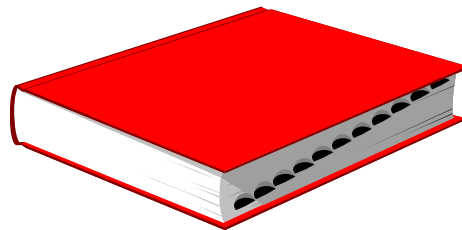




Уральский государственный университет  
Научная библиотека

# **Р е к т о р**

**Вып. 1**



Екатеринбург  
2006

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

Составитель  
Я. Б. Зеницкая  
[Yana.Zenitskaya@usu.ru](mailto:Yana.Zenitskaya@usu.ru)

## Оглавление

Балыхин Г. А. Федеральная целевая программа развития образования новаторские решения на перспективу 2006-2010 годов	4
Даргыюл Ч. К. Высшее образование для XXI века	10
Похолков Ю. Опора на семь принципов Критерии университета инновационного типа с точки зрения профессионалов высшей школы	16
Филипповская Т. Высшее образование как социальный институт: загадка выживаемости	23
Елисеева Т., Батурин В. Качество образования: методологические основания дискуссии	32
Галушкина М., Княгинин В. Массовое, гибкое и интернациональное	38
Виттенбек В. Внебюджетное образование и личность	46
Павликова О. Деградация вузовского статуса: Качество образования студентов резко падает	51
Теплов А. Доля финансирования вузовской науки будет увеличиваться	53
Шаталова А. Кошмар на улице грантов	55
Жуковский И. В. Влияние глобализации на новый мировой порядок в образовании	58
Давыдов Ю. Болонский процесс. Миф или реальность?	63
Шаронова С. Л., Штомпка П. Болонский процесс: взгляд из Европы	71
Лазарева Г., Мартыненко О. Региональный университет: пути интеграции в рамках Болонского процесса	75

## **Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу 2006-2010 годов**

Балыхин Г. А.

В разделе "Высшее образование в документах" № 10 нашего журнала за этот год опубликована концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы, утвержденная распоряжением Правительства России от 3 сентября 2005 № 1340-р. В поступивших в редакцию многочисленных откликах читателей затрагиваются не только содержательные, но и организационные, методологические и финансовые аспекты этого документа. Публикуемая ниже статья руководителя Федерального агентства по образованию Григория Артемовича Балыхина освещает наиболее важные нововведения методологического характера, благодаря которым вновь принятая программа реализует программно-целевой подход к решению проблем образования в среднесрочной перспективе.

Рассматривая проект федерального бюджета Российской Федерации на 2006 год в части расходов на образование, нельзя не обратить внимания на его принципиальную особенность в нем преобладает финансирование, осуществляемое на основе программно-целевого подхода. Достаточно сказать, что если бюджетные ассигнования по смете учреждений, подведомственных Рособразованию, увеличены в сравнении с бюджетом 2005 года на 20%, то финансирование федеральных целевых программ в области образования должно вырасти в 1,5 раза.

Дело в том, что программно-целевой подход к финансированию убедительно продемонстрировал свои преимущества на практике. Общеизвестно, что он представляет собой конструктивную альтернативу административно-командным методам управления экономикой. Но дело не только в этом известно, что в 1990-е годы система образования финансировалась недостаточно. Это привело к серьезному ухудшению состояния учебно-материальной базы учебных заведений, сокращению, а то и свертыванию научных исследований и опытно экспериментальной деятельности. Возникли проблемы, которые уже нельзя решить на основе сложившегося в прошлом уравнительного распределения бюджетных средств по принципу "всем сестрам по серьгам".

В создавшейся ситуации именно система федеральных целевых программ стала наиболее эффективной основой формирования бюджета инновационного развития. Особенно важно, что целевые программы позволяют существенно изменить экономические механизмы функционирования системы образования. Они ориентируют образовательные учреждения на конечный результат, обеспечивают более полное соответствие их деятельности потребностям рынка труда, создают условия для того, чтобы с необходимой объективностью соотносить затраты бюджета с полученными результатами.

Очевидно также, что порядок реализации федеральных целевых программ, предусматривающий конкурсную процедуру распределения средств и экспертные оценки выполнения тех или иных проектов, имеет несравнимые преимущества перед традиционным сметным финансированием и способствует развитию здоровой конкуренции между учебными заведениями за дополнительные источники финансирования, а, в конечном счете – существенному повышению эффективности использования бюджетных средств.

### **Федеральная программа развития образования**

В ряду федеральных целевых программ, заказчиком которых выступает Рособразование, особое место занимала и продолжает занимать Федеральная программа развития образования, история создания, утверждения и реализации которой отражает сложные перипетии становления постсоветской модели управления образовательной сферой.

Правовая норма, предусматривающая разработку и реализацию Федеральной программы, была введена принятым в июле 1992 года Законом "Об образовании". Этот

закон, весьма прогрессивный и демократичный, существенно опередил реальные процессы демократизации общества и не полностью учитывал имевшиеся на тот момент экономические возможности государства. Жизнь показала, что и законодательная норма о Федеральной программе развития образования также оказалась в то время не вполне реалистичной.

В октябре 2002 года Правительство России объявило открытый конкурс на создание Федеральной программы развития образования, который привлек значительное внимание научно-педагогической общественности – на конкурс поступило более 70 проектов. Следует признать, что установленный законом конкурсный порядок разработки программы на практике оказался недостаточно эффективным. Конкурсная комиссия констатировала, что ни один из признанных лучшими проектов не отвечал требованиям к документу, предназначенному играть роль "организационной основы государственной политики Российской Федерации в области образования", и обратилась к Правительству с просьбой организовать доработку проекта программы с участием представителей ряда федеральных министерств и ведомств.

Этот вывод конкурсной комиссии отнюдь не означал, что авторы проектов оказались недостаточно компетентными. Напротив, многие из них были, если угодно, излишне профессиональны для подготовки документа, в большей степени выполнявшего функцию политическую, нежели экономическую или организационно-педагогическую. Из-за неопределенности законодательной базы, допускающей возможность чрезвычайно широкого толкования, Федеральная программа развития образования рассматривалась – и рассматривается в настоящее время – в качестве документа, определяющего и политику приоритетного развития системы образования, и меры по ее реализации.

Говоря обобщенно, программа выполняет три взаимосвязанные функции:

- отражает в нормативно-регулятивной форме основные положения политики государства в области образования, цели и задачи ее реализации;
- определяет меры по осуществлению стратегии развития образования, включая направления и систему мероприятий по ее реализации;
- определяет механизм ее реализации – порядок организации работ, их ресурсное обеспечение, контроль исполнения.

Данные функции соответствуют принципам программно-целевого подхода к решению крупных социально-экономических проблем. Но, как показала практика, программа образца 1992 года оказалась перегруженной, совмещающей и общие политические установки, и стратегию, и конкретные задания по решению общих и частных для образования вопросов. Это привело к сложной структуре, смысловому дублированию разделов, касающихся постановки политических и стратегических целей и задач, и в то же время к излишней детализации перечня мероприятий.

В результате возникла неопределенность в объекте и предмете воздействия программы: то ли это вся система образования, то ли это основные инновационные направления (процессы) ее развития? Порядок финансирования усиливает эту неопределенность – реализацию программы обеспечивает как текущее финансирование за счет бюджетов всех уровней, необходимых для устойчивого функционирования системы образования Российской Федерации, так и дополнительное целевое финансирование мероприятий и проектов, направленных на решение задач развития системы на основе достижений науки и практики (инноваций), из бюджетных и внебюджетных средств.

Статус программы изначально усложнил ее формирование и принятие в качестве государственного нормативного документа, а в дальнейшем и ее реализацию. Поскольку программа утверждалась федеральным законом, законодательный нормативный статус приобрела она сама, а также ее содержание, определенные в ней объемы финансирования и весь перечень мероприятий.

Подобный подход к статусу программы объяснялся во многом стремлением оградить образование от воздействия кризиса в экономике страны. Однако дальнейшая практика показала "избыточность" процедуры утверждения Федеральной программы развития образования законом, поскольку она реализуется в конкретных социально-экономических

условиях (отличающихся от предусмотренных в процессе ее разработки), в увязке с положениями программ и планов действий Правительства Российской Федерации, в соответствии с которыми ежегодно уточняются и приоритетные направления реализации программы как исполнительного документа.

С позиций сегодняшнего дня Федеральная программа развития образования (срок ее реализации завершается в 2005 году) охватывает основные направления развития образования в целом и по уровням. Она в значительной степени соответствует объявленным намерениям государства поддерживать те или иные направления или процессы развития в системе образования, что, строго говоря, не отвечает требованиям, предъявляемым сегодня к программе как документу, увязывающему между собой цели, задачи, пути их достижения и необходимые для этого ресурсы.

### **Федеральная целевая программа развития образования**

За время, прошедшее с принятия Федерального закона "Об утверждении Федеральной программы развития образования", в российской системе образования и ее финансовом обеспечении произошли существенные изменения. Начата реализация многочисленных средне- и долгосрочных широкомасштабных экспериментов по отработке элементов модернизации образования по различным его уровням. В 2001-2003 годах Правительство России утвердило ряд федеральных целевых программ в области образования, которые реализуются параллельно с Федеральной программой развития образования. Объем их финансирования приближается к объему финансирования этой программы, а по такой программе, как "Развитие единой образовательной информационной среды", – заметно превосходит.

Для современного этапа развития российского образования характерна все большая интеграция в мировое образовательное пространство. В 2000 году Россия, как и большинство стран, входящих в Организацию Объединенных Наций, подписала Дакарские соглашения по реализации программы "Образование для всех". В 2003 году Россия вошла в число европейских стран – участниц Болонского процесса. Поэтому для разработки Федеральной программы развития образования на новый период необходимо было уточнить назначение, статус и структуру программы с позиций их более четкой регламентации. Следует оговориться, что ряд вопросов был решен, когда в августе 2004 года вышел Федеральный закон № 122, внесший в Закон "Об образовании" изменения. В частности, были исключены положения о конкурсном порядке разработки Федеральной программы развития образования и ее законодательном утверждении, а по статусу она была приравнена к другим целевым федеральным программам.

Результатом напряженной работы коллектива, созданного Министерством образования и науки Российской Федерации, при активном участии Рособразования, большой группы научных и практических работников стали проекты Концепции Федеральной программы развития образования и самой программы, интегрированной с федеральной целевой программой "Развитие единой образовательной информационной среды". Таким образом, Федеральная целевая программа развития образования – логическое продолжение этих объединенных программ, документ, во многом определяющий финансовую судьбу российского образования на ближайшие годы.

Протоколом заседания Правительства России от 11 августа 2005 года Федеральная целевая программа развития образования включена в перечень федеральных целевых программ на 2006 год. Ее концепция утверждена распоряжением Правительства № 1340-р от 3 сентября 2005 года. С учетом замечаний, поступивших от Минэкономразвития, Минфина, других министерств и ведомств, текст программы доработан и внесен на рассмотрение Правительства России, а ее мероприятия тесно взаимосвязаны с Приоритетными направлениями реформирования образовательной системы Российской Федерации.

Министр образования и науки А. А. Фурсенко в своих выступлениях неоднократно подчеркивал, что перед нами стоит задача формирования не принципиально новой системы образования, а принципиально новых ее возможностей. Поэтому приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, одобренные

Правительством, являются конкретизацией основных положений Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года с учетом современных условий.

Федеральная целевая программа развития образования разработана с учетом приоритетных направлений развития отрасли, поэтому выполнение ее мероприятий станет основой для эффективной реализации государственной образовательной политики России на современном этапе.

Принципиальные отличия новой программы от программы образца 1992 года заключаются, прежде всего, в подходах к ее формированию и реализации. Наиболее важные среди них – направленность на достижение измеряемых результатов, оцениваемых на основе социально-экономических показателей, и поддержка "точек роста" (так называемых программ и проектов развития); общероссийское и общесистемное значение решаемых проблем и предполагаемых изменений; отбор проектов с точки зрения их соответствия современным образовательным и информационным технологиям и мировым критериям уровня качества; активное привлечение институтов гражданского общества к формированию и реализации мероприятий. Впервые применен и комплексный подход к реализации проектов, включающий научно-методическое сопровождение, апробацию и распространение полученных результатов, нормативно-правовое, кадровое и материально-техническое обеспечение, внедрение информационно-коммуникационных технологий.

### **Новаторские решения**

Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы представляет собой комплекс взаимоувязанных по ресурсам и срокам мероприятий, охватывающих изменения в структуре, содержании и технологиях образования, системе управления, организационно-правовых формах субъектов образовательной деятельности и финансово-экономических механизмах. Примечательно, что в новой программе значительное внимание предполагается уделить проектам, касающимся решения актуальных проблем современной школы, обновлению содержания и технологий образования, улучшению качества образовательных услуг, введению новых моделей оплаты труда педагогических работников и нормативного бюджетного финансирования, внедрению новых государственных стандартов на основе компетентностного подхода, профильного обучения в старшей школе, моделей государственно-общественного управления в образовательных учреждениях, созданию общероссийской системы оценки качества образования, развитию инфраструктуры единого информационного образовательного пространства.

Например, до настоящего времени вопросом формирования единого образовательного пространства на всей территории России занимались федеральные программы развития и образования (содержание образования, разработка образовательных методик и технологий), и единой образовательной информационной среды (компьютеризация образовательных учреждений). В результате интеграции этих программ в последующие годы, данные направления будут реализовываться в едином ключе, прежде всего путем наполнения образовательных интернет-ресурсов и обеспечения онлайн-доступа к ним учащихся и преподавателей.

Увеличение вклада государства должно сопровождаться усилением эффективности использования средств самой системой образования и ликвидацией нецелевых расходов.

Важной стратегической особенностью новой программы станет фактический отказ от целевого выделения средств субъектам Российской Федерации. Предполагается, что регионы сами должны будут определять лучшие, перспективные учебные заведения, способные пойти по пути инновационного развития. Они и будут участвовать в конкурсе, победителям которого будет предоставлен госзаказ на развитие учебной инфраструктуры, закупку оборудования, стажировку обучающихся за границей и другие цели. Таким образом, победителями станут мегапроекты, которые позволят получить на выходе системный продукт. Помимо этого предполагается путем автономизации предоставить учебным заведениям возможность самостоятельной экономической деятельности для получения дополнительных источников доходов. А образовательные учреждения, не

соответствующие необходимым требованиям к уровню обучения, вообще могут быть лишены финансирования.

Федеральная целевая программа развития образования предполагает также реализацию такого важного для системы образования страны проекта, как введение нормативного подушевого финансирования образовательных учреждений.

Программа состоит из системы мероприятий, в соответствии с основными задачами сгруппированных в четыре крупных блока по основным направлениям деятельности. Особенность такой блочной структуры заключается в том, что если финансовых средств на какое либо мероприятие будет недостаточно, оно будет исключено, а средства между другими мероприятиями перераспределяться не будут.

По замыслу разработчиков, в число которых входили и специалисты Рособразования, основная задача программы – системное преобразование российской школы в целом (как общеобразовательной, так и высшей) для существенного повышения эффективности использования бюджетных средств и создания единой образовательной информационной среды.

В соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования ее стратегическая цель – обеспечить условия для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных и общественных механизмов регулирования образовательной сферы, обновить ее структуру и содержание, развить фундаментальность и практическую направленность образовательных программ, сформировать систему непрерывного образования. Для достижения стратегической цели необходимо решить комплекс конкретных задач в следующих конкретных областях:

- совершенствование содержания и технологий образования,
- развитие системы обеспечения качества образовательных услуг,
- повышение эффективности управления в системе образования,
- совершенствование экономических механизмов в сфере образования

#### **О реализации федеральной целевой программы развития образования**

Основными результатами реализации программы должны стать обеспечение выравнивания доступа к получению качественного образования за счет введения образовательных программ для детей старшего дошкольного возраста, введения профильного обучения в старшей школе, внедрения системы оценки качества образования, создания системы непрерывного профессионального образования. В числе ожидаемых результатов следует особо назвать опережающее развитие ряда ведущих вузов, призванных стать центрами интеграции науки и образования, образцовой подготовки высокопрофессиональных кадров.

