.

В России использование ECTS (так же, как и в любой другой стране) возможно на двух уровнях. Первый уровень - формальное введение системы зачетных единиц (кредитов). На этом уровне никаких изменений в системе организации обучения не проводится, а трудоемкость освоения различных дисциплин, оцениваемая сегодня государственными образовательными стандартами в часах аудиторной нагрузки, пересчитывается в зачетные единицы. В документах (приложениях к диплому, академических справках и др.) при таком применении ECTS трудоемкость может указываться как в часах, так и в зачетных единицах.

Для проведения пересчета используется упрощенная методика, предложенная Министерством образования Российской Федерации (письмо Минобразования России от 28.11.2002, №14-52-988ин\13).

Второй уровень использования ECTS, назовем его условно инновационным, принципиально отличается от первого. Если в первом случае основой организационного построения учебного процесса выступали часы, то на втором уровне такой основой становятся кредиты. Уже простая смена единиц измерения приводит к достаточно серьезным изменениям. Значительно упрощаются система учета деятельности преподавателей и студентов, порядок расчета заработной платы, стоимости обучения и ряд других важных процедур организации учебного процесса в вузе. В результате у вуза появляются новые возможности. Так, к примеру, при использовании системы зачетных единиц достаточно просто вводить асинхронную структуру организации учебного процесса. Зачетные единицы становятся основой для создания гибкой и мобильной системы обучения.

Введение ECTS на первом уровне не потребует от вуза никаких изменений в организации учебного процесса. Единственное, что необходимо будет сделать, - это открыть в вузе одну ставку для специалиста, который бы официально осуществлял формальный пересчет часов в зачетные единицы.

Использование ECTS на втором уровне, который обещает значительно упростить систему организации деятельности вуза, приведет к следующему:

- созданию учебных планов "нового типа", построенных на новых правилах;
  - разработке и введению новых программ по дисциплинам, в которых содержание представляется и контролируется по модулям - зачетным единицам;
    - перестройке идеологии разработки учебных курсов (в ходе освоения зачетной единицы должны представляться знания, отрабатываться практические умения и проводиться контроль освоения содержания);
- более широкому использованию тестирования в ходе обучения, т.к. содержание значительного количества зачетных единиц в различных вузах будет совпадать (в силу соответствия ГОС) и удобно проводить контроль усвоения материала зачетной единицы по единым и отработанным тестам;
- изменению и упрощению механизма финансовых расчетов (системы оплаты труда преподавателей, стоимости обучения и др.).

3. Создание условий для значительного повышения мобильности студентов и преподавателей.

Развитие академической мобильности в российских вузах поддерживается и имеет тенденцию к росту. Министерство образования Российской Федерации выделяет гранты для обмена студентами и

прохождения стажировки за рубежом. Кроме того, часть студентов проходит стажировать средств негосударственных и зарубежных фондов.

Вопрос резкого повышения мобильности студентов для России непростым. На самом деле можем поощрять все виды мобильности - например, отъезд за рубеж гражданина, получившего образование российского бюджета. По России значительная часть обучается на бюджетной основе, кий уровень направленно мобильности (открытая мобильность - переезд на постоянное место жительства или устройство на работу за рубежом, скрытая мобильность зарубежную организацию Интернет или другим способом стать серьезной проблемой умов и капитала за рубежом.

#### 4. Введение двухуровневого образования (бакалавр, магистр).

Федеральным законом "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" (1996 год) было утверждено введение в России двухступенчатой системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров, наряду с традиционно готовящимися специалистами.

Ориентация на совмещение этой двухступенчатой национальной структуры образования (бакалавр, магистр) с общеевропейской системой, отвечающей целям Болонской декларации, потребует следующих изменений:

- Пересмотра Перечня направлений и специальностей подготовки для его сближения (или повышения степени узнаваемости) с проектируемым общеевропейским Перечнем. Он включает в себя три наиболее важных элемента:

- предварительную унификацию направлений и специальностей;
- участие в совместной (с Советом Европы) разработке обобщенной структуры квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования;
- принятие решения о существовании в новом Перечне направлений подготовки по специальности.

Разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового типа, предполагающей:

- построение стандартов на основе зачетных единиц;
- приведение объема стандартов к единому значению;
- унификацию учебных дисциплин с целью сближения их с европейскими названиями;
- определение иного соотношения федеральных и вузовских компонентов;
- перевод названий дисциплин на английский язык.
- Расширения возможностей введения нелинейного (асинхронного) обучения как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры, что осуществимо в результате следующих основных мер: снижения требований государственного образовательного стандарта, унификации дисциплин на всех направлениях подготовки; отказа от рассмотрения студенческих групп как основных единиц организации учебного процесса

и формирования их по специальностям; возможности создания временных студенческих групп на время изучения одной дисциплины.

- Возрастания самостоятельности вуза в вопросах выбора содержания обучения. Оно является обязательным условием, если мы переходим на организацию учебного процесса по нелинейной схеме.

5. Повышение качества образования и установление совместимых (общеевропейских) критериев его оценки.

Механизмы и способы повышения качества - это проблема по большей мере внутривузовская, поэтому их направления не определены на уровне Болонского процесса. Болонская декларация намечает только разработку общих критериев оценки качества. Дальнейшая работа в этом направлении остается вузу. Но это - тема отдельного разговора.

Европейские страны стремятся создать свою зону высшего образования, где будет самое качественное образование в мире. Об этом заявлено в Болонской декларации. Однако они не стали рассматривать реальные пути и механизмы повышения такого качества - формы работы в вузах, методы организации учебного процесса, содержание обучения, которое дается студентам. Основных причин тому несколько.

Во-первых, уровень вузовской автономии стран, входящих в Совет Европы, значительно выше уровня автономии вузов в России, и государство не может заметным образом влиять на организацию учебного процесса. То есть министры не принимают решения по тем областям деятельности, которые не входят в сферу их ответственности. В РОССИИ в этом отношении ситуация несколько лучше. Наличие централизованной власти в руках Минобразования России открывает возможности для целенаправленной работы по совершенствованию организационной структуры вузов.

И, во-вторых, вопросы качества обойдены в силу того, что это отдельная область и работа в этой сфере должна носить также глобальный характер. Внесение таких ориентиров сильно утяжелит процесс Болонской реорганизации, удлинит сроки его достижения и, следовательно, поставит под угрозу всю реформу. Европейские страны облегчили реформу и оставили для себя только самое главное. Из того, что осталось, видно, что приоритетным на данном этапе они посчитали не достижение высокого качества, а вопрос структурной перестройки национальных систем для их сближения и создание единого образовательного пространства Европы.

В частности, России как участнице Болонского процесса, кроме необходимого участия в совместной разработке критериев оценки качества, необходимо обратить внимание на увеличение финансирования научных исследований. В соответствии с решениями стран Болонского процесса государство, включившееся в него, должно к 2010 году выделять на научные исследования ежегодно не менее 3 процентов своего валового национального продукта.

Качество обучения - это особая тема, которая сегодня на самом деле для вуза становится главной. Но она не относится к Болонскому процессу и поэтому заслуживает рассмотрения в другой работе.

Оценивая место и значимость российской системы образования в мире, можно отметить, что наша страна не является лидером в этой сфере. По тем показателям, которые рассматривались выше, Россия уступает не только Соединенным Штатам Америки, но и национальным системам образования многих европейских государств.

Количество специалистов с высшим образованием в России на конец 90-х годов составляло 14%. К этому числу можно добавить около 21% выпускников средних профессиональных образовательных учреждений. Если суммировать эти количественные данные, то Россия выходит по числу специалистов на уровень США. Однако не всех выпускников наших техникумов можно приравнять к выпускникам высших профессиональных институтов неуниверситетского уровня в Америке. Одни наши выпускники получают хорошие практические навыки и не более, другие имеют еще и теоретическую базу. Это во многом зависит от особенностей специальности, по которой ведется подготовка. В целом можно сказать, что мы не выходим на уровень США.

По количеству иностранных студентов (около 40 тысяч обучаются у нас платно) Россия также не в первой десятке стран.

Финансирование, как научных исследований, так и обучения оставляет еще долго желать лучшего. Это один из самых больных вопросов современного образования в России.

Приведенные показатели говорят о том, что сегодня преобразования в нашем образовании не просто важны, но более необходимы, чем для европейских стран. Национальные системы образования в Европе и у нас находятся приблизительно на одинаковом уровне своего развития. Они стоят на полшага позади за американской системой образования по уровню материальной оснащенности и широте научных исследований.