Реализация Федеральной целевой программы развития образования разбита на три этапа:

Первый этап (2006-2007 годы) предусматривает разработку моделей развития по отдельным направлениям, их апробацию, а также развертывание масштабных преобразований и экспериментов.

Второй этап (2008-2009 годы) рассчитан на осуществление мероприятий, обеспечивающих создание условий для реализации эффективных моделей, разработанных на первом этапе.

Третий этап (2010 год) – внедрение и распространение результатов, полученных на предыдущих этапах.

Для оценки эффективности решения задач программы разработана система показателей и индикаторов, характеризующих ход ее реализации и воздействие программных мероприятий на состояние системы образования. Наиболее значимые из них, отражающие стратегические приоритеты, – развитие человеческого капитала и подготовка профессиональных кадровых ресурсов необходимого уровня квалификации, содействие укреплению институтов гражданского общества, улучшение качества жизни населения.



В ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования предполагается:

- более чем по 60% образовательных областей разработать и внедрить принципиально новые стандарты образования,
- в 1,3 раза в сравнении с 2005 годом увеличить число программ профессионального образования, получивших международное признание, что позволит России выйти на международный рынок труда,
- в 1,5 раза по сравнению с 2005 годом увеличить долю учащихся, обучающихся с использованием информационных технологий,
- повысить рейтинг России в международных обследованиях качества образования до среднего по странам ОЭСР и др.

На финансирование мероприятий программы помимо средств федерального бюджета будут привлечены средства бюджетов субъектов Российской Федерации, а средства из внебюджетных источников будут сосредоточены на реализации совместных проектов в рамках федеральной и региональных программ развития образования.

На реализацию Федеральной целевой программы развития образования в 2006-2010 годах выделены средства в сумме 61,952 млрд. рублей (в ценах соответствующих лет), в том числе из федерального бюджета – 45,335 млрд. рублей, за счет бюджетов субъектов Российской Федерации – 12,502 млрд. рублей, из внебюджетных источников – 4,116 млрд. рублей.

Государственным заказчиком-координатором Федеральной целевой программы развития образования выступает Минобрнауки, а государственными заказчиками – Рособразование и Роснаука. Продуманность организационных механизмов, концентрация крупных средств, высокая заинтересованность педагогического сообщества и широкой общественности дают основание утверждать, что выполнение мероприятий этой программы обеспечит существенное продвижение вперед в деле практической реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации.

## "Высшее образование для XXI века"

Даргыюл Ч. К.

В Московском гуманитарном университете 20-22 октября 2005 года состоялась II Международная научная конференция "Высшее образование для XXI века". Организаторами конференции, помимо МосГУ, выступили: Институт психологии РАН, Институт социологии РАН, Институт философии РАН, ГосНИИ семьи и воспитания Российской академии образования, Национальный союз негосударственных вузов, Союз негосударственных вузов Москвы и Московской области, Международная академия наук (IAS). Конференция была поддержана Российским гуманитарным научным фондом.

Представители академических структур, высшего образования, трех десятков городов России, гости из других стран (КНР, Германии, Швеции, Польши, Франции) вели содержательный разговор о судьбах современного образования и науки в России и в мире. О том, почему и для чего проводится уже вторая конференция о проблемах высшего образования, рассказал ректор МосГУ, Президент Национального союза негосударственных вузов, Президент Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, доктор философских наук, профессор И. М. Ильинский.

"Идут реформы в стране в целом, и в образовании в частности. Идет модернизация. Однако, – как подчеркнул Игорь Михайлович, – радикальные перемены в сфере образования идут на протяжении вот уже 12-15 лет, то с нарастающими темпами, то с несколько замедленными, с потерями, приобретениями, плюсами, минусами".

"Многое происходит непрофессионально, спонтанно, неожиданно, без участия самих участников образовательного и научного процесса, откуда-то сверху, не всегда понятно кем. Только потом проясняется: кто делал, кто писал, кто предлагал", – высказался И. Ильинский. Также он выразил озабоченность судьбой негосударственного образования в России: "Условия для развития образования в негосударственном секторе становятся все хуже и хуже".

Конкретные проблемы в области образования обозначили гости конференции во время пленарных заседаний 20 и 21 октября. Предлагаем вашему вниманию отдельные выдержки из докладов.

**Г. А. Месяц**, первый вице-президент РАН, председатель ВАК, академик РАН, лауреат Международной энергетической премии "Глобальная энергия", выступил с докладом "О состоянии науки и образования для науки в современной России":

"Лозунги, которые провозглашает руководство страны, такие: перевод нашей экономики на рельсы экономики знаний, уход от сырьевой системы, от нефти, газа и т.д. Мы в последнее время не очень много слышим о том, что кроме сырьевых богатств, которые бесспорно у нас есть, которыми наша страна славится, у нас есть еще одно богатство, которое мы, к великому сожалению, растранижирили, теряем и даже уничтожаем. Речь идет об интеллектуальном богатстве нашей великой страны. Оно было накоплено в Советское время. И то, каким образом оно растраниживается, каким образом мы поддерживаем этот потенциал, а он выражается в совершенно реальных вещах – заработная плата нашим профессорам.

Научные сотрудники Российской академии наук имеют среднюю заработную плату 6-7 тысяч рублей в месяц. Естественно, в таких условиях всякий толковый молодой человек уходит за границу или уходит в другую сферу. Я могу привести очень много примеров, каким образом относятся к ученым в других странах, как высоко ценится научный потенциал.

Я не буду говорить подробно. Назову одну цифру. В системе стран восьмерки наша доля бюджетного финансирования составляет менее одного процента. Один к пятистам. 500 млрд. долл. бюджет стран восьмерки, семерки. И 2 млрд. долл. – бюджет нашей страны. Естественно, что это абсолютно ненормально, потому что тот потенциал, который мы сегодня имеем, он обеспечился еще до 1990 года бюджетом на уровне, сравнимом с американским бюджетом. Вот отсюда и возникают очень многие проблемы".

"Каким образом можно знания преобразовать в новый продукт научный, который очень высоко ценится? Не очень понятно, по каким данным, но гуляют цифры, что наша доля наукоемкой технологии в мире примерно 0,3%. Нас ругают за это, что ученые виноваты и т.д. Наша доля в финансировании 0,3-0,2%, то это примерно, то и получается".

"Нам говорят, что оклад будет увеличен к 2008 году ученым в среднем до 30 тысяч рублей. Крайне трудно в это поверить, потому что бюджет на будущий год увеличивается только на 25%. Непонятно, как при увеличении бюджета на 20% на будущий год, к 2008 году мы можем получить 30 тысяч рублей...".

"Экономика, основанная на знании, – это означает, что научные знания, полученные в институтах, конструкторских бюро, превращаются в продукты, реализуются, дают рабочие места. Так живут практически многие страны, не имея каких-то запасов. Япония, Швейцария, Австрия".

"Вторым после сохранения науки и поддержания научных школ является задача воспитания нового инженера. Инженера, который стремился бы не просто к созданию нового продукта, но и стремился к тому, чтобы этот продукт был конкурентоспособным, чтобы он находил свое отражение, свое место на рынке, чтобы были найдены ниши".

"Чем надо заняться гуманитариям, которые работают и учатся у вас? Нам не хватает хороших, нормальных законов. Сегодня господствует полная уравниловка. Она состоит в том, что компании, возглавляемые олигархами, малые предприятия, академические институты – все должны быть равны. Равны в том смысле, что они должны быть равны перед законом в смысле выплаты налога. Мне кажется, что никаких привилегий для фундаментальной науки нет. Все привилегии, которые были и которые существуют во всем мире, они полностью исчезли. Их просто нет. Если ты получил какой-то прибор, тебе подарила какая-то организация за рубежом, как часто бывает, ты должен платить такой же таможенный налог, от которого мы еще недавно были освобождены. Если ты имеешь обсерваторию, которая наблюдает космические объекты, которая расположена на сотнях гектарах, ты платишь налог на землю такой же, как обычная коммерческая организация. Если ты купил научный прибор на 1 млн. долл., ты должен 2,2 % ежегодно платить за этот прибор. 22 тыс. долларов. И т.д. и т.д."

"Отсутствие нормальных законов, которые позволяли бы развиваться науке и образованию, препятствует нашему движению вперед. Это та задача, которая должна стоять перед будущими специалистами, которые выпускают ваши вузы".

"Сейчас абсолютно точно не хватает деловых, квалифицированных специалистов, которые могли бы с новым взглядом, с новым подходом подойти к решению этой проблемы для того, чтобы действительно можно было бы идти и двигаться в направлении общества знаний. Я очень надеюсь, что негосударственные вузы, которые сегодня имеют, несмотря на трудности, которые они переживают, несмотря на то, что к ним относятся как к второсортной системе, мне кажется, что они находятся в значительно более привилегированном положении, потому что у них свободные финансы и т.д., могут привлечь самых квалифицированных специалистов. Мне кажется, что именно здесь можно готовить таких специалистов, которые могли бы решить проблемы, о которых я здесь говорил".

**О. Н. Смолин**, первый заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию и науке, доктор философских наук, профессор, предложил поговорить о возможности левого поворота в российском образовании: "Почему я говорю о левом повороте? Потому что об этом не говорил только ленивый. После выступления Президента 5 сентября 2005 года, которое, вы помните, после доклада Министра образования и науки Андрея Фурсенко на заседании Правительства 22 сентября, многие СМИ говорили о левом повороте в России в смысле внутренней политики вообще. А вашему покорному слуге пришлось даже участвовать в передаче "Эхо Москвы" на тему – "Левый поворот от Ходорковского до Путина".

"У нас до сих пор встречаются предложения, в т.ч. и со стороны докторов наук, трактовать левый и правый не так, как принято во всем мире, а так как это написано в священном писании. Я должен напомнить, что, согласно классической политической науке,

представления, которыми я буду пользоваться: левый в политике – означает ориентацию на большие социальные равенства. Правый – на большие социальные неравенства".

"Вправо в образовательной политике означает ориентацию на элитарное образование, т.е. образование доступно исключительно людям с высокими доходами, занимающим высокое положение в общественной иерархии. Что касается левой политики, то наиболее точный лозунг выражается формулой ЮНЕСКО: "Образование для всех".

О. Смолин насчитал четыре с половиной "левых" шага в нынешней образовательной политике. Первый: заявление Президента РФ о намерении вернуться к полному обязательному среднему образованию. Второй: предложение Правительства о том, чтобы ввести бюджетное образование, довузовской подготовки для всех желающих парней, которые отслужат свой срок по контракту в армии. "Предложило это не Министерство образования и науки, а, насколько мы понимаем, Генштаб", – уточнил выступавший.

"Поскольку армия сейчас в России, как известно, выражаясь прежним языком, рабоче-крестьянская, поскольку люди с высокими доходами, интеллигенция в армию детей стараются не отпускать, значит, это будет означать некоторые дополнительные возможности получения образования для парней из семей низшего и среднего класса".

Третий "левый" шаг: предложение Президента о введении дополнительных надбавок за классное руководство.

Четвертый: "Как некоторый шаг влево можно оценить обещанные в следующем году надбавки для кандидатов и докторов наук. Дополнительные доходы в Федеральном бюджете вроде бы предусмотрены. Обсуждается вопрос о том с июля или с сентября. Наиболее сейчас распространенный вариант состоит в том, чтобы поднять надбавку за ученую степень кандидата наук с 900 до 2 тысяч. Доктора наук – с 1,5 до 4 тыс. рублей. Конечно, лучше повышать основную заработную плату".

И "в качестве некоторого полушага влево можно рассматривать предложение Министерства образования и науки ввести образовательные стандарты не только на образовательные программы, но и на условия образовательной деятельности. Почему я считаю, что это некоторый шаг, если он будет осуществлен в положительную сторону? Потому что совершенно понятно, что с принятием 122 Закона практически все федеральные гарантии реализации права на образование в стране ликвидированы. Скажу жестко, в то время, когда принимался 122 закон, группа депутатов Комитета по образованию и науки, я читал этот текст, а подписали его все депутаты, выступили с заявлением под названием "Погром в законе". Я не отказываюсь от этой жесткой характеристики. Повторю. Практически все федеральные гарантии права на образование по этому закону оказались отменены. Поэтому введение стандарта на условия образовательной деятельности – идея правильная, тем более, если мы хотим получить качественное образование, должны бы дать учителю и ученику соответствующие условия".

"Что касается шагов, которые можно оценить как предполагаемые шаги вправо, т.е. к более неравным возможностям в образовании. Их значительно больше, чем шагов, которые можно оценить как движение влево.

Первое. Это дальнейшее намерение по стерилизации денежной массы в экономике. Коллеги, с одной стороны, вроде бы федеральный бюджет на следующий год вырос. Он составляет не 17,5, а примерно 20,5 % от валового внутреннего продукта. Но бюджет вырос не за счет расходов, а за счет префицита. Если плановый префицит в 2004 году был 83 млрд. рублей, то в этом году плановый был 278, то в следующем плановый – 776. Если говорить о фактическом префиците, то по оценке экономиста Оксаны Дмитриевой, ситуация следующая. Россия собирает в консолидированный бюджет 40 % от валового внутреннего продукта. Это меньше чем в Европе в социальных государствах, но больше чем в США. Цифра 40 % более или менее нормальная.

Что происходит дальше? А дальше на нужды всех отраслей экономики, социальной политики и т.д., обороны, государственной безопасности тратится примерно 30 % от ВВП. 10 % изымается из экономики и соответственно используется в качестве префицита. Самое интересное, что Правительство никак не может решить, как же ему удвоить ВВП. Между тем, как независимые экономические разных политических направлений, я имею в виду и

Сергея Глазьева, считающего себя левым, и Оксану Дмитриеву, считающую себя правой, сходятся в том, таким путем экономика, темп роста экономики замедляется на 6 % ВВП. То есть если бы не стабилизационный фонд, если бы средства использовались на поддержку людей и развитие экономики, науки и т.д., то темп роста мог бы быть в два раза выше. Тогда удвоение ВВП могло стать более или менее реальной задачей. Это первое.

Второе. Сокращение, скажем так, исчезновение образования из числа приоритетов государственной политики. До сих пор в последние года, по крайней мере, формально образование значилось приоритетом государственной политики. Теперь у нас три приоритета. Это – финансирование социальных реформ, модернизация военной организации государства и это развитие общественной инфраструктуры. Как видите, образования в них нет".

"Третье. Президент настаивает на введение в следующем году подушевого финансирования образования. Должен вам сказать совершенно определенно, что, побывав в ряде стран мира, я точно знаю, что чисто подушевое финансирование не применяется практически нигде. Почему? Например, британцы попробовали применить чисто подушевое финансирование образовательных учреждений у себя и обнаружили, что это приводит к резкому неравенству возможностей в области образования и к закрытию многих школ. Что пришлось делать? Корректировать формулу более сложными построениями.

Не могут все деньги следовать за учеником. Часть денег должна следовать за учеником. Это, кстати, написано и в Законе об образовании. Если все деньги будут следовать за учеником, мы вынуждены будем закрывать по некоторым оценкам все школы с числом учеников меньше 700. Что будет с малокомплектной сельской школой, что будет с небольшими лицеями, которые подготавливают ребят по физике, математике?"

"Позиция четвертая. Отмена налоговых льгот. В 2006 году, как известно, исчезает срок действия льгот по налогам на имущество и по налогу на землю. Да, в Федеральном бюджете предусмотрено 5,9 млрд. рублей и 2,7 млрд. рублей на компенсацию налоговых льгот. Для кого? Для федеральных учебных заведений. Для федеральных – это значит, что учебными заведениями в субъектах РФ и местных должны заниматься соответствующие органы власти. Также, речь идет только о государственных учебных заведениях. Это значит, что негосударственный сектор ставят в неравные условия по сравнению с сектором государственным..."

"Следующая позиция. Если внебюджетных студентов неприятности ожидают в следующем году, то студенты бюджетные получили их уже в этом. В текущем году, как известно, сокращен бюджетный набор в России. Сокращен на 8 %, правда, за счет заочного отделения. Заочной формы обучения. По очной форме обучение сокращение составляет примерно 1 %".

"Далее. Это номинальный рост стипендий в следующем году. Студентам государственных вузов в следующем году стипендии не собираются повышать вовсе. Студентам негосударственных вузов и ПТУ собираются повышать стипендии на 70 рублей, со 140 до 210 рублей. Сколько раз можно пообедать на эти средства в современных ценах, считайте сами".

"Следующая позиция. Это резкое замедление темпов роста заработной платы педагогических работников. Я полагаю, что неправильно считают зарплату педагогов, считают рост зарплаты по отношению к средней инфляции. Я считаю, что считать надо по отношению роста цен на товары первой необходимости, т.е. прожиточного минимума".

"И последний явный шаг вправо, ожидаемый в следующем году, это изменение организационно-правовых форм образовательных учреждений. Нам предлагают поменять статус государственных образовательных учреждений. То ли автономные учреждения, то ли законопроекты, но, насколько нам известно, не приторможены, слава Богу, в Правительстве – это государственные некоммерческие автономные организации. Фактически речь идет о приватизации системы образования, процесса, аналога которому нет и не было в индустриально развитых странах мира".

"Мы стоим перед выбором, – подвел неутешительные итоги Олег Николаевич. – У нас по большому счету осталось 25-30 лет для того, чтобы определиться. Либо Россия сделает прорыв в области образования и науки, либо мы превращаемся окончательно в страну с сырьевой экономикой, в страну, которую делят на сферы влияния другие государства".

**Г. И. Васин**, начальник отдела образования Департамента массовых коммуникаций, культуры и образования Правительства РФ рассказал об одном из национальных проектах, инициативах Президента РФ, – в области образования. Выступающий озвучил семь позиций и прокомментировал их: "Государственная поддержка вузов и школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы. Предполагается, что в общей сложности за 2006-2007 гг. по этому проекту будут поддержаны не менее 6 тысяч школ и 30 вузов. Размер такой поддержки для одного образовательного учреждения – порядка 1 млн. рублей. Для учреждения высшего образования от 500 млн. до 1 млрд. рублей каждому вузу.

Понятно, что деньги огромные. Но вопрос возникает сейчас в следующем. На сегодняшнем заседании Правительства уже некоторые проекты будут обсуждены. Каковы критерии отбора в тех же вузах? Это самый трудный вопрос. Мы всегда спотыкаемся на том, что нечеткие критерии, нечеткие показатели. И это дает возможность двойко или тройко диктовать, трактовать положения в таких отборах. Добиться здесь четкости бывает очень сложно. Поэтому на это обращается сейчас самое широкое внимание. Я знаю, что такие критерии отбора уже действительно представлены, но говорить о том, что там все, – это значит, ничего не сказать. Это начало работы. Хотя сроки очень жесткие.

Второе направление: реализация программы поддержки лучших учителей. Предстоит установить ежегодно 10 тысяч грантов Президента в размере 100 тыс. рублей каждому для учителя. И вот здесь опять-таки возникает вопрос, каковы критерии отбора. Как будут отбирать? Кто будет отбирать? Вопрос очень сложный.

Информатизация образования. Три года тому назад была инициатива Президента по информатизации сельской школы. Не могу сказать, что там все гладко и хорошо. Сделано главное, что "железки" приобретены. Самое трудное – это программное обеспечение и подготовка кадров для работы. И, второе, количественно не всегда соответствует тому, что хотелось бы иметь. Работа будет продолжена".

"Задача, поставленная Президентом, это создание двух университетских центров. Один – в Южном, другой – в Сибирском федеральном округе. И две бизнес-школы. Вопросов предостаточно. Средства для этого предполагаются достаточно большие. Вопрос, почему Южный федеральный округ, почему Сибирский федеральный округ, хотя может это и неплохо. Мы привыкли все делать всегда в Центральном федеральном округе. Более того, в Москве. Из федерального бюджета для создания одного такого университетского комплекса будет затрачено за два года 3 млрд. рублей. А создание бизнес школы – 1,5 млрд. рублей".

"Поддержка талантливой молодежи. Много делается. Есть гранты президентские по стипендиям. Есть стипендии правительственные для лучших студентов. Но теперь задача несколько расширена. Здесь учащиеся и студенты. Будет ежегодно выделяться около 5 тыс. грантов, каждый из которых по 60 тыс. рублей. Сейчас готовится Указ Президента по учреждению таких грантов, и опять же готовятся те же самые критерии, как ежегодно отбирать этих 5 тысяч молодых людей. Основная цель – это поддержка и продвижение всевозможных молодежных инициатив, направленных на самореализацию молодежи".

"Если раньше у нас какая-то федеральная целевая программа существовала "Молодежь России", то, к сожалению, в 2006 году такой программы уже не будет. Пробуем пробивать ее, чтобы она появилась хотя бы с 2007 года. Потому что формально, будем говорить так: в государстве нет ни одного документа, напрямую связанного с молодежной проблематикой. Это вопрос вопросов.

О профессиональной подготовке в армии. Это одно из направлений. Оно поддержано. Будем создавать всевозможные центры непосредственно на местах. Все зависит от того, как Министерство обороны раскошелится на эти вещи".

"И направление деятельности воспитательной работы. Здесь пока есть некоторые расхождения с Минфином. Минфин как-то странно считает количество классных руководителей, в т.ч. и начальных классов, хотя кто работал в системе дошкольного образования, знает, что существует тарификация, по которой нужно просчитать всех и каждого. У кого есть классное руководство, у кого его нет. Министерство образования и Федеральное агентство считают, что это где-то 900 тысяч. Как минимум, 900 тысяч учителей. Минфин насчитал только 770 тысяч учителей. Мы боимся, как бы 130 тыс. учителей не остались за бортом.

Очень радует, что наконец-то Президент обратил внимание на учителей начальных классов, которые никогда, ни в советское, ни в постсоветское время не получали средств за классное руководство. Хотя я всегда считал, работая директором школы, что уж если кому и надо платить за классное руководство, так это учителям начальных классов".

Впоследствии на заседаниях девяти секций конференции обсуждение шло по темам: "Философия высшего образования", "Социология высшего образования", "Экономика высшего образования", "Психологические проблемы высшего образования", "Высшее образование и развитие человека", "Высшее образование и мировая культура", "Педагогика и образование", "Лингвистическое образование в XXI веке", "Воспитание в современном вузе".

## **Опора на семь принципов Критерии университета инновационного типа с точки зрения профессионалов высшей школы**

Похолков Ю.

В рамках программы «Приоритетные национальные проекты» планируется провести конкурсный отбор вузов по разработанным Минобрнауки России критериям и оказать вузам-победителям определенную поддержку для обеспечения их становления и развития как университетов инновационного типа.

Министерство образования и науки России опубликовало в ноябре 2005 года для обсуждения общественностью проект «Критерии конкурсного отбора инновационных вузов для получения грантов Президента Российской Федерации». В декабре этого же года были сформированы «Критерии отбора инновационных вузов», разработанные экспертным семинаром в составе представителей органов исполнительной власти регионов, ответственных за программы развития образования, представителей бизнес-сообщества, основных работодателей регионов, представителей ведущих вузов и академического сообщества.

Однако, несмотря на огромную проделанную работу по формированию критериев, результаты ее не убеждают в том, что эти критерии действительно помогут выделить из общей массы университетов инновационные университеты. Произошло это, нам видится, потому, что предлагаемые критерии выстроены без учета сущности процессов становления и развития инновационных университетов.

Еще в 2003 году по инициативе Ассоциации инженерного образования России и при поддержке тогдашнего Министерства образования РФ шесть ведущих технических университетов (Томский политехнический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана, Санкт-Петербургский государственный политехнический, Санкт-Петербургский государственный электротехнический, Южно-Российский государственный технический и Южно-Уральский государственный университеты) провели исследования проблем и путей становления и развития университетов России как академических инновационных структур с целью повышения их роли в формирующейся национальной инновационной системе. В результате этой работы была создана концепция академического инновационного университета, сформированы направления и технология трансформации традиционных университетов в университеты инновационного типа. Материалы о них были опубликованы в многочисленных статьях, отдельные аспекты этих исследований нашли отражение в монографии по управлению в высшей школе, докладывались на международных и всероссийских научных конференциях.

Концепция, направления, технологии, то есть выводы и предложения по созданию национальной инновационной системы, были одобрены научно-техническим советом бывшего Министерства образования России, Постановлением Президиума СО РАН, Комитетом по образованию и науке Государственной Думы Российской Федерации. В конце 2005 года Федеральное агентство по образованию предложило Томскому политехническому университету сформировать и реализовать принципы и систему критериев университета инновационного типа в 2006-2007 годах. Эта работа начата в ТПУ два-три месяца назад с участием вице-президента Ассоциации инженерного образования России профессора Бориса Аграновича, проректора по стратегическому управлению профессора Александра Чучалина, и.о. проректора по учебной работе доцента Владимира Чудинова и большого коллектива сотрудников – деканов факультетов, зав. кафедрами, профессоров и доцентов. Сегодня мы сформулировали основы системного подхода к оценке критериев инновационного университета и направили их в адрес Федерального агентства по образованию, как первый результат проведения порученной нам работы. Здесь



мы опирались на результаты НИР, проведенной консорциумом ведущих технических университетов.

Итак, в основу разработки критериев были положены **семь принципов университета инновационного типа**:

1. Развитие системы инновационного образования, результатом которой является подготовка специалистов, способных обеспечить позитивные изменения в области своей профессиональной деятельности и, в конечном итоге, в экономике и социальной сфере России.
2. Опережающая подготовка элитных специалистов мирового уровня на основе интеграции образования, научных исследований и производства.
3. Сохранение университетских традиций и создание инфраструктуры инновационной деятельности, обеспечивающих интеграцию академических ценностей и предпринимательства.
4. Формирование инновационной корпоративной культуры университета и внутренней конкурентной среды.
5. Развитие инфраструктуры взаимодействия университета с внешней средой, формирование стратегического партнерства с вузами, академической наукой, промышленностью, бизнесом и властными структурами.
6. Диверсификация источников финансирования университета и активный фандрайзинг.
7. Создание адаптивной системы управления университетом как самообучающейся структуры.

Эти принципы достаточно системно и с необходимой полнотой отражают основные процессы и показывают направления конструктивной деятельности по трансформации традиционных университетов в университеты инновационного типа.

В рамках каждого из принципов создается пространство критериальных оценок реализации принципа, которое составляет основу формирования состава, количественных, качественных и экспертных критериев, подтверждающих реализацию принципов. Такой подход обеспечивает необходимую полноту критериев, их привязку к реализации каждого из принципов, а также обозримость, наглядность и возможность соответствующей интерпретации критерия.

Рассмотрим пространство критериев и примерный состав количественных, качественных и экспертных критериев университета инновационного типа, используемых при оценке степени реализации принципа.

### **Принцип 1**

Развитие системы инновационного образования, результатом которой является подготовка специалистов, способных обеспечить позитивные изменения в области своей профессиональной деятельности и, в конечном итоге, в экономике и социальной сфере России.

#### **1.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 1:**

- целевая подготовка команд специалистов для выполнения инновационных проектов (в том числе совместно с заказчиками);
- использование активных образовательных технологий обучения и мировых информационных ресурсов;
- переподготовка и повышение квалификации специалистов в области инновационной деятельности;
- проектирование образовательных программ на основе компетенций специалиста, подготовленного к инновационной деятельности;
- сопровождение профессиональной карьеры выпускников с постоянным повышением квалификации в области инноваций;
- использование кредитно-рейтинговой системы и лично-ориентированной организации учебного процесса.

#### **1.2. Примерный состав критериев реализации принципа 1:**

### **Количественные критерии**

- процент выпуска специалистов, подготовленных в составе команд для выполнения инновационных проектов (в том числе с участием заказчиков);
- процент дисциплин образовательных программ университета, изучаемых с использованием активных образовательных технологий (case-study, обучение на основе опыта, обучение технике групповой работы, проектно-организованные и проблемно-ориентированные технологии, контекстное обучение, деловые игры и др.) и мировых информационных ресурсов;
- процент междисциплинарных программ;
- процент слушателей, прошедших переподготовку и повышение квалификации в области инновационных технологий;
- процент образовательных программ университета, построенных на основе кредитно-рейтинговой системы и личностно-ориентированной организации учебного процесса.

### **Качественные критерии**

Наличие в университете:

- системы проектирования образовательных программ на основе компетенций специалиста, подготовленного к инновационной деятельности;
- системы сопровождения профессиональной карьеры выпускников с постоянным повышением квалификации с области инноваций.

### **Принцип 2**

Опережающая подготовка элитных специалистов мирового уровня на основе интеграции образования, научных исследований и производства.

2.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 2:

- образовательные программы мирового уровня;
- отбор, обучение и поддержка талантливых студентов и преподавателей;
- национальная и международная общественно-профессиональная аккредитация программ;
- профессионально ориентированная языковая подготовка специалистов с использованием мировых информационных ресурсов;
- совместные программы с зарубежными университетами;
- академическая мобильность студентов и преподавателей;
- обучение иностранных студентов и аспирантов;
- востребованность и трудоустройство выпускников на предприятиях;
- образовательные программы по «прорывным» и междисциплинарным направлениям.

2.2. Примерный состав критериев, подтверждающих реализацию принципа 2:

### **Количественные критерии**

- процент образовательных программ университета, аккредитованных международными профессиональными организациями;
- процент образовательных программ университета, получивших национальную общественно-профессиональную аккредитацию;
- процент дисциплин, обеспечиваемых университетом, на иностранных языках с использованием мировых информационных ресурсов;
- процент образовательных программ университета, обеспечивающих подготовку специалистов по прорывным технологиям науки и техники (в том числе по междисциплинарным);
- процент совместных с зарубежными университетами образовательных программ;
- процент студентов, принявших участие в программах академических обменов;
- процент преподавателей, принявших участие в программах академических обменов;
- процент иностранных студентов в университете.

### **Качественные критерии**

- наличие в университете системы отбора, обучения и поддержки талантливых студентов и преподавателей.

### **Экспертные критерии**

- востребованность выпускников в инновационной сфере экономики (наука, производство, бизнес, управление).

### **Принцип 3**

Сохранение университетских традиций и создание инфраструктуры инновационной деятельности, обеспечивающих интеграцию академических ценностей и предпринимательства.

#### **3.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 3:**

- масштабы подготовки специалистов;
- традиции в подготовке специалистов, научно-педагогические и научные школы мирового уровня;
- фундаментальные исследования по приоритетным направлениям развития науки;
- прикладные исследования (в том числе по междисциплинарным направлениям);
- управление интеллектуальной собственностью и коммерциализация научных и технологических разработок;
- студенческие бизнес-инкубаторы;
- научно-технологические парки;
- малые предприятия, выпускающие инновационную продукцию;
- реализация полного цикла создания инновационной продукции;
- результаты научной, инновационной деятельности;
- влияние на развитие региональной (национальной) экономики.

#### **3.2. Примерный состав критериев, подтверждающих реализацию принципа 3:**

##### **Количественные критерии**

- количество студентов дневной формы обучения в университете;
- общий объем научных исследований, выполненный собственными силами (млн. руб.) в среднем за год, за последние 5 лет;
- объем госбюджетных средств на научные исследования (млн. руб.) в среднем за год, за последние 5 лет;
- объем средств, поступивших от инновационной деятельности (млн. руб.) за последний год (в том числе по междисциплинарным направлениям);
- количество студентов, вовлеченных в работу бизнес-инкубаторов за последний год;
- процент научно-педагогических сотрудников с учеными степенями и званиями;
- процент научно-педагогических сотрудников докторов наук, профессоров;
- процент научно-педагогических сотрудников со степенями и званиями в возрасте моложе 40 лет;
- количество защит докторских диссертаций в среднем за год, за последние 5 лет;
- количество защит кандидатских диссертаций в среднем за год, за последние 5 лет;
- количество патентов, полученных в среднем за год, за последние пять лет;
- количество опубликованных монографий и учебников в среднем за год, за последние 5 лет;
- количество научных публикаций в среднем за год, за последние 5 лет, приведенное на единицу численности научно-педагогических сотрудников.