России необходимы преобразования, но в силу внутренних причин концентрация финансовых средств для этого крайне затруднена. Включение в Болонский процесс помогает сосредоточить внимание на проблемах укрепления позиций российской системы образования в мире. Создание структуры образования, совместимой со структурами образования европейских стран, позволяет выстроить в России систему образования, более понятную для иностранных граждан.

Прекрасно осознавая стремление стран Совета Европы к объединению и поддерживая, это стремление, мы вместе с тем понимаем, что цели Болонского процесса не в полной мере отвечают общемировым тенденциям.

Более значимым для любой страны являются преобразования в другом направлении - в направлении, отвечающем общемировым потребностям.



Это означает, что нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу. Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции.

Болонский процесс может быть при этом хорошим попутчиком, обеспечивающим решение тактических задач, стоящих перед российским образованием.

Высшее образование в России. – 2004. – N 1. – С. 43-51.

## БОЛОНСКИЕ РЕФОРМЫ: НЕКОТОРЫЕ УРОКИ ЕВРОПЫ

*В.И. Байденко*

В сентябре 2003 года Российская Федерация присоединилась к Болонским реформам, подписав в Берлине Болонскую декларацию. В период, предшествовавший Берлинской конференции министров образования (18-19 сентября 2003 г.), и особенно после нее, в российском академическом мире четко отстаиваются четыре точки зрения по поводу вступления России, как принято говорить в Европе, в Болонский клуб.

Сторонники первой точки зрения склонны связывать с этим событием немедленные либо, в худшем случае, весьма быстрые блага для отечественной высшей школы. И блага эти отстаиваются, прежде всего, тогда, когда Россию можно будет отнести к странам, где Болонские реформы осуществляются в их полном формате.

Вот тот момент, когда для российской высшей школы наступит настоящий сезон "золотых дождей": мобильность студентов, преподавателей и вузовских исследователей; академическое и профессиональное признание отечественных дипломов на всем европейском пространстве рынка труда; свободное трудоустройство выпускников наших вузов в любой европейской стране и др.

Вторая, напротив, полна мрачных тонов, изобилует эмоциональными выражениями типа "болонизация" и "болонкизация" российской высшей школы, предупреждает о "роковых" последствиях для России, особенно о снижении традиционно высоких качественных параметров высшего образования, утрате его главного достоинства - фундаментальности, ослаблении конкурентоспособности наших вузов на европейском и мировом образовательных рынках.

Преобладает третья точка зрения, которая наряду с признанием очевидных достоинств российского высшего образования учитывает настоятельную потребность более тесной интеграции России с Европой, которая просто невозможна без участия в мощных европейских процессах, в том числе в построении образовательного и исследовательского пространств (что, собственно, и составляет суть Болонских реформ).

Имеет место и четвертая точка зрения. Так, в книге, подготовленной Центром сравнительной образовательной политики РУДН, "Реформы образования" (2003) говорится следующее: "Однако мнение, что Болонский процесс означает начало нового этапа коренных реформ высшего образования в Европе, на наш взгляд, не представляется от любой оправданным. Основные структурные и содержательные преобразования высшей школы в европейских странах были начаты в 70-80-е годы и практически завершены в 90-е годы XX века. К настоящему времени в вузах практически всех европейских стран функционируют многоуровневые системы подготовки, применяется система сопоставимых

кредитов (зачетных единиц) и фактически решена проблема взаимно признаваемых квалификаций" [1, с. 8].

Западные же эксперты полагают иначе: Болонский процесс представляет собой самую коренную структурную реформу высшей школы за всю ее многовековую историю. Не забудем, что цели, заявленные в Болонской декларации, в основном должны быть достигнуты к 2010 году, т.е. речь идет о едином направлении и синхронизированных преобразованиях, призванных, с одной стороны, содействовать превращению Европы в динамичный и процветающий континент с самой сильной в мире социальной политикой и развитыми человеческими ресурсами, а с другой - сделать европейское высшее образование наиболее конкурентоспособным в соревновании за "умы", "деньги" и "престиж".

Говоря об основных тенденциях развития Болонского процесса, можно констатировать, что за четыре года, прошедших после принятия Болонской декларации, наметилась линия на устойчивое реформирование высшего образования в Европе.

Однако в Западной Европе, в странах Центральной и Восточной Европы, равно как и в России, далеко не все осознали четыре фундаментальных вывода, которые сделали крупнейшие эксперты - исследователи Болонских реформ С. Райхерт Точ [2].

1. Целостный характер Болонских реформ. Это означает, что "задачи берутся как некий пакет и связываются друг с другом". Комплексность предполагает взаимозависимость связей между созданием двухуровневой системы степеней, введением накопительно-переводной системы кредитных единиц (ECTS) и стратегической установкой на образование через всю жизнь. В них находятся точки синергии, когда реформы выходят на институциональный уровень, т.е. уровень конкретных высших учебных заведений. Более того, эти связи полностью проявляются только в случае, если:

- вводятся модульные структуры при проектировании образовательных программ и стандартов;
- достигается согласие в части дескрипторов структур степеней и квалификаций, а также их профилей;
- эксплицируются конкретные результаты обучения, в том числе через компетенцию как одну из граней этих результатов (что, кстати говоря, никоим образом не противоречит истине, что в основе образования лежат знания, смыслы, ценности).

Здесь есть и другие, более прозрачные взаимосвязи и взаимозависимости. Например, поддержание и обеспечение высокого уровня качества высшего образования - первейшие условия достижения академического и профессионального признания, мобильности студентов. Наконец, комплексность Болонских реформ требует достаточного времени и ресурсов (в том числе и финансовых) для того, чтобы действительно подогнать образовательные программы под интересы студентов, усилив потенциал их диверсификации и гибкости.

2. Системность Болонских реформ. Эти реформы не могут быть замкнуты только рамками реформирования собственно преподавания. Они актуализируют задачи создания "мягких" инфраструктур в учебном заведении: служб поддержки студентов, их консультирования и профессионального ориентирования, управления карьерой будущих выпускников.

Болонские реформы могут быть системными лишь при достаточном финансировании. Зарубежные исследователи и представители вузов все настойчивее высказывают мысль о том, что "Болонские реформы вовсе не бесплатны: они предполагают начальные инвестиции и увеличение текущих расходов на реализацию, что скажется на других ключевых функциях вуза, если его общий бюджет не будет увеличен" [2]. Системная интеграция Болонских реформ включает в себя такие аспекты, как пересмотр роли исследовательской деятельности в процессе проектирования и введения новой структуры степеней, взаимосвязей магистерских и докторских (в западноевропейском смысле) степеней, усиление исследовательской направленности последних.

3. Противоречивый характер Болонских реформ. В самом деле Болонский процесс не должен уменьшать богатства и разнообразия европейской образовательной системы, разрушать национальную уникальности ее составляющих. Однако он с неизбежностью ведет к известной унификации систем высшего образования, стремясь достичь "упорядоченного многообразия".

Болонские реформы, несомненно, будут стремиться к усилению конкуренции между вузами и другими провайдерами высшего образования, а также конвергентных процессов общеевропейской интеграции и солидарности, чтобы сделать Европу, как это заявлено в Копенгагене (2000), "наиболее конкурентоспособным пространством высшего образования". Последнее предполагает "усиление акцента на достоинстве" и "жесткую борьбу с недостатками" вузов и всей высшей школы.

Нельзя не отметить, что в свете последнего замечания отечественная высшая школа не должна впадать как в крайности "самолюбования" и ностальгии по ее "былому" величию, так и "посыпать свою голову пеплом", констатируя многие, бесспорно, негативные тенденции, сложившиеся в последние десять-пятнадцать лет (включая, может быть, самые опасные из них и самые "непопулярные" среди обсуждающихся тем: снижение по ряду параметров качественных характеристик отечественного высшего образования, непрозрачная и нарастающая коммерциализация, мутация профессорско-преподавательского состава, "застарелость" внутриинституционального структурирования, технологическая и организационно-методическая ригидность).

С одной стороны, нельзя не видеть все большего проникновения рыночных механизмов в европейскую высшую школу, с другой - само высшее образование, государство и общество призваны охранять

социальную миссию высшей школы - обеспечить индивидуальный подход к студентам при зачислении в вузы, подчинить образовательный процесс интересам студентов, обеспечить приверженность вузов целям гуманистического развития личности, преодоление "утечки умов" и замену ее общеевропейской и общемировой практикой "обмена умами".

К сожалению, даже в высказываниях официальных лиц России иногда проглядывает не только терпимое отношение к "утечке умов", но и интерпретация этого процесса "как естественного". "Утечка умов" ослабляет внутренний потенциал развития страны и ни в коем случае не является следствием только увеличения мобильности студентов и преподавателей. Превалирующий фактор этого явления - "отсутствие местных стимулов и возможностей, - говорится в Программном документе ЮНЕСКО "Реформы и развитие высшего образования" (1995), - который обуславливает внешнюю и внутреннюю "утечку умов", наносящую ущерб, как функционированию, так и долгосрочному развитию высшего образования" [3]. В материалах Всемирной конференции по высшему образованию ("Всемирная декларация о высшем образовании для XX века: подходы и практические меры", ст. 16) подчеркивается, что "необходимо сдерживать" "утечку умов", поскольку она продолжает лишать ...страны, переживающие переходный период, высококвалифицированных специалистов, которые нужны для ускорения их социально-экономического развития" [4].

Внимание к вопросу о социальном измерении высшего образования в Европе в ходе Болонских реформ нарастает. Если в официальном тексте Болонской декларации (1999) о нем даже не упоминалось, то в Пражском коммюнике (2001) о социальном измерении говорится несколько раз. Вопрос о социальных аспектах европейского высшего образования стал центральным на семинаре в Афинах (Греция) 19-20 февраля 2003 г. "Одна из основных целей высшего образования, - записано в общем докладе, - обеспечить общественное согласие и социальную справедливость" [5]. Для этого необходима адекватная социальная и образовательная политика. Выделяют два ее уровня: "Прежде всего, во всех подписавшихся странах социальная политика в отношении студентов должна иметь некоторые общие черты. Кроме того, могут быть разработаны конкретные европейские инициативы" [там же]. В Берлинском коммюнике (2003) сказано, что "министры подтверждают важность социального аспекта Болонского процесса. Необходимость увеличения конкурентоспособности должна соответствовать цели улучшения социальных характеристик общеевропейского пространства высшего образования, нацеленного на укрепление социальных связей и уменьшение неравенства по половому признаку, как на национальном, так и на общеевропейском уровне. В этом смысле министры подтверждают свое отношение к образованию как к общественному благу и общественной ответственности" [7].

Однако не следует думать, что Европейское образовательное пространство может базироваться только на социальности.

Конкурентоспособность и социальная миссия призваны обрести сбалансированность для каждого конкретного вуза. Требуется расширение возможностей для автономного принятия решений (включая необходимые и достаточные для этого законодательные нормы).

#### 4. Содействие Болонским реформам для:

- расширения мобильности и приема преподавателей фактически в масштабах всей Европы, что выступает предпосылкой создания, как Европейского образовательного пространства, так и Европейского исследовательского пространства (долгосрочная мобильность преподавателей и исследователей, разумеется, возможна при решении вопросов медицинского страхования, пенсионного обеспечения, интернационализации процедур отбора);

- создания условий для решения проблемы свободного выбора страны обучения, в том числе "на старте" образовательных маршрутов студентов;

- стремления к устранению языковых барьеров, сбалансированному сочетанию английского и национальных языков без снижения потенциалов развития последних;

- усиления значимости мнения профессорско-преподавательского состава при обсуждении проблем Болонских реформ, принимаемых на страновом и институциональном уровнях решениях.

Качество высшего образования - ключевое условие успеха Болонских реформ.

Особое значение придается сближению систем обеспечения качества, аккредитации и оценки.

Болонский процесс усиливает европейский акцент оценки и контроля качества, аккредитации, берет курс на сближение стандартов и процедур оценки. В ряду важнейших реформ, провозглашенных Болонской декларацией, - развитие европейского сотрудничества на основе выработанных сопоставимых критериев и методик. В резолюции Съезда европейских ректоров вузов (г. Саламанка, 29-30 марта 2001 г.) качество определено как "краеугольный камень", "основополагающее условие" доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности. Ректоры подтвердили свои намерения добиваться взаимно признаваемых механизмов оценки, контроля и сертификации качества [7].

Это предполагает ряд условий.

Первое. Выработка совместимых систем контроля, ориентированных на пороговые стандарты высшего образования, которые устанавливают требования к уровню подготовки выпускников (результаты), но не на основе временных и содержательных параметров процесса обучения. Иными словами, в пороговых стандартах как нормах качества высшего образования акценты с количественно-затратных показателей должны сместиться на показатели результата: компетентность, обученность, знания. Нетрудно видеть, что уже с точки зрения этого условия

отечественная высшая школа рискует оказаться на периферии общеевропейского процесса, если государственные образовательные стандарты устойчиво будут придерживаться концептуальной установки на нормирование содержания образования, его продолжительности и условий организации образовательного процесса.

Второе. Создание систем независимого оценивания, которое может привести к европейским знакам качества для широких предметных областей высшего образования (контроль качества без национальных границ). Здесь скорее всего окажется привлекательным путь формирования независимых от государственных и общеевропейских органов власти аккредитационных структур. Особая роль отводится существующим и будущим общеевропейским сетям по предметам (профилям, специальностям, направлениям подготовки). Предполагается, что эти аккредитационные структуры станут устанавливать минимальные стандарты для отдельных дисциплин или их совокупностей, а также инициировать процедуры измерения на уровне отдельных образовательных программ (предметов), а не высших учебных заведений. Им будет дано право присуждать Знаки качества, основанные на европейских стандартах, не искаженных национальными табелями о рангах (national league tables).

Третье. Координирование подходов к стандартам качества транснационального образования (франчайзинг, оффшорные структуры; кампусы и их сети; частно-тренинговые компании; твиннинг; провайдерные университеты и агентства; виртуальные университеты и пр.). Транснациональное образование стремительно захватывает Европу. Не за горами его интенсивное распространение и в России в связи с предполагаемым подписанием Генерального соглашения о торговле услугами (GATS – General Agreement on Trade Services).

В условиях нарастающего предложения образовательных услуг сетью провайдеров транснационального образования крайне актуальной становится проблема качества обучения и профессиональной подготовки. Следует заметить, что зачастую аккредитационные органы стран, где "прописаны" те или иные организации-поставщики, не заботятся о качестве экспортируемого образования, а сами поставщики не проявляют должного ответственного отношения к стандартам качества образовательных услуг. Уже сейчас (или только сейчас?!) Европа готовит себя к тому, чтобы выработать критерии легитимизации транснационального образования, коллективными усилиями найти меры по предотвращению открытия в европейских государствах транснациональных "фабрик дипломов". В рамках Совета Европы и Европейского центра высшего образования ЮНЕСКО были организованы две рабочие группы: одна опубликовала рекомендации по международным квалификациям (international access qualification); другая решает вопросы, связанные с транснациональным образованием. Тенденция к созданию новых систем и процедур контроля качества высшего образования

проявляется через многообразие их моделей. В одних случаях организуются единые системы оценивания для всех секторов высшего образования (университетского и неуниверситетского уровней), в других предпочтение отдается специализированным органам оценивания для каждой предметной области (профессии, образовательной программы). Но главными их чертами остаются независимый характер оценивания и непреложность послеакредитационных последствий при решении вопросов о выделении государственных субсидий (принцип управления и финансирования "по результатам").

В Европе применяют многообразные механизмы и инструменты включая ассоциации и сети при выработке общих критериев и подходов в логике "предметных областей". Назовем несколько: Европейское общество инженерного образования (SEFI); Конференция европейских школ передовых инженерных исследований (CESAER). Тематические сети, созданные по программе SOCRATES, в области физики; European Mobility Forum, FEANI Index, Washington Akkord (все в области инженерного образования); Европейская книга высших художественных учебных заведений (ELIA); Европейская ассоциация юридических факультетов (ELFA); Европейский фонд развития менеджмента (EFMD), а также инициатива EQUIS в области бизнеса и менеджмента. Представляют интерес две ее цели: содействовать общему видению стандартов качества в данной предметной области (профиле подготовки) и организовать процесс аккредитации с присвоением европейского Знака качества.