##### **Качественные критерии**

Наличие в университете:

- системы управления интеллектуальной собственностью и коммерциализации научных и технологических разработок;
- научно-технологических парков, центров, инкубаторов, предприятий, выпускающих инновационную продукцию;
- полного цикла создания инновационной продукции.

### **Экспертные критерии**

- научные школы мирового уровня;
- влияние университета на развитие региональной (национальной) экономики.

#### **Принцип 4**

Формирование инновационной корпоративной культуры университета и внутренней конкурентной среды.

4.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 4:

- мониторинг и формирование инновационной корпоративной культуры университета;
- мотивация и стимулирование персонала к инновационной деятельности;
- формирование кадрового резерва;
- корпоративная социальная ответственность руководства перед коллективом университета.

4.2. Примерный состав критериев, подтверждающих реализацию принципа 4:

#### **Качественные критерии**

Наличие в университете:

- системы мониторинга и формирования инновационной корпоративной культуры университета;
- системы мотивации и стимулирования персонала к инновационной деятельности;
- системы формирования кадрового резерва;
- системы корпоративной социальной ответственности университета.

#### **Принцип 5**

Развитие инфраструктуры взаимодействия университета с внешней средой, формирование стратегического партнерства с вузами, академической наукой, промышленностью, бизнесом и властными структурами.

5.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 5:

- государственный заказ на подготовку специалистов;
- включенность университета в решение задач инновационного развития страны, региона;
- совместные структуры университета с академическими институтами, предприятиями и т.д.;
- договоры о стратегическом партнерстве;
- вхождение университета в российские и международные консорциумы;
- влияние вуза на общество (регион, страна);
- мониторинг внешней среды и маркетинг рынка труда, наукоемких технологий и образовательных услуг и других профильных рынков;
- формирование законодательных инициатив по взаимодействию инновационного университета с внешней средой.

5.2. Примерный состав критериев, подтверждающих реализацию принципа 5:

#### **Количественные критерии**

- объем государственного заказа на подготовку специалистов (количество студентов, принятых на 1 курс по госзаказу);
- количество совместных структур университета с академическими институтами, предприятиями, организациями и т.д.;
- количество договоров о стратегическом партнерстве с предприятиями и организациями;
- количество национальных профессиональных ассоциаций и организаций, в которые включен университет;
- количество зарубежных и международных ассоциаций и профессиональных организаций, в которые включен университет.

### **Качественные критерии**

- наличие в университете системы мониторинга внешней среды и маркетинга рынков труда, наукоемких технологий, образовательных услуг и других профильных рынков.

### **Экспертные критерии**

- оценка университета по национальным и международным рейтингам;
- включенность университета в решение задач инновационного развития региона;
- работа университета по формированию законодательных инициатив, обеспечивающих взаимодействие инновационного университета с внешней средой.

### **Принцип 6**

Диверсификация источников финансирования университета и активный фандрайзинг.

6.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 6:

- дополнительные платные образовательные услуги (подготовка, переподготовка, повышение квалификации);
- использование пожертвований выпускников, средств спонсоров;
- привлечение средств госбюджета на науку;
- привлечение средств по хоздоговорам;
- гранты, программы;
- привлечение средств за счет производства и реализации инновационной продукции;
- привлечение средств за счет развития социального сервиса;
- привлечение средств за счет международных контрактов;
- продажа патентов и интеллектуальной собственности;
- реализация научно-методической продукции;
- фандрайзинг образовательных программ;
- бюджетирование (финансовое планирование, формирование заданий подразделениям по формированию консолидированного бюджета университета, его доходной и расходной части, финансирование адресных программ подразделений и т.д.).

6.2. Примерный состав критериев, подтверждающих реализацию принципа 6:

### **Количественные критерии**

- количество источников финансирования университета;
- общий объем средств, привлекаемых в университет за счет инновационной и предпринимательской деятельности (млн. руб.) в среднем за год, за последние 3 года;
- общий объем средств, привлекаемых в университет за счет выполнения научных исследований (млн. руб.) в среднем за год, за последние 5 лет;
- общий объем средств, привлекаемых в университет за счет внебюджетной образовательной деятельности (млн. руб.) в среднем за год, за последние 5 лет;
- общий объем средств, привлекаемых в университет за счет спонсоров (млн. руб.) в среднем за год, за последние 5 лет;
- общий объем средств, привлекаемых в университет за счет других источников (млн. руб.) в среднем за год, за последние 5 лет.

### **Качественные критерии**

- наличие в университете системы фандрайзинга;
- наличие в университете системы бюджетирования.

### **Принцип 7**

Создание адаптивной системы управления университетом как самообучающейся структуры

7.1. Пространство критериальных оценок реализации принципа 7:

- миссия, стратегии и программы развития;
- стратегическое управление;
- менеджмент качества;

- организационная структура, стимулирующая инновационную деятельность;
- проектно-целевые методы управления;
- управление ресурсами и интеллектуальными активами университета;
- обучение и повышение квалификации менеджеров.

7.2. Примерный состав критериев, подтверждающих реализацию принципа 7:

#### **Качественные критерии**

Наличие в университете:

- миссии, стратегии и программы развития на среднесрочный период;
- двухконтурной системы (президент, ректор) стратегического и тактического управления;
- сертифицированной системы менеджмента качества;
- организационной структуры, стимулирующей инновационную деятельность;
- проектно-целевых методов управления, использующих результаты мониторинга внешней и внутренней среды;
- системы управления ресурсами и интеллектуальными активами университета на основе результатов мониторинга внешней и внутренней среды;
- общественных органов управления (Попечительский совет, наблюдательный совет и др.);
- постоянно действующей системы повышения квалификации менеджеров.

Мы надеемся, что структура предложенных критериев будет понята и принята академическим сообществом за основу с тем, чтобы системно провести конструктивную и плодотворную работу по становлению и развитию в России университетов инновационного типа.

Пользуясь, случаем, хотел бы высказать свое мнение еще по двум вопросам: по предложениям, касающимся назначения ректоров и избрания президентов университетов.

По нашему мнению, не следует уходить от демократической процедуры выбора ректора вуза, но в то же время оставить за министерством (Федеральным агентством по образованию) право утверждать перечень требований к кандидатам на должность ректора конкретного вуза. Это может быть возраст, опыт работы, например, в должности зав. кафедрой, декана, проректора, экспертная оценка успешности кандидата при работе на этих должностях: знание иностранного языка и т.п.

Это не позволит случайным людям, непрофессионалам занять должность ректора. Степень «управляемости» ректором со стороны министерства также может быть отрегулирована текстом контракта, который избранный на должность кандидат подписывает с министерством.

Что касается президента университета, то предложенный вариант напоминает некий «отстойник» для отработавших свой срок ректоров, что довольно унижительно. В действительности президент университета (как во всех цивилизованных странах) фигура общественно-значимая, наделенная правами и, самое главное, ответственностью за стратегию развития вуза. Кстати, в нашей концепции инновационного университета двухконтурная система управления вузом (стратегического и тактического) предполагает наличие в вузе именно такого президента. Избираться на определенный срок он будет ассамблеей, состоящей из представителей Совета попечителей, Правления Ассоциации выпускников и Совета университета, утверждаться (на основе заранее сформулированных требований) Правительством РФ или Президентом РФ. Область ответственности президента университета – стратегия развития, формирование стратегических целей, комплексных программ развития университета, аудит их реализации. Президент университета – лицо, осуществляющее контроль за балансом интересов личности, общества и государства в университете. И не должен президент по поручению ректора исполнять представительские функции в различных структурах и мероприятиях. Разумеется, процедуры и порядок его работы должны быть регламентированы соответствующими законодательными актами и положениями. Разработкой их и следует, по нашему мнению, сейчас заниматься.

## Высшее образование как социальный институт: загадка выживаемости

Филипповская Т.

Любая попытка сопоставления научных и публицистических оценок состояния современного высшего образования в России неизбежно актуализирует проблему тождественности: осталась ли изменяющаяся во времени система той же или это уже другая система? Сохранила ли она, самовоспроизводясь, единство и целостность, в то время как ее компоненты непрерывно "распадаются и возникают, создаются и уничтожаются, производятся и потребляются"? Но, пожалуй, наибольший интерес представляет попытка ответить на вопрос: если система, изменяясь, сохранилась, то благодаря чему ей это удалось сделать?

С одной стороны, как и пятнадцать-двадцать лет назад, функции социального института высшего образования остались прежними:

- удовлетворение потребности общества в формировании интеллектуальной элиты и высококвалифицированных кадров, умеющих принимать решения и нести ответственность за их социальные последствия, обладающих способностями к анализу, прогнозированию, синтезу накопленного страной и человечеством опыта социально-экономических преобразований, адаптации этого опыта к реалиям современного российского общества;
- удовлетворение потребностей личности в обосновании индивидуальных статусных притязаний, в обретении гарантий самого надежного способа инвестирования капитала – в знания, умения и навыки их обновления и применения.

С другой стороны, у социального института высшего образования появились функции-задачи ситуативного плана.

Так, новизна актуализировалась в резком повышении значимости фундаментальной составляющей высшего образования и функциональной грамотности его выпускников. Это сопряжено с объективными колебаниями спроса и предложения на рынке труда: слишком "узкая" специализация может оказаться невостребованной. Поэтому студент должен научиться эффективно "доучиваться" и "переучиваться". Но подобный процесс неизбежно требует знания экономики и права, иностранных языков, компьютерной "грамоты". Точнее – поли профильности базисного содержания подготовки высококвалифицированного специалиста.

Изменились качественные характеристики абитуриента как "продукта общеобразовательной школы", "входящего" в высшее образование. По данным международных исследований PISA, абитуриенты в большинстве своем не умеют:

- внимательно прочесть связный текст, выделять в нем факты и данные, которые помогут четко ответить на поставленные вопросы;
- читать и интерпретировать количественную информацию, представленную в различной форме (графики, таблицы, диаграммы), характерной для средств массовой информации;
- использовать навыки и умения пространственного представления, воображения, определения свойств пространственных фигур, работы с формулами, знаковыми и числовыми последовательностями, нахождения периметра и площади нестандартных фигур, выполнения действий с процентами, средними арифметическими для характеристики явлений и процессов, близких к реальной действительности;
- демонстрировать навыки аналитического рассуждения, рассуждения по аналогии, комбинаторных рассуждений, группировки по основным признакам фактов и мнений, умение различать и соотносить причины и следствия, логично излагать

свой вариант решения проблем, подсказанный индивидуальным жизненным опытом, и т.д.

В связи с этим внутри системы возникла потребность в трансформации дидактики высшей школы. Прежде всего, это касается задач адаптации традиционной методики "выращивания" высококвалифицированных кадров к навыковым возможностям современной аудитории, снижения требований к качественным характеристикам образованности и обученности студентов.

Еще одной ситуативной функцией-задачей стала фактическая "всеобщность" высшего образования. Высшее образование как гарант статуса и вертикальной мобильности, а иногда и отсрочки от службы в армии, в русле общемировых тенденций предлагает возможность стать студентами всем, кто не только реально готов к освоению содержания профессионального образования, но и может найти средства для реализации роли студента.

Последнее предопределило трансформацию организационной структуры системы: появление негосударственных вузов, расширение сферы платных услуг в рамках государственных учреждений, развитие сети филиалов и представительств. В структуре самих учреждений становятся необходимыми функциональные услуги специалистов сферы маркетинга образования. В менеджменте высшего управленческого звена вузов расширяется бюрократическая подсистема, формируется страта сверх доходной элиты, чьи оклады в десятки, а реальные доходы – в сотни, раз превышают заработок непосредственных исполнителей социального образовательного заказа общества.

Параллельно с изменениями организационной структуры высших учебных заведений произошла и трансформация социального состава студентов, обучающихся на безвозмездной основе. Одной из характеристик этого явления можно считать факт системного уменьшения среди «бюджетников» доли студентов, подготовленных в общеобразовательных учреждениях в местах поселений, расположенных далее, чем в ста пятидесяти километрах от мегаполисов.

Но, несмотря на это, высшее образование в качестве социального института достаточно последовательно реализует функции-задачи, предложенные для решения обществом и гражданами. Для этого оно в допустимых пределах инерционности социальной системы трансформирует свою внутреннюю деятельность.

Сложнее обстоят дела с процессом реализации высшим образованием как социальным институтом функции-результата. Попытаемся рассмотреть проблемы "выхода" с позиций потребителей образовательных услуг. Прежде всего, это касается студентов, одновременно исполняющих две роли: собственно потребителей и соучастников образовательного процесса.

В мае 2005 г. для выявления тенденций в оценке удовлетворенности выпускников – потребителей услуг – качеством полученного образования был опрошен каждый второй пятикурсник двух институтов – педагогической юриспруденции и института экономики и управления Российского профессионально-педагогического университета (Екатеринбург). Респонденты считают основной причиной, сказавшейся на появлении у них ощущения недостаточности качества полученного образования, слабую материальную базу учебного процесса. Далее они отметили личную лень и только потом указали на невысокий уровень профессионализма преподавателей. Причем около половины опрошенных "без пяти минут" правоведа и экономистов отметили, что в их студенческой жизни состоялись встречи с педагогами, серьезно повлиявшими на их мировоззренческую позицию. Но перечисленные студентами фамилии касались лишь 4-5% преподавателей, с которыми они общались в период учебы.

Перспективу устроиться на престижную работу по окончании вуза большинство определили как низкую и среднюю, понимая под престижной работой ту, где оплата их труда будет составлять не менее 15 тыс. рублей в месяц.

В целом наблюдения автора подтверждают вывод о том, что выпускники вузов, с одной стороны, весьма прагматически относятся к получению образования ("что это даст мне в будущей профессиональной жизни?"), а с другой стороны, реально оценивают получаемое образование как базу для дальнейшего развития профессиональной



компетентности. Особая потребность у студентов – потребителей образовательных услуг вузов ощущается в опережающем и прогностическом знании.

Все это непосредственно связано с инновационной тенденцией в механизме реализации функций вузов по удовлетворению спроса 10-15 % студентов в получении параллельно с первым второго, – как правило, экономико-правового – высшего образования. Особенно широко подобная практика распространена в технических вузах.

Однако оценивается она сегодня исследователями по-разному. Некоторые считают, что подобная инновация – не иначе как "образовательная шизофрения". По мнению многих авторов, в целом второе образование по существу представляет собой уход от рациональности в профессиональной сфере, возвращение в традиционалистскую культурную среду, совершаемые при помощи псевдо рациональных методов. Думается, наоборот, попытка расширения базовых возможностей вертикальной мобильности в перспективе реализации профессиональной карьеры свидетельствует как раз о весьма рациональном потребительском поведении. Инженер без знаний экономики и права будет в традиционалистском стиле "начальником" – функционером по выдаче указаний, а не руководителем, способным спрогнозировать социально-экономические последствия принимаемых решений.

Институт высшего образования и сам является потребителем образовательных услуг со стороны, прежде всего общеобразовательной системы. И здесь мы сталкиваемся с весьма противоречивыми оценками происходящих социокультурных явлений.

С одной стороны, вуз получает "исходный материал" по уровню базовых обще учебных навыков и умений того качества, на которое способна эффективно разрушаемая в течение последних двух десятилетий общеобразовательная система. Поэтому вуз вынужден "приспосабливаться" к этим реалиям, прежде всего, трансформируя уровень требований к качеству учебной активности студентов. Кроме того, система высшего образования использует сложившуюся ситуацию, как для легального, так и для нелегального развития своего внебюджетного финансирования. Легальность связана с диспропорциями в требованиях к объему знаний абитуриента и возможностями школы по соответствующей подготовке своих выпускников. Отсюда формируются легитимные структуры довузовской подготовки. А нелегальность опирается на репетиторство и коррумпированность работников вузов. Все это связано с диспропорциями между "реальным, заявленными потенциальным разновидностями образования".