Аккредитация - явление новое в европейской образовательной культуре. Впечатляет интенсивность процесса формирования аккредитационных органов в Европе. Только за последние годы структуры оценивания на национальном уровне возникли в 11 странах.

В 2000 году на основе рекомендаций Совета министров образования стран Евросоюза в рамках Болонского процесса создана Европейская сеть агентств качества высшего образования (ENQA), свободная для присоединения других государств. От нее ждут заметного вклада в обеспечение качества в европейском образовательном пространстве. Но, как считают Х. Гай и К. Точ, этот "аккредитационный бум" чреват опасностью, что Европа, выбравшись из джунглей степеней, может попасть в другие джунгли - джунгли агентств, стандартов и процедур контроля и оценки качества высшего образования [8].

В заключение приведем их же суждение: "Существует единодушное мнение, что Европа не должна создавать единого органа по контролю качества, который бы обеспечивал соблюдение некой совокупности критериев. Ранжирование и единообразие процедур не является ни желательным, ни необходимым. Децентрализованный подход, предложенный Германией (Аккредитационный совет ФРГ, как правило, непосредственно не аккредитует программы, но дает разрешение аккредитовать их региональным или предметным агентствам - модель так



называемой метааккредитации. - В.Б.), может стать вдохновляющей идеей для будущей архитектуры контроля качества, которая учитывала бы разницу систем и предметов и не была бременем для университетов. Понятия европейской "платформы" или "центра анализа и синтеза информации", основанные на критериях, которым должны соответствовать органы контроля качества/аккредитации, а также на взаимном признании заключений этих органов, - это возможный путь к будущему европейского пространства высшего образования" [там же]. Заметим, что в приложении к диплому необходимо будет указывать не только статус учебного заведения (как обеспечивающего образовательную программу, так и присваивающего академическую и профессиональную квалификацию), но и аккредитационный орган.

Уже после Берлинской конференции 13-15 ноября 2003 года в Риме состоялся семинар "Модели аккредитации в высшем образовании: опыт и перспективы". Целями семинара стали:

- осмысление роли различных методов и моделей аккредитации в развитии высшего образования;
- обсуждение примеров лучшей практики на опыте различных стран;
- оценка аккредитационной деятельности, ее достоинства и недостатки;
- выработка рекомендаций на будущее.

Работа семинара была организована по трем секциям:

1. Контекст аккредитации (условия для аккредитации; определения процедуры аккредитации; методические подходы к аккредитации в высшем образовании);

2. Изучение опыта отдельных государств (масштабы аккредитации, ее цели, модели и процедуры; методы взаимного признания; достоинства и недостатки различных подходов);

3. Результаты, выводы, рекомендации. Перспективы на будущее.

Во всех странах, входящих в Болонский клуб (теперь их 40), продолжают обсуждаться следующие проблемные вопросы [2](первоначальный "романтический" оптимизм постепенно переходит в стадию "реалистического" оптимизма, или, по афоризму М. Светлова, "вопросительный знак - это состарившийся восклицательный"):

- что означает термин "трудоустраиваемости", особенно применительно к бакалавриату?

- какими должны быть связи между двумя степенями (ступенями) высшего образования?

- как строить кредитные системы, основываясь на рабочей нагрузке, которая бы выступала в качестве единиц, накапливаемых в ходе реализации студентами образовательной программы?

- какими могут стать модели образовательных стандартов, программ и учебных планов, если прийти к согласию в масштабах Болонского клуба относительно дескрипторов уровней, квалификацией и результатов обучения?

- как реализовать идею гибкого доступа и индивидуальных образовательных маршрутов в условиях нарастающего разнообразия студенческих контингентов?

- какой видится роль высшего образования в контексте "образования через всю жизнь"?

- какими должны быть условия оптимизации мобильности?

- каковы процедуры эффективного внутреннего и внешнего обеспечения качества?

Болонский процесс относится к числу не только жизнеспособных, но и интенсивно развивающихся реалий сегодняшнего дня. Главное, он начинает проникать в самую чувствительную среду системы высшей школы - непосредственно в высшие учебные заведения. Образно говоря, его можно сравнить с быстро растущим эвкалиптом, корнем которого является Болонская декларация. Развивающийся ствол - это веховые конференции министров Болонья (1999) - Прага (2001) - Берлин (2003) - Берген (2005). Множащиеся ветви - крупные Болонские семинары, имеющие в основном концептуально-методологическую направленность. Мелкие веточки - семинары по отдельным проблемам и темам. Листьям можно уподобить вузы, преподавателей, студентов, кафедры и факультеты. Корневая система и крона связаны единой функцией взаимообеспечения.

Исследование Болонского процесса должно быть постоянным, чтобы в устанавливающемся "восходящем" потоке реформ удерживать в поле зрения преобразования на уровне отечественных вузов, не снижая своего интереса к общефедеральным и отраслевым (секторальным) уровням, а также к европейской динамике Болонских реформ.

Литература

1. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. 303 с.

2. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995.

3. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ / Всемирная конференция по высшему образованию. Париж, 5-9 октября 1998 г. Париж: ЮНЕСКО, 1998.

Высшее образование сегодня. – 2004. – N 2. – С. 14-19.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ БЛАГО И ПРЕДМЕТ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**

*ПЕР НИБОРГ*

Министры, от которых зависит ход реализации Болонского процесса, согласны с представлением о высшем образовании как об общественном благе и общественной ответственности. Государственные органы должны определить парадигму функционирования системы, в том числе структуру степеней, институциональные рамки и схему обеспечения качества. Они отвечают также за финансирование высшего образования и за предоставление равных возможностей, в том числе за выработку политик доступа и финансирования студентов. Исключительно важно, чтобы общественная ответственность за высшее образование и впредь перед лицом глобального рынка оставалась краеугольным камнем европейских политик в области высшего образования.

### **Что именно имели в виду министры?**

Экономика определяет общественное благо как то, которое люди могут потреблять, не ущемляя при этом возможность его потребления другими. Общественное благо в чистом виде встречается очень редко. В принципе общественные блага не могут приносить прибыль, поскольку нельзя ограничивать доступ к ним. Поэтому общественные блага обычно предоставляются государством.

Вопрос о том, насколько высшее образование соответствует общепринятому пониманию общественного блага, носит комплексный характер. В ситуации, когда государственное финансирование сокращается параллельно с глобализацией высшего образования как пригодной к продаже услуги, этот вопрос обсуждается на всех уровнях - в правительствах, среди руководства университетов, в студенческой среде. Эта тема исключительно важна для дальнейшей реализации Болонского процесса.

Высшее образование можно считать (хотя бы отчасти) личным благом, поскольку большинство выпускников вузов пользуются преимуществами своей подготовки, получая всю жизнь повышенный доход. Хорошо известно также, что многие вполне готовы оплатить частное высшее образование, причем иногда даже в тех случаях, когда люди имеют возможность поступить в бесплатные вузы. Есть и юридический аспект проблемы: право на образование предусмотрено Всеобщей декларацией прав человека.

Высшее образование должно быть равно доступно для всех обладающих требуемыми способностями. Эта формулировка означает, что не должно быть препятствий в зависимости от "расы, пола, языковой принадлежности, вероисповедания, социального и финансового положения или политических пристрастий". Декларация, однако, не является обязательным для соблюдения договором.

Не следует также забывать о Лиссабонской конвенции Совета Европы/ЮНЕСКО о признании: стороны, подписавшие эту конвенцию, тем самым признали право на образование неотъемлемым правом человека, а также культурную и научную ценность высшего образования, как для отдельных лиц, так и для общества в целом.

Приведенное выше утверждение является еще одним способом выразить - в политическом смысле - мысль о том, что высшее образование является общественным благом. Не вызывает сомнения, что положение Пражского коммюнике о высшем образовании как об общественном благе носит в первую очередь политический характер.

На семинаре по промежуточным итогам Болонского процесса, прошедшем в Афинах в феврале 2003 г., обсуждались социальные аспекты европейского пространства высшего образования. Участники семинара пришли к выводу, что понимание высшего образования как общественного блага не должно ограничиваться экономическими вопросами: следует учитывать также социальные и политические стороны проблемы. В такой ситуации необходимо всячески стремиться обеспечить равенство доступа к высшему образованию, для этого оно в первую очередь должно быть бесплатным.

Осознать тонкости концепции общественного блага в экономической теории, а также юридические нюансы высшего образования как права человека, несомненно, очень полезно. Однако обсуждение экономических и политических вопросов ни в коей мере не способствует реализации Болонского процесса. Поэтому представляется целесообразным сфокусировать внимание на ответственности общества за высшее образование.