Кроме этого, каждый студент неизбежно несет в своем поведении как конструктивные, так и деструктивные стандарты социокультурной среды. Некоторые ученые определяют это явление как ситуацию, в которой студенческие вольности обрели новое состояние, заключающееся в демонстративных практиках уличной языковой, экономической и бытовой культуры, в далеко идущем отчуждении от образовательной деятельности, в невербализованном отказе принимать стиль жизни, характерный для российских образованных классов.

Представляется, что это явление можно определить несколько жестче. Первичная социализация студентов происходила в условиях не только страха и растерянности "образованных российских классов" перед подменой идеалов обновления общества идеалами безнаказанной и легкой наживы, всепроникающей криминализации, но и того, что мы вполне обоснованно могли бы назвать разложением культуры. Этот термин наиболее четко характеризует направленность и аккумуляцию ценностей актуального масскульта: в нем физиологическое воспроизводство как ведущая жизненная цель подавляет воспроизводство и саморазвитие духовное и интеллектуальное.

С этой стороны вуз также вынужден трансформировать механизм своего взаимодействия со студентами на уровне как речевых, так и других аспектов культуры.

Перспективному работодателю выпускников как потребителю услуг вузов экономически невыгодно, в связи с отсутствием реальных налоговых льгот, участвовать в подготовке специалистов с высшим образованием из числа своих работников. В рамках внутриорганизационной культуры управленцы предпочитают не обращать внимания на такие ставшие сегодня архаичными понятия, как "формирование резерва кадров

руководящего звена", и даже на Трудовой кодекс. Однако стоит отметить, что не в массовых масштабах, но менеджеры уже начинают обращаться к появляющимся в вузах службам трудоустройства выпускников, объявлять конкурсы дипломных проектов и даже тематических грантов.

Но чаще всего работодатель пока еще сам не знает, почему "менеджеру кассового аппарата" нужно обязательно иметь диплом о высшем образовании. И все-таки к образовательному цензу поступающих на работу предпочитает предъявлять именно такие требования.

Похоже, что подобная тенденция сохранится до тех пор, пока в целом в стране не сложится система налоговых льгот для подготовки вузами кадров по заявкам перспективного работодателя, жестких лимитов размера минимальных, но соответствующих достойному уровню жизни окладов, допустимых при первичном найме специалистов с конкретным образовательным цензом.

И, наконец, последний потребитель услуг вуза – государство в лице властных элит. Его потребительская активность по отношению к высшему образованию уже полтора десятилетия на уровне эффекта определяется как приводящая к кризису социального института.

С точки зрения экономики здесь речь идет о выборе так называемого критерия оптимальности. Это количественный показатель, выражающий предельную меру экономического эффекта от принимаемых на уровне государства управленческих решений в процессе сравнения их альтернатив и выбора среди них оптимальных. Критерием оптимальности могут выступить как максимум прибыли, так и минимум трудовых затрат, минимальное время достижения какой-либо цели и т.д.

Анализ проблем функционирования социального института высшего образования в этом ракурсе позволяет предположить, что основным критерием оптимальности властные структуры избрали самоустранение от решения реальных проблем и перекладывание функциональных задач по обеспечению жизнедеятельности социального института на плечи всех потребителей, кроме самих себя.

Можно рассмотреть и еще один критерий оптимальности. Он связан с обозначением субъектами экономической деятельности государства абстрактных, или ирреальных, просто мифических авторов. К ним можно отнести абстрактных перспективных работодателей, которые, непонятно в силу каких экономико-правовых закономерностей, должны испытывать неистребимую тягу к поддержке высшего образования. К ним можно отнести семьи, не только желающие платно обучать своих членов в институтах и университетах, но и имеющие для этого реальную финансовую возможность. Последнее весьма абстрактно, что и подтверждается при первой же попытке сопоставить ирреальные потребительские корзины, используемые для экономических макрорасчетов, и сведения Росстата о том, что около 80 % россиян имеют среднедушевой доход менее 7 тыс. рублей в месяц. Сюда же можно отнести и абстрактные целевые ориентиры, принимаемые для обоснования перспектив развития образования. Например, последний модернизационный "поворот" стратегии на период до 2008 г. предполагает определять эффективность функционирования образования по следующим критериям:

- результативность разработки и реализации моделей структурной организации системы образования – в сравнении с уровнем безработицы в сельской местности;
- развитие непрерывного профессионального образования – с данными об объемах расходов организаций на профессиональную подготовку и повышение квалификации работников;
- уровень интеграции в мировое образовательное пространство, повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг, распространение русского языка в зарубежных странах – с объемом товарооборота и числом совместных предприятий почему-то сначала именно со странами Балтии, СНГ, Китаем, Монголией, Индией, странами Африки и только потом – Европы;

- уровень повышения статуса и профессионализма педагогических кадров – в сравнении с заработной платой педагогов и родителей учащихся образовательных учреждений.

И здесь мы можем охарактеризовать кризис с помощью принятых в экономике терминов: провалы государства. Прежде всего, это касается асимметрии информации и неумения предвидеть социальные последствия принимаемых экономических решений. За примерами далеко ходить не надо: один печально названный "законом о монетизации льгот" (ФЗ № 122 от 22 августа 2004 г.) красноречиво это подтверждает.

Для характеристики материального состояния важнейшего социального института общества – системы образования в целом – можно воспользоваться практически любыми данными Росстата. Например, коэффициент обновления основных фондов в образовании (или ввод их в действие в процентах от наличия действующих) в 1970 г. составил 15,7 %, в 1980 г. – 10,1 %, в 1998 и 2000 гг. – 0,8 %, в 2003 г. – 1,1 %.

Унизительна заработная плата работников высшего образования. Профессорско-преподавательский состав относится к страте "догоняющих" бедных. В связи с этим его "омоложение" весьма проблематично.

Средний возраст профессоров – докторов наук, которые по своему статусу должны быть руководителями инновационных научных направлений, – около 70 лет. Общеизвестно, что интенсивная интеллектуальная нагрузка, свойственная вузу, "продлевает" период творческой трудоспособности любого человека. Но в этом возрасте далеко не каждый способен начать создание чего-то абсолютно нового. Более того, здесь в значительной мере "срабатывает" страх стать пассажиром постсоветского "философского парохода" или быть "выдавленным" из привычной, финансируемой из бюджета, структуры в негосударственную сферу. Последнее чаще всего происходит с теми, кто, вопреки инстинкту самосохранения, все-таки задает бюрократам от науки риторический медвежий вопрос из сказки про Машеньку: "Кто ел из моей чашки?".

С точки зрения права мы можем говорить о кризисе, возникшем в результате усиливающегося разрыва между конституционными гарантиями в области образования, реальным финансированием образовательных учреждений и качеством образовательных услуг.

Как кризисное можно определить и состояние нормативно-правового обеспечения функционирования системы образования. Например, общеизвестны процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Однако реализуются эти процедуры в условиях отсутствия таких легитимных дефиниций, как "лицензия", "лицензиат", "реестр лицензий", "обучение", "образовательная услуга", "образовательный процесс", "качество образования", "доступность образования" и т.д.

А присутствие в законе РФ "Об образовании" статьи о предпринимательской деятельности образовательных учреждений? Это противоречит не только организационно-правовой форме функционирования образовательных учреждений как некоммерческих структур, но и здравому смыслу. Если некоммерческие организации создаются для решения социальных проблем, существующих в обществе, и удовлетворения нематериальных потребностей людей, когда определение базисной целью получение прибыли зачастую традиционно нежелательно либо просто аморально, то о какой предпринимательской деятельности, смыслом которой и является систематическое получение прибыли, можно говорить в принципе?

С точки зрения социологии кризисность констатируется как затруднения, возникающие в процессе реализации попыток образовательной системы реально "выйти" на личность, сбалансировать тенденции развития образования и трансформационные социально-экономические реалии общества, гармонизировать взаимоотношения с другими социальными институтами – государством, правом, производством, культурой и т.д.

Некоторые ученые отмечают, что кризис институциональной структуры высшего образования находит свое выражение, прежде всего в эрозии социальных ролей, практикуемых основными участниками образовательной деятельности. Суть этих ролей определяется не традициями, характеризовавшими ранее специфическую социальную

автономию вузов, а правилами, установленными вне образовательного института "для других целей". Эти "другие цели" сегодня достаточно очевидны.

С одной стороны, низкий заработок вынуждает тех, кто способен реально оценивать сложившуюся социально-экономическую ситуацию, подменять педагогическую, научно-исследовательскую и публичную деятельность поиском дополнительных средств существования за пределами основного места работы. Предполагаемая цель очевидна: устранить возможные факторы дестабилизации укрепляющейся системы, которую обоснованно можно определить как "постсоветский феодализм".

С другой стороны, в вузах стали появляться "большие деньги". Именно они привлекают "малограмотных жуликов и проходимцев, которые быстро и надежно вытесняют из системы образования истинных профессионалов, подвижников и бесребреников", без которых образование существовать не может. Здесь цель также просматривается: закрепить сложившуюся стратификацию, обеспечивая наследственную ренту "новых феодалов" и системное воспроизводство малограмотной, плохо знающей свой язык, историю и культуру "социальной черни".

Тем более что и государство в лице властных структур по-своему эти цели конкретизирует, однозначно определяя перспективу существования социального института высшего образования: в качестве общественного блага – нет, а вот в качестве поставщика услуг, дающих прибыль, – да. Уже сегодня статистика свидетельствует: валовая прибыль экономики и валовые смешанные доходы от образования в 2000 г. составили 15781 млн. руб., в 2001 г. – 20082 млн. руб., в 2002 г. – 25199 млн. руб., в 2003 г. – 29224 млн. руб., и до настоящего времени тенденция роста сохранена.

Речь идет о массивированной диверсификации в социальной сфере: максимальном замещении общественных благ платными для населения услугами. Не случайно эксперты Всемирного Банка (ВБ) сетуют, что неуверенное начало реализации социально-экономических реформ в 2005 г., встреченное массовыми протестами граждан, увеличит политические препятствия на пути к осуществлению "грандиозной среднесрочной программы развития" в социальной сфере.

С точки зрения ВБ, повышение социальных расходов имеет смысл только в некоторых областях, но и эти новые обязательства должны сопровождаться осуществлением мер, направленных на реструктуризацию государственных расходов. Только так, оказывается, можно повысить их эффективность. Поэтому повышение заработной платы практикующих врачей, учителей и других государственных служащих обязательно должно идти только на фоне реструктуризации этой сферы.

А в целом нас пытаются убедить в том, что успешное диверсифицированное развитие России будет зависеть от продолжения структурных реформ, направленных на усиление рыночных институтов в таких областях, как судебная система, государственное управление, фискальный федерализм, налоговое администрирование и продвижение конкуренции.

В противовес этой позиции есть мнение ученых о том, что не случайно осмысление перспектив присоединения России к ВТО предполагает четкое разграничение двух полярных по своей социальной сути определений: что в системе образования можно отнести к системе услуг, а что – к системе благ.

Если максимум того, что реализуется через образовательные программы, отнести к услугам, то Россия реально подчиняется всем нормативно-правовым установкам Генерального соглашения ВТО по торговле услугами. То есть послушное исполнение требования США о включении образования в перечень секторов услуг, подконтрольных ОАТС, выводит из-под контроля российского общества образование как социальный институт. Он автоматически подчиняется наднациональным нормативным актам, касающимся регулирования торговли и инвестиций в эту сферу.

И тогда, на наш взгляд, сбудутся опасения ОЭСР о том, что "единственной ролью общественного сектора образования будет обеспечение доступа к образованию для тех, кто никогда не станет конкурентоспособным".

Если образование по-прежнему в традиционном для России ключе остается в максимальном объеме социальным благом, то только само общество, делегировав соответствующие полномочия властным исполнительным структурам, может решать, как сопоставлять требования международных стандартов с уровнем качества национального образования для реализации возможностей российской рабочей силы на международном рынке труда.

Следует обратить внимание: в материалах ОАТС подчеркивается, что, с одной стороны, все национальные нормативные акты и действия в сфере регулирования торговли образовательными услугами, независимо от того, на каком уровне они приняты, должны соответствовать требованиям ВТО. А с другой стороны, это касается всех услуг за исключением поставляемых при осуществлении функций правительственной власти.

Следовательно, чем больше образование продолжает оставаться социальным благом, тем больше оно должно соответствовать функциям, реализуемым правительством (исполнительной властью) по защите национальных интересов. И напротив, чем больше образование – услуга, тем меньше оно соответствует системе обязательств, возложенных обществом на власть по защите его социальных интересов.

Если образование – услуга, то для индивида как ее потребителя базовым условием потребления является, прежде всего, его материальное благополучие. Для тех, кто "неблагополучен" (реально беден или относится "к догоняющим бедным", и в сумме подобных людей около 80% населения России), уготовлена роль тех, "кто никогда не станет конкурентоспособным".

На то, чтобы смириться с этими перспективами, должна быть направлена не только политика, но и идеология общества. Для власти как института, которому делегированы полномочия по обоснованию идеологии общества, здесь остается роль послушного исполнителя международных требований, сформулированных ТНК.

Если образование – социальное благо, то для индивида как потребителя благо главным является индивидуальный выбор: пользоваться им или нет. И здесь "диктатором" выступает только он сам, его амбиции, его информированность о востребованности на рынке труда рабочей силы того качества, которого он сам способен достичь. Тогда роль властных структур сводится не только к информированию участников процедуры обмена на рынке труда, но и к планированию, и к управлению этим рынком.

Но, вероятнее всего, самой значимой в таких условиях станет ответственность власти за качество того участия, которое она приняла во всех этих процедурах. И в случае «провалов государства» ответственность не удастся переложить на абстрактные для рядового гражданина структуры ВТО.

Так что же помогает институту высшего образования все-таки выживать?

Есть мнение, в соответствии с которым социальные институты интегрированы в большую общественную систему в виде ее неотъемлемых составных частей, обладающих автономией и по отношению друг к другу, и по отношению к системе в целом. Автономность их обнаруживает себя в культурных фильтрах, при помощи которых институты сохраняют свою идентичность в рамках общественной системы.

Первый фильтр – это специфическая институциональная культура: устойчивый набор ценностных ориентации, разученных ролей, укорененных в традиции правил, символических актов.

Второй фильтр – это корпоративность, которая включает в себя критерии и механизмы отбора людей, способных выполнять роли внутри данного института, а также механизмы установления и воспроизводства внутренней институциональной субординации.

Третий фильтр – это признание важности (статусности) института в большом обществе. Такое признание закрепляется формально в правовых актах, официальных и художественных текстах и, ментально, в тезаурусе на всех его уровнях, в том числе и на архетипическом. Только в этом случае институт может управлять действиями индивидов, исполняющих в нем определенные функции.

По Т. Парсонсу, Э. Шилзу, Г. Оллпорту и др., один из наиболее важных функциональных принципов сохранения системы состоит в том, что ценностные ориентации различных авторов, включающихся в одну и ту же социальную систему, должны быть интегрированы в единое целое общепринятым способом. Все действующие социальные системы действительно обнаруживают тенденцию к формированию единой системы культурных ориентации.

Именно культурная ценностная ориентация в форме общего морального согласия относительно прав и обязанностей является фундаментальным компонентом структуры любой социальной системы. Для ее работы особенно важными являются распределение власти и престижа, а также институциональные механизмы, которые регулируют это распределение.

Важно, чтобы те, кто играет роли власти и престижа, а также владеет механизмом распределения власти и престижа, при выполнении своих функций по размещению и интеграции были конформны по отношению к существующему ценностному согласию в обществе. Эти роли американские социологи предлагают считать важными интегративными механизмами общества. Их отсутствие или несовершенству приводит к конфликтам и фрустрации индивидов. В связи с этим, очевидно, что никакая социальная система не бывает ни полностью интегрирована, ни полностью дезинтегрирована.