### **Общественная ответственность за высшее образование**

Можно выделить следующие задачи высшего образования:

подготовку отдельных людей к вхождению в рынок труда;  
подготовку молодежи к самореализации в качестве активных граждан демократического общества;  
личное развитие каждого человека;  
сохранение и наращивание суммы знаний.  
Очевидно, высшее образование имеет как социальные, так и индивидуальные аспекты, тесно связанные между собой.

Ответственность общества является необходимым условием существования государственной системы высшего образования. Лиссабонская конвенция основана на концепции государственных систем высшего образования. Болонский процесс представляет собой взаимодействие опять-таки государственных систем высшего образования в пределах Европейского региона. С точки зрения построения европейского пространства высшего образования представляется более

разумным исследовать вопросы общественной ответственности за высшее образование, чем вникать в тонкости концепции общественного блага.

В Европе достигнута договоренность о государственной ответственности за высшее образование, которая подразумевает как минимум разработку структуры образовательной системы, общих условий оказания услуг высшего образования (вне зависимости от того, кто их оказывает).

Квалификации - важная часть системы высшего образования. По достигнутой договоренности в Европе структуру степеней и соответствующие требования определяют государственные власти. В противном случае невозможно было бы реализовать такие ключевые задачи Болонского процесса, как учреждение двойной структуры степеней и обеспечение прозрачности.

Другим важным элементом высшего образования является обеспечение качества. Подразумевается, что государство отвечает за существование совокупности достаточно прозрачных мер обеспечения качества, даже если оно не само осуществляет их.

Важнейшим элементом европейских политик в области высшего образования является равный доступ для всех достаточно способных кандидатов. Государственные органы должны следить за тем, чтобы ко всем абитуриентам относились одинаково, а также разработать систему мер по обеспечению доступа к высшему образованию для категорий населения, находящихся в социально неблагоприятном положении.

Финансирование высшего образования также можно считать областью государственной ответственности. Однако в любой системе получатели благ также должны участвовать в затратах. Самое сложное здесь - определить долю государственных ассигнований и условия их предоставления. Студенты требуют, чтобы с них не взимали платы за обучение. Остается только надеяться, что в европейском пространстве высшего образования государственные властные структуры сохранят за собой большую часть ответственности за финансирование высшего образования.

Поддержка студентов - еще один важнейший экономический вопрос, на который не существует готового ответа. Эта проблема неразрывно связана с общественной ответственностью за расширение доступа к высшему образованию, которую вкратце можно сформулировать следующим образом: общество должно следить за тем, чтобы ни один достаточно способный гражданин не был вынужден отказаться от высшего образования из-за недостатка средств на учебу.

### **Последствия общего соглашения о торговле услугами (GATS)**

Параллельно с деятельностью по созданию европейского пространства высшего образования - формулировке общих целей и развитию сотрудничества - развивалась глобальная торговля образовательными услугами в рамках Общего соглашения по торговле

услугами (GATS), инициированного ВТО. До сих пор не представилось возможности оценить последствия GATS для качества, доступности и равенства в области высшего образования. В университетских кругах опасаются, что GATS подтолкнет государственные власти к избыточному регулированию систем высшего образования и вызовет непредсказуемые последствия на его финансирование государством. Ассоциация европейских университетов (EUA) и Национальные союзы студентов Европы (ESIB) весьма критически настроены по отношению к GATS, равно как и американские университетские объединения.

Правительства некоторых стран заняли достаточно решительную позицию против вхождения образовательного сектора в рынок в рамках GATS. С другой стороны, ряд стран, в том числе и Евросоюз, еще в 1994 г. открыли торговлю услугами третичного образования.

### **Что принесет нам текущий раунд переговоров по GATS?**

В настоящее время (весной 2003 г.) происходят двусторонние обсуждения расширения доступа на рынок. О ходе этих обсуждений известно немного, за исключением намерения Евросоюза воздержаться от предложения новых концессий. Представители сектора высшего образования неоднократно призывали к повышению прозрачности и открытому диалогу.

На сегодняшний момент ВТО получила лишь несколько общих предложений касательно высшего образования - от Австралии, Японии, Новой Зеландии и США. В этих предложениях подчеркнута необходимость сохранения суверенного права правительств определять свои внутренние политики в области образования, которое также подтверждается положениями ВТО. При этом однозначно предполагается, что образование, в том числе и высшее, является предметом общественной ответственности. Поскольку большинство стран допускает существование частного сектора образования наряду с государственным, предложения предусматривают, что частное образование будет дополнять, но не замещать государственную систему.

Важной особенностью предложений Японии является упор на качество образования и исследований. В японских предложениях указано на необходимость уделить внимание:

поддержанию и повышению качества образовательной деятельности в каждой стране;

защите потребителей (учащихся) от некачественных услуг;

учреждению мер по обеспечению международной эквивалентности степеней и дипломов.

Все эти положения относятся к ответственности общества. В Европейском регионе существует международный кодекс о качестве и признании, о государственных информационных центрах и о международных информационных сетях. Этот кодекс - Лиссабонская конвенция и дополняющие ее тексты. В настоящее время ведется работа по

пересмотру конвенций ЮНЕСКО по другим регионам в духе Лиссабонской конвенции. По идее эта деятельность должна привести к принятию глобального набора параллельных конвенций.

Необходимо проследить, чтобы транснациональное образование и торговля услугами высшего образования осуществлялись с соблюдением положений конвенций, действующих в секторе высшего образования. Поскольку четыре крупнейших экспортера образовательных услуг присоединились к Лиссабонской конвенции, на это есть надежда. Не так давно конвенцию ратифицировала Австралия. США, Соединенное Королевство и Канада в настоящее время находятся в процессе ратификации.

Норвегия, родина автора, уже гарантировала "неограниченный" доступ на рынок в рамках GATS. Однако после последнего совещания с представителями сектора высшего образования норвежское правительство считает, что Лиссабонская конвенция о признании и аналогичные документы для других регионов должны стать основой для признания квалификаций, полученных в результате потребления образовательных услуг. При этом необходимо учитывать налагаемые Болонским процессом требования государственных систем обеспечения качества и условие открытости в области образования. Квалификации, полученные в результате потребления транснациональных образовательных услуг, должны соответствовать Кодексу образцовых практик ЮНЕСКО/Совета Европы.

Образовательные системы отдельных стран находятся на разных уровнях развития. В некоторых государствах вузы плохо оснащены и страдают от недостатка квалифицированных специалистов. Во многих странах, в частности в крупнейших государствах Азии и Южной Америки, число учебных мест в вузах недостаточно для удовлетворения спроса на высшее образование. Импорт услуг высшего образования может отчасти разрешить проблемы этих стран.

Зарубежных провайдеров можно использовать по-разному. Самый простой путь - в соответствии с положениями GATS разрешить им доступ на рынок для продажи образовательных услуг желающим. В таком случае минимальным требованием будет оценка качества предлагаемых образовательных услуг. Эти услуги дополняют государственную образовательную систему. Ни в коем случае не следует позволять зарубежным провайдерам подменять государственную систему образования или подрывать ответственность общества за высшее образование.

Второй вариант - обязать местных и зарубежных провайдеров услуг высшего образования соблюдать положения национального законодательства по высшему образованию. Этому требованию должен удовлетворять любой оператор, имеющий право присуждать государственные степени. Такой вариант позволит расширить национальную систему.

Возможно также включить отдельные элементы продаваемых услуг в национальную систему высшего образования. Эти услуги будут оплачиваться не частными лицами, а государством. В Норвегии такая практика, которая существует уже много лет, возникла задолго до появления GATS. Государство оплачивает услуги некоммерческих норвежских операторов, зарубежных вузов (частных или государственных вузов Соединенного Королевства, США, Австралии и пр.). Благодаря такой практике норвежские студенты имеют широкий выбор, который государственная система не может им предложить. Студенты государственных вузов учатся бесплатно. Желающим поступить в частный или зарубежный вуз приходится платить за обучение.

Эти примеры свидетельствуют о том, что возможно и целесообразно приспособлять GATS к различному уровню общественной ответственности за высшее образование в разных странах. С другой стороны, под влиянием GATS может возникнуть впечатление, что высшее образование является личным благом. Это может привести к недооценке важности правительственной ответственности в этом секторе.

Такой подход не характерен для европейских стран и ни в коем случае не должен стать характерным. Появление GATS должно послужить основанием для повышения ответственности государства за сектор высшего образования.

Государственные власти несут полную ответственность за высшее образование, включая структуру степеней, институциональные рамки, процедуры обеспечения качества и предоставление достоверной информации о системе в целом.

Государство должно взять на себя большую часть финансирования высшего образования. В дополнение к государственным можно привлекать и частные средства, однако органы власти ни при каких обстоятельствах не должны уклоняться от участия в финансировании.

На государство также возложена ответственность за обеспечение равных возможностей в области высшего образования, в том числе политика доступа и поддержки студентов. Эта область особенно важна для того, чтобы высшее образование было поистине общественным благом.

Государство должно играть значительную роль в предоставлении услуг высшего образования, не монополизировав его. Государственные органы должны контролировать деятельность вузов и качество учебных программ, участвовать в предоставлении благоприятных образовательных возможностей на разумных условиях, чтобы высшее образование охватывало широкий спектр дисциплин и уровней подготовки.

В настоящее время, когда Европа, столкнувшись с глобальным рынком, стремится сохранить за высшим образованием статус общественного блага, общественная ответственность должна и впредь оставаться краеугольным камнем европейских политик в области высшего образования.

Высшее образование в Европе . – 2004. – N 1. – С. 23-29.



## **КТО ДОЛЖЕН ОПЛАЧИВАТЬ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ? ЯПОНСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ**

*Масатеру Баба  
Профессор факультета педагогики Университета Синею,  
Нагано, Япония*

Должны ли те, кто пол результатами высшего образования, оплачивать его? Совершенно очевидно, блага весьма значимы, не ограничиваются, ин ми отдельных личностей охватывают широкую жизни общества. Уже назрел и широко обсуждается: фундаментальный вопрос, какой степени можно использовать общественные средства для финансирования высшего образования? форме должна оказывается поддержка: в виде прямых ассигнований вузу или студенческих ссуд?

Публикуется с разрешения редакции ЮНЕСКО-СЕПЕС "Высшее образование"

Правительство любого индустриального государства, желающее быть функциональным, должно взять на себя финансовую ответственность перед обществом в трех важнейших областях: оборона, социальное обеспечение (пенсии и здравоохранение) и образование. В разных странах ресурсы между этими областями распределяются по-разному. Так, в 2001 году Япония потратила на социальное обеспечение 21% государственного бюджета, в то время как США - 35,2%. На оборону Япония ассигновала только 6%, а США - 16,1% бюджета страны. В области образования разница еще более значительна из-за различий в финансовых структурах. В государственном бюджете Японии на образование отводится 8%, а в бюджете США - 3,5%, поскольку в США образование находится в компетенции главным образом правительств штатов, а не федерального правительства.

Вопрос финансовой ответственности за высшее образование уже давно широко обсуждается как деятелями образования, так и политиками США и Японии, причем гораздо активнее, чем аналогичная проблема начального и среднего образования. В Японии этот вопрос стоит особенно остро, поскольку так и не решено, кто же должен платить за обучение в колледжах.

### **Источники финансирования и их классификация**

Можно выделить три базовых типа финансирования высшего образования. Первый - создание высших учебных заведений и их деятельность финансируются исключительно за счет государственных средств. Такой метод применяется в Великобритании и Германии, хотя в Великобритании уже введена плата за обучение. Второй тип - финансирование исключительно за счет частных средств, характерный для колледжей американской "Лиги плюща". Однако колледжи получают также

исследовательские гранты от штатов и федерального правительства. Третий тип предполагает использование наряду с частными общественными средств. Именно по такой схеме финансируется большинство японских высших учебных заведений.

Различия в источниках финансирования, которые определяют характер и общую ориентацию вузов, в то же время отражают социальную среду и системы, окружающие их. Другими словами, финансовые ресурсы и характер или структура учебного заведения тесно взаимосвязаны. Если бы на высшее образование тратились значительные государственные средства, то приоритетами для частных институтов стало бы общественное благо. Тогда политика приема в них строилась бы на принципах равенства возможности, стандартизации и прозрачности, а они сами не стремились бы к агрессивному сотрудничеству с частными предприятиями. Если же вузы существуют исключительно за счет частных средств, упор делается на индивидуальность и инновации, развитие происходит по законам рыночной экономики. В такой ситуации коммерческие предприятия будут считать высшее образование выгодным вложением, и ответственность за его оплату будет возложена на тех, кто непосредственно пользуется знаниями, навыками и опытом.

Сторонники государственного финансирования высшего образования считают, что оно должно остаться в ведении государства, и аргументируют это тем, что польза от обучения в вузах способствует развитию общества в целом. Тем самым они отвергают идею разделения ответственности за содержание вузов с частным сектором, опасаясь, что в этом случае академические коллективы пострадают от давления и контроля коммерческих интересов.

Адепты же частного финансирования апеллируют к интересам отдельных личностей и считают, что блага высшего образования должны не ограничиваться государственным сектором, а охватывать все сегменты общества.

И, наконец, третья группа, поддерживающая смешанный способ финансирования, считает, что тем, кто тяготеет к знаниям, безразлично, кто оплачивает их устремления.

### **Базовая теория и ее следствия**

Затраты на высшее образование должны быть возложены на тех, кому это нужно. Они должны вносить долю расходов, соответствующую уровню получаемых ими благ. Другими словами, если высшим образованием пользуется только широкая общественность, а не частные лица или коммерческие предприятия, то оно должно полностью оплачиваться правительством. Если образование необходимо и государственному, и частному сектору, то расходы следует разделить между правительством, родителями учащихся и коммерческими

предприятиями. Если же выигрывают только предприятия частного сектора, то они и должны покрывать расходы.

Высшие учебные заведения могут выжить, только придерживаясь этого принципа. Финансовая самостоятельность и справедливость - ключевые факторы обеспечения в них здоровой обстановки и их долговечности. Высшее учебное заведение, отрицающее этот принцип, рискует оказаться втянутым в конфликты и подорвать свою структуру. Например, Государственная военная академия может оставаться в ведении государства и сохранять свою миссию в неприкосновенности только при условии полного финансирования за счет государственных средств. По тем же причинам частные университеты, предлагающие программы MBA, смогут привлечь наиболее талантливых студентов и предложить самые интересные и полезные учебные планы, если они существуют только за счет частных средств и не дополняют свои бюджеты деньгами налогоплательщиков.

В Японии существует и иная теория финансирования высшего образования. Суть ее состоит в том, что правительство должно покрывать все расходы на содержание системы высшего образования. Однако подобный подход, предполагающий огромные затраты государственных средств, представляется непрактичным.

В Японии действуют три модели финансирования вузов:

- частное финансирование без привлечения государственных фондов;
- государственное финансирование без привлечения частных средств;
- смешанное финансирование.

Многие японские высшие учебные заведения были образованы как частные предприятия, без расчета на государственную поддержку (тип I). Изначально это были частные университеты и колледжи в чистом виде; в настоящее время они предлагают программы и специальных дисциплин после школьного образования, таких, как моделирование одежды, компьютерная грамотность, кулинария и изящные искусства. Эти учебные заведения сейчас получают небольшие ассигнования от государственных или местных властей. Поскольку государственные отчисления невелики, на плечи родителей студентов этих учебных заведений ложится значительное финансовое бремя. Однако такой способ финансирования выбран самими учебными заведениями: им дано такое право.

Высшие учебные заведения второго типа весьма немногочисленны, к ним можно отнести не более полудюжины государственных школ, Полицейскую и Морскую академии, а также узкоспециализированные институты (например, в области метеорологии и военной подготовки). Предполагается, что их выпускники будут работать в государственном секторе, им гарантированы рабочие места, и они учатся бесплатно. Эти вузы нацелены на соблюдение государственных интересов, поэтому они отвергают любое вмешательство частного сектора в область финансов.

Однако родителям гораздо легче оплачивать обучение своих детей в этих высших учебных заведениях.

Нет необходимости говорить о том, что государственные вузы получают от правительства гораздо больше денег, чем частные. В результате к третьему типу относится большинство японских колледжей и университетов, получающих как государственные ассигнования, так и частную поддержку.