Образование как социальный институт можно рассматривать как способ организации функционирования социальных систем, как индикатор соотнесенности и рациональности деятельности тех, кто строит институциональное взаимодействие, со способами его строительства. Поэтому представленные в работах отечественных социологов признаки деинституционализации высшего образования можно считать своеобразными индикаторами достижения в процессе его развития точки бифуркации. Как известно, понятие бифуркации описывает процесс перехода постепенных количественных изменений управляющих параметров в качественное изменение состояния системы. Но речь идет о состоянии, а не о содержании, структуре системы. В точке бифуркации система как бы делает выбор, который определяет ее дальнейшую эволюцию.

И попытка сопоставить противоречивые дихотомии: мы – участники и мы – наблюдатели эволюции или регресса функционирования системы высшего образования – позволяет сделать ряд теоретических выводов.

Первый из них касается того, что эмоциональность оценок доминирует над анализом научных понятий. Неясно, что многие авторы принимают за содержание, а что – за форму существования института, состояние которого анализируется. И если содержание – это роли ведущих авторов социальной системы, то они остались неизменными: одни хотят иметь диплом о высшем образовании, другие могут удовлетворить эту потребность.

Меняется форма ответа на запрос потребителей. И эти изменения касаются как внутренних характеристик потребителей и реализаторов востребованных социальных услуг, так и внешних условий образовательного взаимодействия. Попытка оценить глубину изменений опирается на желание определить как суть нормы, так и суть отклонений от нее. Однако аргументация исследователей, к сожалению, строится пока только на уровне сопоставления: это соответствует нашим представлениям о социальной справедливости, о параметрах сравнения, о механизмах минимизации затрат, а это – нет.

То есть используемые каждым из потребителей образовательных услуг характеристики нормы сегодня пока абстрактны. Например, суть и социальной справедливости, и тенденций мирового интеграционного и информационного развития с точки зрения государства и общества весьма противоречива.

В толковании этой сути исследователями отсутствуют междисциплинарная эмпирика, математическая логика определений, средства и методы научно обоснованного анализа нелинейных, быстротекущих, катастрофических процессов.

Вновь и вновь выявляемые и актуализированные кризисы системы высшего образования – это кризисы содержания или формы реализации функций социального института?

Но ведь многие теоретики считают кризис неотъемлемым условием развития системы, в том числе и социальной. Дискутируются вопросы о глубине кризиса, скорости реформ и их оправданности. Малоизученной является и проблема темпа социальных изменений. Этот темп можно ускорить или замедлить, сделать неравномерным или сконцентрированным.

С понятием темпа перемен связаны категории инертности социальных систем и социального трения. И для высшего образования как социального института именно его инерционность – залог самосохранения. Следовательно, механизм самовоспроизводства высшего образования как социального института должен быть описан с помощью новых концепций социальных изменений, базирующихся, прежде всего в рамках моделей теорий хаоса и катастроф.

Высшее образование как социокультурная система имеет многоуровневую и многоплановую организацию. Процессы на разных уровнях идут с различной скоростью. Поэтому целесообразна более детальная, углубленная проработка механизмов функционирования различных подсистем и элементов, характерных для каждой фазы их жизненного цикла.

Нельзя не согласиться с Ю.М. Плотинским, утверждающим, что многие модели, используемые, прежде всего экономистами, страдают асимметричностью. Наиболее тщательно рассматриваются этапы роста, тогда как процессами спада и разложения нередко пренебрегают. Здесь мы сталкиваемся с одной из наименее проработанных тем системного анализа – проблемой идентичности систем. И это как раз та проблема, с обсуждения которой начинается наша статья.

Завершая ее, хотелось бы отметить, что сегодня явно недостаточно проанализирован и оценен еще один важнейший компонент устойчивости системы высшего образования. Определим его как внутреннюю мотивацию ее работников. В рамках образования целесообразно не просто разделять систему мотивации на две составляющие: внутреннюю и внешнюю. У этих составляющих специфическая для института высшего образования суть.

Внешняя мотивационная составляющая тождественна с системой стимулирования труда. С нашей точки зрения, система стимулирования труда – это система мотивации трудовой активности сотрудников через внешние стимулы. Их можно определить как сумму:

1) экономических стимулов, лежащих в основе экономической мотивации; они регламентируются трудовым договором и зависят от личной трудовой активности работающих (трудовой вклад в успех вуза);

2) административных стимулов, лежащих в основе административной мотивации; они регламентируются трудовым договором, но предоставляются по волеизъявлению администрации, индивидуально оценивающей динамику трудовой активности работающих.

Однако думается, что наиболее значимой оказывается мотивация внутренняя – самомотивация на научно-педагогический труд. Здесь оперативно через видимые достижения студентов и их научных руководителей реализуются устремления личности на "власть и славу". И именно в вузе достаточно ярко проявляется ситуация гармонизации личных целей с целями аудитории в состоянии учебной интеракции. Только вуз позволяет ощутить стимулирующее воздействие синтеза "творчества" и "духовного совершенствования" в динамическом единстве системообразующего сплава удовлетворенности и непрекращающегося движения вперед.

Думается, до тех пор, пока "держится" именно эта базисная составляющая высшего образования, оно, как социальный институт, видоизменяясь, дифференцируясь, продолжит реализацию социальных функций, востребованных обществом. А общество будет нуждаться в высшем образовании до тех пор, пока будет жива его иллюзия: зависимость между личным успехом каждого и наличием диплома положительна, так как по-прежнему на уровне обыденного сознания учение – лидирующий фактор надежды вырваться вперед.

## Качество образования: методологические основания дискуссии

Елисеева Т.,  
Батурин В.

Исследуя качество образования как научную проблему, прежде всего, акцентируют внимание на том, что нужно от образования различным "заинтересованным сторонам" – личности, работодателям, вузам, обществу, государству и т.д. Под "качеством образования" понимается чаще всего качество целей, стандартов, норм в образовании, качество условий, процессов и результатов образования. Несомненно, все эти аспекты важны и необходимы, но достаточны ли они? Ведь если посмотреть на подобную версию (модель) качества образования с методологических позиций, то сразу же проявляется исследовательская позиция (познавательная традиция), лежащая в ее основе.

Здесь основным методологическим подходом к оценке качества образования является некий внешний подход (в философии науки такой подход носит название "внешний методологизм"; часто используется термин "космоцентризм").

В чем коренные недостатки подобного исследовательского подхода?

"Внешний методологизм" порождает описательно-объясняющий, а не конструктивный характер оценки качества образования, не позволяющий реально управлять им, исходя из внутренних оснований содержания образования.

Авторский подход можно назвать внутренним методологизмом.

Такой методологический подход только и имеет право на обоснованное использование, поскольку задает приоритеты в образовании, исходя, прежде всего из самой его природы. Именно подобный подход устраняет субъективизм, волюнтаризм, конъюнктурность и им подобные наполнения содержания качества образования, что в наше время демонстрируется на всех уровнях весьма наглядно, вплоть до следования каким-то модам, подражаниям, экстраполяциям различных идей и положений в область образования. В качестве примеров сошлемся на дискуссии вокруг "погружения в Болонский процесс", применения тестов и учебных кредитов, ЕГЭ, 12-летнего срока обучения в средней школе и им подобным образовательным явлениям в мировой и отечественной практике. Преодолеть "разброд и шатания" в образовании, в оценке его подлинного качества можно только тогда, когда будет в полной мере учтена внутренняя природа образования.

Согласно современным научным представлениям, образование рассматривается как социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному и культурному функционированию и развитию личности, совершенствованию общественного организма через процессы социально организуемой, целенаправленной социализации и инкультурации индивидов в их диалектическом единстве. Образование – это синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития, взросления и социализации. Данные процессы неразделимы, что дает основание рассматривать институт образования как многоуровневое образовательное и воспитательное пространство, создающее условия для саморазвития и социализации личности.

Образование, и, прежде всего высшее, играет исключительно важную и все возрастающую роль в современной цивилизации. Интеллектуальный потенциал нации ("человеческий капитал"), который, в первую очередь, создается системой образования, становится определяющим фактором прогрессивного развития стран и народов. Современное образование во многом определяет завтрашний день общества; для решения актуальных проблем современной России, например развитие образования, органично связано с обеспечением безопасности страны, поиском оптимальных путей выхода из глубокого социально-экономического кризиса, с созданием благоприятных возможностей для устойчивого развития общества и творческой самореализации его граждан.

Во многих странах инвестиции в образование рассматриваются с позиции общенациональных приоритетов и выдающейся роли образования, необходимости его общественной и государственной поддержки, прежде всего финансовой, из средств бюджетов различных уровней.



Подчеркивая необходимость государственных усилий в развитии образования, следует отметить, что большинство ученых убеждены, что так называемый "рынок образования", понимаемый как абсолютно свободная, совершенно неконтролируемая и неограниченная игра частных интересов, – вещь в образовании совершенно недопустимая: ведь по самой своей природе образование – благо "смешанное", т.е. не только частное, но и общественное, причем общественная ценность образования имеет определяющее, главное значение, и для достижения образовательных целей прежде всего необходима согласованность, скоординированность усилий, как всего общества, так и прежде всего государства.

Если образование будет следовать только за логикой развития рыночной экономики, то в ходе конкуренции образовательное поле будет разорвано на множество обособленных частей, "делянок", утратит свои объединительные, репродуктивные, прогностически-необходимые для всего общества функции. В этом смысле рыночная конкуренция в образовании по типу "победитель может быть лишь один", "побеждает сильнейший" и т.п. в полной мере просто некорректна. Рыночные механизмы – по самой своей природе механизмы эгоистические и в сфере образования совершенно недопустимы; необходима активная роль общества и (от его имени и в его интересах) государства в осуществлении эффективного образования. Это положение – одно из центральных для понимания сути, природы образования: ведь глубинный смысл как раз и состоит в том, что образование является социальным институтом преодоления эгоизма людей, является принципиально антиэгоистическим общественным, конструктом. В самом деле, если задуматься о философской сущности образования, то оно предстает как совокупность попыток одних людей помочь своим опытом и знаниями другим людям, прежде всего последующему поколению людей. Образование – это гуманный инструмент помощи и содействия другому человеку, инструмент высокой этики, благородства, взаимопомощи, и здесь никак не могут прижиться ценности эгоистического характера. Это значит, в частности, что образование не может быть и процессом простой передачи некоей этически нейтральной информации, это всегда передача не столько сведений об окружающем человека мире, сколько ответ на вопрос, как надо правильно жить в нем, особенно в современную эпоху.

К сожалению, широко распространен противоположный взгляд на образование как на деятельность, напрямую связанную с требованиями рынка, и из-за этого очень часто из рассмотрения выпадает главная суть качества образования – культурно-цивилизационная и, прежде всего, духовная. Формирующиеся рыночные отношения в России породили желание привнести специфику рынка и его главного механизма – акта купли-продажи – и в образование, поставив рынок во главу угла даже при определении целей и задач, основных параметров и аспектов качества современного образования. Можно ли согласиться с подобным вульгарным экономизмом? Нет, поскольку он не соответствует внутренней природе самого образования. Фактически такой подход является следствием неправомерного отождествления образования как духовного и антиэгоистического производства с производством экономическим, что неправомерно.

Принципиальной особенностью образовательной политики в большинстве развитых стран становится приоритетность государственного финансирования системы образования, признания её сферой национальных интересов, а вовсе не погружение её в стихию рыночных отношений. Известно, что в мире используются следующие основные модели финансирования образования.

1. Финансирование образования с ориентацией на создание свободного рынка в данной сфере. Теоретической базой этой модели является неолиберализм, теория и практика которого отражена в работах М. Фридмана, Ф. Чаба, Т. Моэ, Ф. фон Хайека и др. Данная модель финансирования образования наиболее популярна в США, Японии, Австралии, Новой Зеландии, Южной Корее, странах Южной Африки. Неолиберальная политика выступает за сокращение расходов на образование со стороны государства и передачу школы во власть рыночных сил, за перенос центра тяжести с государственного на доленое финансирование со стороны государства, регионов, общин, предприятий, частных благотворительных организаций и самих потребителей образовательных услуг.

Приверженцам данной модели образование видится как автономное "производство", действующее на рынке точно так же, как и любое другое предприятие бизнеса; учебные заведения сами должны нести ответственность за свои действия на рынке в условиях конкурентной борьбы и за продажу образовательных услуг потребителям с максимальной прибылью. Вместе с увеличением автономии неолиберализм выступает за ужесточение контроля со стороны властных структур за порядком расходования государственных средств.

Эта модель открыта для приватизации системы образования. Основным принципом – обеспечение потребителям возможности свободного выбора государственного или негосударственного образования без каких-либо ограничений со стороны государства.

2. Модель общественного рынка в сфере образования. Теоретической базой этой модели является концепция так называемого "гуманного капитализма", или активного государства, разработанная Дж. Шумпетером, Дж. Гидденсом, У. Ромбахом и Х. Майером. Эта достаточно популярная ныне модель финансирования, выбранная Канадой и рядом государств Западной Европы (например, Великобританией, Испанией, Италией), характеризуется равновесием между активной помощью государства и личной ответственностью индивидуума в его учебе и построении им собственной профессиональной карьеры. Она подразумевает постепенное сокращение государственного финансирования с одновременным увеличением, в первую очередь, возможностей финансирования за счет самих потребителей. Соответствующая политика предполагает создание равных возможностей (за счет различных форм кредитования) для всех на входе в систему образования, но не "на выходе".

Модель открыта для частичной приватизации учреждений образования, а также для смешанного управления образованием всеми заинтересованными участниками.

3. Антирыночная модель, ориентированная на блокирование рыночных отношений в сфере образования. Теоретическая база данной модели разработана исследовательским институтом профсоюзов Европы (Брюссель) и исследовательским центром профсоюзов работников образования Германии (Франкфурт). Данная модель используется большинством стран Западной Европы (Германия, Норвегия, Дания, Австрия, Франция, Швеция, Финляндия и др.). Позиция ее сторонников такова, что для дальнейшего развития "общества благосостояния" государство должно взять на себя всю ответственность за финансирование образования, пусть даже ценой введения новых налогов (в первую очередь, за счет увеличения налогообложения крупной собственности). Идея антирыночной модели финансирования образования заключается и в том, что в системе образования осуществляется становление индивидов как всесторонне развитых граждан, и это должно являться заботой всего общества, свободного от доминирующего влияния рынка. Образовательная политика заключается не только в предоставлении равных возможностей для всех "на входе", но и в стимуляции обеспечения равных результатов "на выходе".

Данная модель принципиально закрыта для какой-либо приватизации учебных заведений вообще.

Таковы основные три модели финансирования образования. Следует подчеркнуть, что в рамках первой модели в настоящее время имеются две основные её версии.

1.1. В большинстве развитых стран (например в США, Японии, Австралии) бюджетное финансирование при увеличении объемов предпринимательских доходов учебных заведений не уменьшается. Сокращаются только темпы роста бюджетных ассигнаций относительно темпов роста численности обучаемых; в абсолютном же выражении бюджетное финансирование сферы образования в подавляющем большинстве стран имеет тенденцию устойчивого роста. К коммерциализации образования общество, согласно этой версии, должно относиться достаточно спокойно. Основными причинами предпринимательской активности в этой сфере объявляются ее адаптация к "глобальным вызовам" XXI века, создание современной модели образовательной корпорации с фундаментом, основанным на власти знания и бизнеса, а также усиление процессов

слияния государственного сектора образования с частным бизнесом, в первую очередь транснациональными корпорациями.

1.2. В ряде стран Азии, Африки, Южной Америки, в некоторых экономически слабых странах Восточной Европы финансирование образования снижается в абсолютном исчислении. Основным побудительным мотивом для развития предпринимательства в учебных заведениях в этом случае является стремление выжить, не растерять свой потенциал. Корреляция между бюджетным и внебюджетным финансированием здесь очевидна: чем больше школа зарабатывает сама, тем меньше она нуждается в дальнейшем в финансовой поддержке государства. Однако утверждается, что контроль со стороны государства за расходованием как бюджетных, так и заработанных самими учебными заведениями и внебюджетных средств должен быть только усилен.

Совершенно очевидно, что действующее российское правительство реализует первую, рыночную модель финансирования образования, ориентированную на создание свободного рынка в сфере образования, более того – вторую версию этой модели, версию для стран "третьего мира".

Следует также учесть то, что российский вариант вхождения образования в рынок проходит в условиях, кардинально отличающихся от западных, "тепличных" сценариев.

Во-первых, по скорости вхождения в рынок. В то время как на Западе осуществлялся постепенный допуск рыночных отношений в сферу образования, в России был, по сути, реализован печально известный принцип "шоковой терапии" и для системы образования.

Во-вторых, по целям вхождения в рынок. Западный сценарий расставляет приоритеты коммерциализации в следующем порядке: сначала – повышение конкурентоспособности и качества образования, оформление и наполнение альтернативных каналов финансирования, а уж затем – уменьшение средств государственной поддержки. "Национальной же особенностью" российского пути в рынок является приоритет самостоятельного поиска недостающих в образовании средств, при этом повышение его качества выглядит как совершенно побочная цель.

В-третьих, по степени готовности общества к внедрению рыночных отношений в сферу образования и прежде всего наличия многочисленного среднего класса, способного оплачивать свое образование за счет собственных возможностей.

Четвертое отличие российской модели финансирования образования – увеличивающийся разрыв между доходами населения и ростом цен на образовательные услуги, а также реальное сокращение доступа к образованию малоимущих слоев населения, усиливающиеся отсутствием государственной системы доступных студенческих займов, субсидий, других подобных форм поддержки образования.

Все эти процессы однозначно характеризуют современную образовательную политику России как политику "минимального государства" в образовании, что противоречит как мировой практике, так и глубинным смыслам образования в современном мире.

Российское образование следует по неолиберальному пути развития, закономерным итогом которого станет неизбежная трансформация учебных заведений в предприятия образовательного бизнеса, где получение знаний будет обмениваться исключительно на деньги. Такая логика движения ведет к тотальной коммерциализации сферы образования, к отсечению от нее малоимущих слоев населения, к воспроизводству существующей стратификации общества и дальнейшей его поляризации. Можно ли удовлетвориться такими аспектами качества образования?

Образование не есть объект "купли-продажи"; это объект более сложных и тонких экономических и социокультурных отношений.

- За эффективность образования в равной степени ответственны как обучающий, так и обучающийся, т.е. качество образования, его "ценность" создаются и тем и другим, причем "производство" и "потребление" образования находятся здесь в неразрывном единстве.

- Результаты образования, особенно фундаментального, проявляются не сразу; именно разрыв между процессом обучения и моментом получения выгод (в т.ч. экономических) от него является причиной тенденции к недооценке труда преподавателя.
- Система образования следует не столько конъюнктуре рынка, сколько традициям развития культуры общества, тем самым внутренним тенденциям, о которых шла речь в начале данной статьи; хотя между успехами в профессиональной деятельности и образованием имеется определенная и весьма существенная связь, на возможность успеха в индивидуальной карьере и жизни в целом оказывают влияние и другие, не менее важные факторы.
- Факторы, определяющие спрос на образование, имеют преимущественно неценовой характер. Это обусловлено, с одной стороны, потребностями народного хозяйства, а с другой – личностными склонностями и интересами обучаемых. Отметим, что так называемое "предложение образовательных услуг" формируется в конечном итоге самим государством, исходя из так называемых общегосударственных интересов.

Напомним, что в России высококвалифицированных кадров (например, инженеров) по основным стратегическим направлениям развития страны всегда готовили именно в государственных высших учебных заведениях; существующие и вновь создаваемые неправительственные высшие учебные заведения лишь восполняли имеющийся дисбаланс между возможностями государства и образовательными интересами граждан или отдельных социальных групп.

Образование способствует развитию демократии посредством обучения и воспитания, хорошо информированных граждан, которыми трудно манипулировать с помощью разного рода демагогии и лозунгов; исторически сложилось так, что широкий доступ к образованию стал возможен именно тогда, когда народ начал оказывать реальное влияние на политическую жизнь общества и другие факторы.

В мире наблюдается и еще одна важная тенденция развития образования, которая непосредственно сказывается на его качестве, – отказ от узкоспециализированного образования, его универсализация. Ещё Н. И. Пирогов в своей работе "Вопросы жизни" приводит такой диалог с обратившимся к нему человеком:

"К чему вы готовите своего сына? – кто-то спросил меня. – Быть человеком, – отвечаю. – Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди". Далее Н.И. Пирогов отмечает: "Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век. Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан. Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная, зачем жили".

Узкоутилитарная направленность, или, как это звучит у Пирогова – "специализм", вовсе не случаен: ведь до сих пор господствующим "порядком" человеческой цивилизации является эгоистический прагматизм, утилитаризм, который, в свою очередь, есть результат "внешнего методологизма", анализ которому нами дан в начале статьи. Следует подчеркнуть, что именно прагматизм как философское направление оказал самое существенное влияние на деятельность западного института образования в XX веке. С точки зрения У. Джеймса, эта философия есть эмпиризм; как считают прагматики, главная цель образования (и главное для оценки его качества) – научить человека добиваться успеха. Поэтому "истинно" то, что способствует достижению цели, что лучше всего работает на нас (отметим, что и здесь присутствует "внешний методологизм").

Ох уж этот успех! Сколько бед принесла человечеству эта "философия успеха"! Хорошо об этом сказал в свое время ещё Жан-Жак Руссо: "Если полагать цель жизни в успехе, то надо быть скорее подлецом, чем порядочным человеком". Вот ведь в чем суть! Хорошо известно, что ради успеха многие готовы на все – быть негодями, пиратами,

бандитами, и так продолжается уже много веков. В нашем XXI веке "философия", где главная формула "цель жизни – успех", так же, к сожалению, работает, причем с неослабевающей динамикой.

Мы рассмотрели некоторые внутренние аспекты качества образования, являющиеся атрибутами данного вида человеческой деятельности, идущими от внутренней природы, от самой сути образования. Однако главным, первостепенным аспектом качества образования было и всегда будет его духовность; именно она является мерой человеческого в образовании, мерой истинного качества образования. Рассмотрим данный вопрос более подробно.

"Духовность не просто характеризует человека, она утверждает его в этом качестве. Духовность – не просто присуща человеку наряду с телесным и психическим. Духовное – это то, что отличает человека от животных и присуще только ему одному. Человек начинает вести себя как человек только тогда, когда преодолевает уровень психофизической данности. Духовная данность... включает в себя нравственные и ценностные ориентиры".

Итак, в человеке столько человеческого, сколько в нем духовного; в образовании так же ровно столько образования, сколько в нем человеческого, духовного. Как показатель качества образования духовность трудно измерить, но именно в духовности – степень, мера соответствия образования как производства и воспроизводства человеческой сущности, именно в духовности его главное качество.

Таковы результаты нашего исследования проблемы качества образования с точки зрения внутренней природы образования. Начав с достаточно простых вопросов и проблем, мы пришли к необходимости анализа философских аспектов обсуждаемой проблемы, решения фундаментальных проблем человека и его бытия. И в этом нет ничего удивительного, ибо, по меткому замечанию М.К. Мамардашвили, "философские проблемы становятся таковыми, если они становятся под луч одной проблемы – конечного смысла. Для чего вообще все это? Для чего мироздание? Для чего я и мои переживания? А эти вопросы задаются именно потому, что в этом мироздании живет существо, которое не создано, а создается, непрерывно, снова и снова".

Производство человека, который создается непрерывно, снова и снова...

Высшее образование в России № 11, 2005

## Массовое, гибкое и интернациональное

Галушкина М.,  
Княгинин В.

В 2005 году фонд "Центр стратегических разработок – Северо-запад" провел комплексное исследование рынка образовательных услуг РФ. Цель исследования заключалась в выявлении основных тенденций развития российского высшего профессионального образования и определении сценариев его возможного реформирования. Основным выводом исследования: российское высшее образование в целом повторяет мировой тренд перехода от высшей школы индустриального образца к высшей школе постиндустриальной эпохи с отставанием по разным показателям на десять-тридцать лет.

### Немного истории

Отечественная высшая профессиональная школа сформировалась в XIX веке, во многом за счет импорта немецкой модели – исследовательского Университета Гумбольдта. В то время немецкая система была наиболее пригодной для копирования в российских условиях. Она могла быть внедрена в результате государственных реформ (в силу ее государственного характера), кроме того, ей хотелось подражать, потому что хотелось подражать немецкой науке.

Внедрение произошло с искажением одного из основополагающих принципов немецкого университета – принципа академической автономии. Зато организационные формы: дисциплинарное деление, управление и финансирование при действенном участии государства, доступ в вузы посредством приемных испытаний, организация учебного процесса и проч. – были скопированы один к одному. И это, несомненно, дало России возможность в короткие сроки создать конкурентоспособную систему высшего образования.

СССР в целях проведения быстрой и масштабной индустриализации осуществил модернизацию скроенной по немецкому образцу вузовской системы. Потребность в массовой подготовке инженеров привела не только к наращиванию числа вузов (их общее число выросло со 150 в 1917 году до 516 в 1950-м), но и к тому, что почти всем вузам была приписана функция технической школы. Расположение вузов на территории страны выбиралось в зависимости от планов создания территориально-производственных комплексов, а не от культурной и инновационной мощности городов. В 20-30-е годы большинство гуманитарных специальностей было изъято из университетов и локализовано в меньших масштабах в пединститутах и специализированных вузах. В те же годы научно-технологические разработки были выведены из системы высшего образования и переданы специализированным академическим и ведомственным институтам. То есть отечественные вузы перестали быть гумбольдтовскими университетами и превратились в технические школы: студентов готовили к решению упрощенных производственно-технических задач.

Такая система высшего профессионального образования, будучи вполне конкурентоспособной как часть централизованной экономики, к началу 90-х годов стала утрачивать свою мировую конкурентоспособность, а с середины 90-х начала уже активно меняться, пытаясь стихийно уловить новые потребности и возможности времени. Исследование ЦСР "Северо-запад" выявило шесть устойчивых и ярко выраженных тенденций, фиксирующих сегодняшнее состояние высшей школы. Те же тенденции присущи образованию развитых стран и являются основными характеристиками перехода от традиционного индустриального образования к постиндустриальному.

### **Массовизация высшего образования**

В России число лиц, получающих высшее образование, с начала 90-х годов выросло почти в два с половиной раза: со 190 до 448 студентов в расчете на каждые 10 тыс. человек населения и сейчас составляет 6,5 млн человек. За это же время число вузов увеличилось вдвое, не считая открытия многочисленных филиалов. Сейчас в стране 1046 вузов, из них 654 государственных. В последние четыре года число абитуриентов превышает число лиц, оканчивающих школу в текущем году. Безо всяких реформаторских действий страна практически перешла к системе всеобщего высшего образования.

Массовизация высшего образования не является специфической особенностью России. Развитые страны столкнулись с этим в 70-80-е годы XX века. В Европе число студентов с 1960-го по 1980 год в среднем увеличилось в три с половиной раза, в Финляндии, Швеции и Италии – в шесть раз, в Испании и Норвегии – почти в десять. Только к началу XXI века стремительный рост числа студентов в большинстве развитых стран замедлился. Специфика российской ситуации в том, что если в Европе и Америке переход к массовому высшему образованию происходил на фоне экономического подъема и последствий "бэби-бума" – вступления во взрослую жизнь детей послевоенного поколения, то у нас этот процесс совпал с началом затяжного демографического спада и весьма неоднозначной экономической ситуации. В некоторых регионах, число студентов с 1995 года возросло в три четыре раза, притом что, за эти годы регионы потеряли до 20% населения.

Причин массового обучения в вузах несколько, и они схожи для всех стран. Резко выросло число рабочих мест, требующих от претендентов более сложной и длительной подготовки, чем дает начальное и среднее профессиональное образование. В условиях, когда ситуация на рынке труда быстро меняется, высшее образование позволяет легче переходить с одной кадровой позиции на другую, так как человек с высшим образованием вообще легче перестраивается.

Кроме того, в последней четверти XX века сменились социальные функции высшего образования. Оно стало минимумом, необходимым для профессиональной и социальной карьеры, допуска в значимые общественные коммуникации. На Западе встал вопрос о массовом или даже всеобщем высшем образовании как важном элементе демократизации.

### **Рост доли платного образования**

Если еще в 1995 году число коммерческих студентов в российских вузах составляло 10 % от их общего числа, то уже к 2000 году количество первокурсников-"бюджетников" и "платников" практически сравнялось. Из 1,4 млн человек, поступивших в вузы в 2005 году, 600 тыс. учатся на бюджетных местах. Увеличилось и количество студентов негосударственных вузов: в прошлом году их было 859,5 тыс. человек – 13,3 % от общего числа студентов.

Ровно то же самое происходит и в мире – в течение тридцати лет растет доля платного высшего образования. Частный сектор преобладает в вузовской системе не только в англосаксонских странах, где образование традиционно финансируется преимущественно из негосударственных источников, но и в Японии, Южной Корее, на Тайване, Филиппинах, в Чили, Армении. В странах Латинской Америки уже к началу 90-х годов не менее половины студентов обучалось в частных университетах.

Как осуществлялся этот переход в развитых странах? На первом этапе процесса массовизации (начало 70-х годов) основным инвестором, вкладывающим средства в подготовку кадров и расширение карьерных возможностей для молодежи, было государство, но начиная с 80-х годов ситуация меняется. На первый план в качестве инвесторов начинают выступать отдельные граждане. В части стран это привело к механическому росту платного образования и расширению сегмента частных вузов. В других странах платное образование росло одновременно с пересмотром идеологии государственной поддержки этого вида социальных услуг: от финансирования вузов государство стало переходить к финансированию граждан, стремящихся получить высшее образование: нормативно-подушевое финансирование, кредитование и проч.

Появление рынка образовательных услуг изменило и саму вузовскую систему. Образовательные учреждения стали субъектами рыночных отношений: они начали переоформлять свои активы, и к началу 80-х годов исследовательская функция университетов приобрела черты предмета потребления: научные и инженерные знания трансформировались в коммерческие продукты, лицензии и патенты, которые можно продавать и покупать на рынке. Вузы становились местом производства не столько знаний, сколько инновационных технологий и новых кадровых позиций на рынке труда.

Растущие доходы крупных социальных групп в развитых обществах позволяли их представителям не только самостоятельно покупать образовательные услуги на рынке, но и конфигурировать совокупность этих услуг так, чтобы это содействовало росту стоимости своей рабочей силы. На этом основаны личные стратегии непрерывного образования в постиндустриальную эпоху, существенно отличающиеся от корпоративных и государственных стратегий периодического повышения квалификации работников, доминировавшие в эпоху индустриальную. То есть в обществе постепенно оформлялась позиция человека, самостоятельно выбирающего стратегии собственной капитализации.

Что касается стоимости обучения, то в РФ она ниже, чем на Западе. Например, стоимость обучения в вузах Санкт-Петербурга колеблется от 600 до 4000 долларов США в год (средний ценовой коридор – 600-1200 долларов). В регионах суммы за обучение примерно в два раза меньше. Предельный уровень цен на образование в России (от 4000 до 9000 долларов в год) – в наиболее престижных вузах Москвы, диплом которых высоко котируется на рынке труда.

Максимальный уровень цен – от 2000 долларов за семестр – присутствует в небольшом сегменте и фиксирует наличие двух подсистем высшего профессионального образования: элитное образование с высоким качеством услуг и массовое высшее образование невысокого качества. Высшее образование невысокого качества относительно доступно для населения. Возможности же получения качественного образования для большей части населения, по-видимому, сократились: даже в случае обучения за счет средств государственного бюджета стоимость проживания в мегаполисах, а именно там находится большинство элитных вузов, выступает финансовым барьером для значительной части провинциальных абитуриентов.

### **Переход к "гибким" специальностям**

Если по окончании Второй мировой войны "Национальный регистр научно-технического персонала", выпускаемый Национальным научным фондом и профессиональными научными сообществами США, включал 54 специальности, то через двадцать лет их было уже 900. Список новых специальностей быстро рос, часть их выделялась из старых, часть возникала на стыке традиционных дисциплин. Рынок труда стал требовать "гибких" специалистов для выполнения работы, в которой возникают вопросы, относящиеся к разным отраслям знаний и требующие навыков приспособления к быстрой смене трудовых операций.