### **Историческая справка**

Японская система высшего образования была учреждена в 1872 году, когда парламент утвердил первый закон об образовании - "Гакусей" (буквально - закон об обучении). В его основу была положена на удивление либеральная философия. Миссия высшего образования была сформулирована так, чтобы не выдвигать на первый план задачи подготовки преданных граждан и правительственных лидеров. Скорее, в законе под основной целью высшего образования понималось индивидуальное просвещение, которое позволило бы каждому максимально реализовать свой потенциал. Закон также декларировал равенство государственных и частных университетов и разрешал всем высшим учебным заведениям взимать со студентов плату за обучение. Более того, по закону правительство должно было оказывать им финансовую поддержку при строительстве зданий и сооружений.

Спустя четырнадцать лет был принят новый закон - "Закон об императорских университетах", который в течение многих последующих лет определял ключевые моменты управления японскими высшими учебными заведениями. Этот закон коренным образом изменил ситуацию, постановив, что:

- только правительственные, т.е. государственные, университеты имеют право на получение финансовой поддержки от правительства; частные университеты исключены из этой практики;

- цель высшего образования заключается не в индивидуальном просвещении, а в подготовке квалифицированных работников для обеспечения дальнейшего развития нации;

- у государственных высших учебных заведений нет необходимости в деньгах студентов, поскольку их затраты будут полностью покрыты правительством.

Однако финансовый дефицит помешал правительству выполнить третье положение закона и взять на себя расходы за обучение студентов в государственных вузах. В результате правительство было вынуждено разрешить государственным вузам и далее пополнять свой бюджет за счет студентов, что противоречило закону. Тем не менее, эта практика продолжала существовать в течение всей истории японского высшего образования. Ситуация не изменилась даже после принятия в 1918 году нового закона о частных высших учебных заведениях. Согласно ему, назначение частных учебных заведений сводилось к подготовке

государственных руководителей и высококвалифицированных специалистов, т.е. ничем не отличалось от целей государственных вузов. Однако правительство уклонилось от финансовой поддержки частных высших учебных заведений.

Кроме того, закон о частных высших учебных заведениях обязывал их иметь достаточно средств и обеспечивать качественное образование. Другими словами, закон не только требовал от частных институтов полной финансовой самостоятельности, но и лишал их независимости, передавая право управления частными вузами в руки бюрократов из Министерства образования. Многие восприняли этот закон как вдвойне противоречивый. Тем не менее, он был принят, и двойная система высшего образования просуществовала до конца Второй мировой войны.

Наиболее значительные перемены произошли в 1945 году, когда в Японию был привнесен опыт американского высшего образования. Переход от старой системы к новой прошел довольно спокойно из-за сходства образовательных систем обеих стран. Так, финансовая структура государственных университетов США и Японии аналогичны, поскольку в обеих странах государственные высшие учебные заведения имеют право взимать со студентов плату за обучение. На самом деле, платное обучение в государственных вузах стало обычной практикой японской системы высшего образования.

Сходство высших учебных заведений Японии и США проявилось еще более отчетливо в области их целей и намерений. Американский взгляд на высшее образование как на вложение в будущее был легко понят и быстро воспринят японцами, поскольку американские частные высшие учебные заведения весьма походили на японские.

### **Возникновение частных университетов**

Структура японского высшего образования коренным образом изменилась после Второй мировой войны. Выросла численность студентов, а соотношение между числом учащихся государственных и частных высших учебных заведений изменилось в пользу последних: в них обучается 75% студентов. За последние тридцать лет доля выпускников старших классов, поступающих в университеты и колледжи, достигла 49,1% данной возрастной группы. Число студентов превышает 800 000 человек, из них более 600 000 учатся в частных университетах.

Эти изменения проще всего объяснить тем, что граждане Японии осознали важность высшего образования как средства повышения социального статуса. Кроме того, оно стало доступным. В первую очередь частные колледжи и университеты предоставили обеспеченным семьям возможность дать своим детям более качественное образование.

Преобладание частного сектора в системе высшего образования Японии повлияло на политику в этой области двояким образом. Во-первых, японское правительство признало право обладающих достаточными возможностями организаций учреждать частные вузы. Во-

вторых, оно признало ценность частных колледжей и университетов с финансовой точки зрения, поскольку, не имея средств полностью финансировать систему высшего образования, было вынуждено пойти на компромисс, допустив в систему частный капитал.

В отличие от Европы и США, в Японии частные высшие учебные заведения учреждались в основном просвещенными гражданами, получившими образование за рубежом, но не располагавшими значительными средствами или связями. Поэтому, взимая плату со студентов, они старались использовать имевшиеся средства максимально эффективно. Такие стратегии обусловили резкое расширение частного сектора высшего образования в Японии. Первый частный вуз - знаменитый сегодня университет Кейо - был основан в 1868 году известным деятелем японского образования Юкити Фукадзавой.

Учитывая повышение спроса на высшее образование со стороны представителей среднего класса, руководители частных высших учебных заведений выработали наилучшие стратегии финансовой и физической доступности. Эти вузы предлагали образование в важных областях знания, не охваченных государственными университетами, например, изучение религии, а также медицины и фармацевтики, заняв в этой области вспомогательную нишу, чтобы избежать конфликтов с государственными вузами.

Частные учебные заведения, вынужденные рассчитывать на единственный источник дохода - вносимую студентами плату, гораздо эффективнее управляли своими ресурсами, чем государственные. Они нарастили свои финансовые фонды за счет применения успешных методов управления и повышения эффективности. Например, они увеличили численность групп, сделав при этом акцент на предложение образования в области гуманитарных и социальных наук, так как эти сферы не только нуждались в меньших вложениях, но и были наиболее востребованы обществом.

### **Потребительство в высшем образовании**

Одним из наиболее значимых последствий расширения частного сектора высшей школы стало изменение идеологии высшего образования в целом, получившее название "потребительство в высшем образовании". В это понятие вкладывали следующий смысл: для некоторых студентов и их семей учеба в колледже стала своего рода средством потворствовать своим желаниям, аналогичным веселому времяпрепровождению в парке отдыха, когда человек делает все, что душа пожелает, не боясь истратить все наличные деньги.

Феномен такого потребительства в высшем образовании сформировался в 80-90-е годы прошлого века, когда резко возросла потребность японской промышленности в квалифицированных специалистах. Многим японцам стало казаться, что повышенный доход, образование и хорошая работа являются их неотъемлемым правом. Они

направляли детей в вузы точно так, как покупали мебель и другие товары для дома.

В конце концов, начали проявляться некоторые отрицательные последствия такого отношения, например, понижение академических стандартов, недостаток прилежания у студентов. От подобных явлений страдали многие высшие учебные заведения. Эта тенденция, грозившая подорвать конкурентоспособность Японии на мировом рынке, вызвала озабоченность родителей, ученых и руководителей коммерческих предприятий.

В этой связи возник важнейший вопрос: не напрасно ли тратит правительство деньги налогоплательщиков, финансируя высшее образование? Так, в итоговом отчете Второго Совета по современному администрированию, озаглавленном "Пятая рекомендация по административной реформе" (1983), говорилось:

- высшее образование - личное дело каждого гражданина, следовательно, правительственное участие в высшем образовании должно быть сведено к минимуму;

- государственная политика удержания платы за обучение на низком уровне несправедлива по отношению к малообеспеченным семьям, так как результаты исследований свидетельствуют о том, что учеба никак не связана с доходом семьи. Другими словами, многие дети из зажиточных семей обучаются в государственных университетах, где плата за обучение ниже, чем в частных. Прием в государственных университетах, особенно в престижных, носит настолько жесткий характер, что только очень хорошо подготовленные абитуриенты могут сдать вступительные экзамены, а подготовка к ним требует значительных затрат сил, времени и средств;

- представляется, что с точки зрения платы за обучение нет никаких оснований ставить государственные вузы в иные по сравнению с частными условия, поскольку подготовка государственных руководителей не является теперь целью учреждений высшего образования.

На самом же деле находящееся в глубокой финансовой пропасти правительство не могло больше тратить деньги налогоплательщиков на высшее образование. Сложилась благоприятная ситуация для проникновения частных вузов на академический рынок, и они не замедлили ею воспользоваться. Расширение частного сектора высшего образования было поддержано некоторыми политическими решениями в отношении государственных высших учебных заведений: об уменьшении их числа, повышении платы за обучение, обложении процентной ставкой ссуд и стипендий студентов. Очевидно, что эти политические решения были направлены на укрепление новых принципов высшего образования - получатели благ должны их оплачивать. Японцы именно так сейчас определяют суть рыночной экономики.

## Роль правительства в высшем образовании

Вопрос о роли правительства в системе высшего образования широко обсуждался родителями, учеными и политиками с разных точек зрения. В центре обсуждения неизменно стояли проблемы, связанные с источниками финансирования, точнее, с расходованием средств налогоплательщиков на поддержку колледжей и университетов. Вопрос заключается в том, до какой степени и на какой основе правительство должно вмешиваться в область высшего образования. В сложившейся ситуации, характеризующейся рыночной экономикой и потребительскими настроениями, сторонники активного правительственного регулирования высшего образования остались в меньшинстве. Наблюдается тенденция к рыночным отношениям в образовании, что не исключает возможности правительственного участия в данной сфере. У него есть возможность вмешаться в управление высшим образованием вне зависимости от источников его финансирования.

Основаниями для государственного участия в финансировании высшего образования признаются следующие обстоятельства:

- подготовка руководителей и специалистов: современное общество нуждается в высококвалифицированных руководителях и специалистах, поэтому логично, чтобы оно вложило деньги в их подготовку;

- "внешние эффекты" образования, т.е. результаты, полученные непосредственными участниками экономической деятельности, которые идут на благо всему обществу. К ним можно отнести усовершенствование социального строя, повышение уровня социального обеспечения, сплочение общества, а также повышение качества и расширение ассортимента товаров, предлагаемых потребителям. Эти факторы дают правительству основания участвовать в финансировании высшего образования;

- равенство образовательных возможностей: правительство должно выработать политику сглаживания неравенства доступа к высшему образованию между бедными и зажиточными семьями. Так, правительство может учредить государственные университеты с невысоким уровнем оплаты, субсидировать высшие учебные заведения, снижающие плату за обучение, или инициировать программы стипендий, чтобы расширить для бедных возможности доступа к образованию;

- "рыночный сбой": эта теория обосновывает вмешательство правительства в фондовый рынок в тех случаях, когда рынок не в состоянии обеспечить бесперебойную поставку определенных видов товаров. Так, обычно проходит достаточно длительное время, прежде чем студенты начнут получать отдачу от своих вложений в высшее образование. Есть и определенные факторы риска, например, болезнь или смерть студента. В таких обстоятельствах банк не может давать студентам коммерческие ссуды, поэтому правительство должно принять участие в



фондовом рынке высшего образования, чтобы помочь его функционированию.

Если в принципе идея государственного финансирования высшего образования представляется приемлемой, то следующим шагом должно быть определение формы, в которой высшему образованию должны выделяться гранты или субсидии.

### **Кого поддерживать - вузы или люди ?**

В какой форме должно быть выражено участие правительства в вопросах высшего образования в современной Японии, для которой характерны резкие социальные перемены? Будет ли лучшим способом прямое участие, т.е. финансовая поддержка учебных заведений, или косвенное - выделение субсидий отдельным студентам? Ранее правительство доминировало в вопросах высшего образования, а финансовая поддержка адресовалась вузам. В настоящее время эта практика подвергается резкой критике. Финансирование государственных образовательных учреждений связано со следующими сложностями:

1. В связи с резким ростом числа студентов, особенно в частных высших учебных заведениях, широкомасштабная институциональная поддержка требует слишком значительных затрат. Повышение объемов правительственной поддержки частных вузов до уровня субсидий государственным университетам окажется непосильным для бюджета страны;

2. Если более 50% бюджета частных вузов будет состоять из государственных средств, то это подорвет их автономию. Кроме того, бюрократия и избыточное регулирование могут привести к тому, что частные вузы утратят свою самобытность и эффективность, и, следовательно, не смогут достаточно быстро приспосабливаться к меняющимся социальным потребностям;

3. Растет расслоение между бедными и богатыми семьями. Система государственного субсидирования вузов никоим образом не способствует его ликвидации. На самом деле доступ к высшему образованию напрямую зависит от дохода; более половины молодых японцев не могут им воспользоваться из-за финансовых сложностей. Следовательно, распределение налоговых поступлений в бюджеты вузов послужит на благо богатым семьям, никак не облегчив положение бедных. Тем самым имущественный разрыв еще углубится;

4. Серьезную проблему представляет собой бюрократизация. В Японии системе государственные средства распределяются только через административные агентства, которые склонны к избыточной бюрократизированное и малой эффективности.

По этим причинам в эпоху массового высшего образования в современной Японии прямое участие правительства посредством институциональных субсидий представляется неподходящей формой. Предпочтителен новый метод поддержки - индивидуальный. Поддержка вузов основывалась на

идее XIX века о том, что государственное финансирование должно осуществляться институтами, уполномоченными и контролируемые правительством.

### **Система студенческих ссуд**

Примечательной особенностью японской системы высшего образования является двойное финансирование. Эта схема заключается в том, что как государственные, так и частные вузы имеют право взимать со студентов плату за обучение и получать правительственные субсидии. При этом между вузами различных типов ассигнования распределяются неравномерно: в государственных высших учебных заведениях бюджет на 57,7% складывается из правительственных ассигнований, а в частных вузах в 2000 и 2001 годах эта цифра составила всего 12,2%.

В основе двойной системы финансирования лежат следующие положения: во-первых, государственные высшие учебные заведения были учреждены для удовлетворения потребностей общества, в то время как частные служат индивидуальным интересам. Во-вторых, семьи, посылающие детей в государственные вузы, беднее тех, кто имеет возможность учить детей за деньги.

Эти положения в значительной степени утратили свою актуальность. На самом деле с точки зрения цели и качества образования, а также затрат на него различия между государственными и частными вузами постепенно стираются. Соотношение между доходом семьи и типом высшего учебного заведения тоже выражено менее отчетливо. Далеко не всегда студенты из бедных семей учатся в государственных вузах, а зажиточные студенты - в частных. Скорее наблюдается обратная тенденция: все чаще богатые семьи посылают детей учиться в государственные высшие учебные заведения, где плата за обучение сравнительно невелика.

Поэтому больше нет оснований ассигновать государственным вузам больше денег, чем частным. Равным образом некорректно будет определять положение высшего учебного заведения по объему получаемых им средств, так как люди склонны оценивать его уровень по тем возможностям, которые они могут в нем получить, а не по тому, кто его учреждает и поддерживает.

Были рассмотрены новые парадигмы распределения финансовой поддержки между вузами. Финансовая поддержка вуза не обязательно должна иметь форму прямых субсидий - она может быть организована как налоговый кредит, налоговые льготы или стипендии отдельным студентам. Каждая из этих форм имеет свои недостатки. Налоговые льготы (когда из подлежащей налогообложению суммы дохода вычитается стоимость обучения) мало что дают как бедным, так и богатым, и, соответственно, подобная форма не получила поддержки. Система налогового кредита (когда стоимость обучения вычитается из суммы подоходного налога) более продуктивна, но против нее активно возражают семьи, не имеющие детей-студентов. Наилучшим способом, вероятно, является система

личных стипендий, вызвавшая, однако, ожесточенные споры о том, как должна предоставляться стипендия: в виде гранта или в виде ссуды. Противники идеи грантов считают, что подобная форма противоречит принципу равенства образовательных возможностей. Какие критерии учитывать при определении студентов, имеющих право на получение стипендии: способности, желание учиться, доход семьи? До сих пор консенсуса достичь не удалось. Поэтому единственным приемлемым вариантом можно считать студенческие ссуды как вложение средств налогоплательщиков. В этом случае ни бедным, ни богатым, ни особо способным студентам не будут предоставлены льготы и преимущества; система ссуд направлена исключительно на то, чтобы обеспечить студентам финансовую возможность получить высшее образование.

В настоящее время ссуды - наиболее практичный вариант для японской системы высшего образования, так как из-за большого числа студентов правительство не может оказывать значительную финансовую поддержку вузам. Система ссуд позволит студентам получать средства при необходимости и возвращать их по мере возможности.

Система высшего образования Японии должна получать массивную поддержку за счет частных средств, дополненную студенческими ссудами, предоставляемыми государственными фондами. В таком случае участие правительства в финансировании вузов уже не будет заключаться в их полном содержании, но сведется к выдаче субсидий на личные нужды. Следующей задачей должна стать разработка и внедрение схемы ссуд, политически приемлемой для японского общества.