Как на это реагировало высшее образование? Увеличением числа специальностей, ростом междисциплинарных форм обучения, а главное – переходом от квалификаций к компетенциям, что выражалось в способности принимать эффективные и оправданные решения в динамично меняющихся условиях деятельности. Тем самым в высшем образовании акцент был перемещен с процесса обучения на результат.

Оказалось, что компетентностному подходу в высшем образовании более всего соответствует американская система образования, изначально ориентированная не столько на жесткие специальности, сколько на отдельные учебные программы в виде набора варьируемых модулей. В американских университетах, в отличие от российских, статус кафедр как обладателей учебных программ гораздо выше, нежели статус факультетов. Последним отводится роль организатора движения студентов по программам и решение вопросов функционирования учебной части и кампуса. При этом самостоятельность студентов при выборе своего образовательного пути является основным способом приобрести искомые компетенции. "Гибкие" специальности приобретаются в рамках "гибкого" учебного процесса.



В США, чтобы синхронизировать динамику образования и скорость изменений на рынке труда, пошли не только на внедрение модульных учебных программ и наращивание в преподавании объема кейсов, но и на увеличение выпуска специалистов последипломной степени, с более глубокой специализацией в практических вопросах. При этом вузы стали стремиться к максимальной преемственности образовательных программ различных ступеней, их взаимной проницаемости и так называемой беступиковости, гарантирующей возможность и доступность продолжения образования. Что и позволило, с одной стороны, нарастить выпуск узких специалистов для промышленности – технологов, а с другой стороны – сформировать базу для последипломной подготовки инженеров. Именно эти специалисты, прошедшие подготовку после получения диплома бакалавра, составляют сегодня элитный инженерный корпус Соединенных Штатов.

В связи с появлением "гибких" специальностей изменилась и система оценки качества образования. Вместо результатов итоговых экзаменов все больший вес стали приобретать показатели успешной деятельности выпускников, например размеры их зарплаты после окончания обучения.

В нашей стране в советский период преобладала технократическая традиция: инженеров советские вузы выпускали в три раза больше, чем США, а экономистов в три раза меньше, при этом среди экономистов преобладали инженеры-экономисты, обучавшиеся в отраслевых технических вузах.

К началу 90-х годов, когда в России завершился период промышленного доминирования, вузы изменили структуру подготовки. Прежде всего они стали ориентироваться на восполнение дефицита гуманитарных кадров: практически в четыре раза увеличилось число студентов по группе специальностей "экономика и управление", резко выросло число специализаций по психологии, социологии, PR. Но при этом произошло псевдовосполнение дефицита специалистов в сфере управления и услуг: гуманитарных дипломов стало выдаваться существенно больше, однако качество подготовки было низким и получение диплома перестало гарантировать успешность карьеры. Причины этого очевидны: отсутствие необходимого количества преподавателей; отсутствие серьезных отечественных гуманитарных школ и традиций (психотерапия, маркетинг, PR); доминирование теоретической составляющей в обучении, сводившейся к пересказам западных учебников и проч.

Но перейти к подготовке "гибких" специалистов вузы так и не смогли. Мешали и бюрократические препоны, и просто неумение реорганизовать процесс подготовки. В результате сегодня рынок труда все меньше реагирует на специальность, указанную в дипломе. Только в половине опрошенных компаний при собеседовании с кандидатом просят показать диплом об образовании. А на вопрос, является ли полученная специальность соискателя преимуществом перед другими кандидатами, больше половины работодателей (53 %) ответили отрицательно. Это не только показатель недоверия к системе профподготовки. Отчасти это связано и с тем, что в сегодняшней российской экономике подавляющее число рабочих мест и не требует наличия высшего профессионального образования в его традиционном понимании как фундаментального и комплексного, но при этом требуется иная культура труда, иное представление об ответственности. Выходящий на рынок труда специалист должен быть готов выполнять отдельные (разные) технологические операции и уметь контролировать их качество. Отсюда и пожелания многих работодателей о сокращении сроков подготовки студентов в вузах, о выработке общих навыков работы в определенной области и о формировании способности быстро осваивать профессиональные квалификации.

### **Интернационализация**

С конца 40-х годов XX века ведущие мировые державы начали рассматривать образование как часть своей внешней политики. К концу прошлого века сформировался мировой рынок образовательных услуг, финансовые показатели которого в 2005 году достигли 90 млрд. долларов, а общемировое число иностранных студентов составило более 1,5 млн человек.

В основе мировой индустрии высшего профессионального образования лежит глобализация экономической деятельности. В условиях постиндустриального перехода к "рассредоточенному" производству, когда выполнение отдельных технологических операций размещается на аутсорсинг по всему миру, возникает мощнейший запрос на стандартизацию производственной деятельности: унификацию правил делового оборота и администрирования, бухгалтерского учета и управления финансами, повсеместный переход к новой пооперационной системе контроля качества и т. д. Такой характер глобализации требует унификации и подготовки кадров для единой мировой экономики. Речь идет не просто о заимствовании одними странами у других отдельных образовательных институтов (как было с заимствованием Россией гумбольдтовского университета), а о формировании общемировых образовательных сетей и мировых потоков студентов, устремляющихся к образовательным центрам, которые в мире обретают специфическую специализацию.

Лидер мирового экспорта образования – США. Они занимают 30 % рынка. Образование – пятая по значимости статья экспорта американской экономики. Зарабатывает американская высшая школа на иностранных студентах в пятнадцать раз больше, чем тратит на высшую школу правительство США.

Двадцать пять-тридцать лет назад наша страна делила с США первое-второе место в мире по числу студентов-иностранцев, сейчас же находится на восьмом. В Санкт-Петербурге, например, в настоящий момент обучается около 15 тыс. иностранных студентов, а еще три года назад их было почти на четверть больше. Всего в России обучается 100 тыс. студентов (4-5 % от мирового спроса), и доходы от этого составляют примерно 1 % мирового оборота.

Давление со стороны международного рынка образовательных услуг с каждым годом будет нарастать сразу по нескольким направлениям: а) выделение валидированных в США и Западной Европе учебных программ как элитного сегмента российского образования; б) открытие в РФ кампусов зарубежных провайдеров образовательных услуг; в) прямой импорт содержания учебных программ; г) развитие интернет образования и расширение в нем сегмента нерезидентов; д) рекрутинг в России студентов для зарубежных вузов. Ведущим мотивом для получения зарубежного образования является возможность присвоения "мирового" лейбла конкурентоспособности и выхода на мировой рынок труда.

Доля России на мировом рынке образовательных услуг, по всей видимости, в ближайшие годы будет продолжать сокращаться: с одной стороны, из-за отсутствия конкурентоспособного продукта (недооформленного до мировых стандартов) и слабой образовательной инфраструктуры (учебные лаборатории, студенческие кампусы, компьютерный парк и т. д.), с другой – по причине отсутствия корпоративной позиции высшей школы: интересы стран-лидеров на мировом рынке представляют масштабные образовательные корпорации (DAAD, British Council, IDP Education Australia, EduFrance и другие), РФ же представлена разрозненными действиями отдельных вузов.

### **Появление новых форм образования**

В докладе Всемирного банка "Общество, основанное на знаниях. Новые задачи высшей школы" (2003 год) сказано: "Сейчас уже различима вторая волна институциональной диверсификации: она проявляется с приходом в сферу высшего образования новых форм конкуренции, которые выходят за пределы традиционных концептуальных, институциональных и географических границ".

К новым действующим лицам относятся: виртуальные университеты; лицензионные (франчайзинговые) университеты; корпоративные университеты; компании, библиотеки, музеи и иные заведения, созданные СМИ; брокеры в сфере образования. К этим новым лицам вплотную приближаются производители программного обеспечения, издательства, предприятия индустрии развлечений, стремящиеся извлечь выгоду из потенциала нового международного рынка услуг в сфере высшего образования.

В России формирование этого рынка началось сравнительно недавно, но тем не менее можно говорить о некоторых новых услугах, влияющих на рынок: корпоративные университеты, бизнес-образование и система тренингов.

Несмотря на то что эти новые услуги появились совсем недавно, уже явно просматриваются их общие характеристики: новые игроки, как правило, приходят на рынок управленческого образования (туда, где есть спрос и деньги); стоимость их услуг гораздо выше, чем в традиционной системе образования; часть субъектов и услуг не институционализирована (ни через правовые механизмы, ни через систему общественных институтов); часть новых услуг (бизнес-образование, тренинги) предлагается старыми игроками – вузами.

### **Смена образовательных технологий**

Традиционная классно-урочная форма обучения, придуманная Яном Амосом Коменским более 350 лет назад и базировавшаяся на принципе "учить всех всему", в прошлом веке вступила в фазу кризиса. Университетское образование не просто не справилось с постоянно нарастающим потоком информации, оно лишилось онтологической базы в виде универсальной философии, позволяющей гармонизировать специализированные науки. К тому же традиционная передача знаний не позволяла подготовить человека к ситуации, не описанной в учебнике, а таких ситуаций в практической деятельности становилось все больше и больше. Наука в XX веке постоянно сталкивалась с тем, что она не может заранее описать и предсказать все риски, которые несет спроектированная на ее основе деятельность.

Экономика и социальная жизнь потребовали изменения способов преподавания: из пассивной сферы передачи сведений и проверки памяти на экзаменах они должны были срочно переместиться в зону практических действий. В США высшее профессиональное образование реагировало на этот запрос тем, что первоначально в бизнес-школах, затем в военных академиях и, наконец, в обычных вузах преподавание стало пониматься как создание ситуаций опыта, как процесс не запоминания, а размышления и поиска решений.

В России до сих пор основной технологией обучения является лекционно-семинарская. По экспертным оценкам, в ней концентрируется более двух третей ресурсов сферы высшего образования. Наиболее яркий индикатор этой концентрации – повсеместная почасовая оплата труда преподавателей.

В мире же начиная с 70-х годов доля, учебных заведений, эксплуатирующих эту систему, неуклонно снижается. Сегодня на "контактную педагогику" приходится лишь 15-20 % всего учебного объема. Старые образовательные технологии, связанные с движением информации об уже известных фактах и сведениях, постоянно падают в цене и становятся все более доступными: Массачусетский технологический институт перевел значительную часть своих курсов в электронную форму и открыл ее для всеобщего доступа. И оплата преподавательского труда как труда "пересказчика" становится все ниже. Продвинутые же университеты мира от повествовательных способов обучения перешли к деятельностным.

### **Основной вызов**

Шесть выявленных тенденций характеризуют причастность России к общемировому переходу к постиндустриальному образованию. Однако, хотя в РФ переход этот начался всего пятнадцать лет назад, все же он происходит слишком медленно. Он затянулся, и это дезориентирует людей в выборе вуза, в выборе специальности, в наборе квалификаций, предлагаемых на рынке образовательных услуг и не востребованных на рынке труда. Кроме того, налицо отставание по ряду показателей от других развитых стран на десять-тридцать лет: по развитию исследований в вузах, переходу к "гибким" специальностям, развитию новых форм образования, внедрению новых образовательных технологий, рыночным позициям в мире и интернационализации высшей школы. Но это отставание усилиями целого ряда вузов, среди которых не последнюю роль играют негосударственные, постепенно восполняется. По уровню массовизации российские показатели в целом соответствуют лучшим мировым образцам. Коммерциализация высшего образования тоже идет быстрыми темпами, и пора говорить не о количественных ее показателях, которые весьма высоки, а о качестве: что продается, на какие рынки, что лежит в основе конкурентных рыночных позиций отдельных российских вузов и всей национальной системы высшего профессионального образования. Есть определенные сложности с внедрением новых форматов образования, но очевидно, что в ближайшие годы

они будут интенсивно развиваться. Например, Россия пока отстает от других стран в сфере бизнес-образования (количество обладателей MBA на 100 тыс. занятых в РФ – три, в то время как в США – 70, а в ЕС – 20), однако этот сегмент рынка сейчас активно осваивается: количество бизнес-школ в РФ с шести в 1990 году выросло до 116 в 2005-м. Есть все основания считать, что отстроится и процесс интернационализации: страна вступила в Болонский процесс и рано или поздно включится в общеевропейское профессиональное образование с его системой поощрения мобильности студентов и преподавателей, с системой аккредитации учебных программ и общеевропейской системой контроля качества образовательных услуг.

Вопрос заключается не в том, интегрируется ли российская высшая школа в процесс постиндустриального перехода, это уже происходит, а в том, какие позиции достанутся национальной системе высшего образования на международном рынке образовательных услуг. В условиях "рассредоточенного" образования эти позиции могут оказаться глубокой периферией, то есть аккумуляцией в РФ самых дешевых и массовых сегментов профессионального образования, лишением доступа академической профессуры к "основному течению" научно-технологических разработок в мире. Все относительно ценные и мобильные элементы образования (обеспеченные студенты, способные студенты и аспиранты, успешные практики и преподаватели) будут вымываться из российской высшей школы.

Тот факт, что российское высшее профессиональное образование находится на периферии мирового рынка, подтверждается международными рейтингами. Российские университеты в международных рейтингах вузов практически отсутствуют. И неизвестно, как они могут туда попасть, проигрывая по звездному составу преподавателей, по объемам финансирования НИОКР, по результатам этих НИОКР, по технологическим инновациям в учебном процессе, по значимости рассматриваемых социальных проблем и по связанности с мировым академическим и гуманитарным сообществом (что отражают слабые показатели "индекса цитируемости").

В этом и заключается основной вызов для российской высшей школы: будет она претендовать на мировую значимость и влияние на процессы глобализации или удовлетворится ролью образовательной провинции.

### **Консервативный сценарий**

Государство в ближайшие годы будет самым активным инициатором преобразований в сфере высшего профессионального образования. И, похоже, пока единственным. Вузы за редким исключением всячески сопротивляются и будут сопротивляться реформированию в целях сохранения сложившейся для них благоприятной ситуации и собственного статус-кво. Работодателей в их сегодняшнем состоянии нельзя считать заказчиками и инвесторами глобальных образовательных программ. Регионы, опять-таки за редким исключением, занимают в целом позицию невмешательства, не имея собственного представления о том, какая образовательная система им нужна. Студенты, при всей объяснимой и неперенной радикальности их социальных требований, являются скорее противниками реформ, затрагивающих их социальный статус и ставящих под сомнение правомочность "фабрики дипломов", на которую они уже поступили. Вряд ли эти игроки разработают и будут готовы реализовывать оригинальные и дельные концепции развития системы профобразования. Хотя отдельные сильные проекты, способные иметь мультипликативный эффект для всей российской школы, с участием этих субъектов могут быть реализованы.

То, что государство – основной игрок, логично, так как именно его в первую очередь должна заботить проблема снижения общей конкурентоспособности российской высшей школы. Не очень логично, что других соразмерных игроков пока нет, поскольку время моносубъектности ушло. Реформаторские действия Минобрнауки, направленные на повышение эффективности использования бюджетных средств, скорее рассчитаны на модернизацию уже существующей системы высшего образования, а не на создание новой. Пока это походит на консервативный сценарий развития.

## Пространство выбора

Сценарии могут быть разные, но в любом случае субъекты образовательной политики должны будут принять ряд принципиальных решений относительно профессионального образования, выбирая один из возможных вариантов действий при сценарных развилках.

Первая развилка: проводить кардинальную реформу имеющейся системы или оставить ее эволюционировать, ограничившись реформами бюджетного финансирования и институциональной перестройки (изменение правил аккредитации вузов и учебных программ, порядка финансирования, правил поступления в вузы и проч.)? А параллельно строить новую. Вырастить новую систему профподготовки можно через реализацию специально отобранных проектов (учебные программы, модули, округа, учебные заведения, технопарки, образовательные серверы, импорт технологий). Часть этих проектов можно инициировать на федеральном уровне (если ясны национальные приоритеты), часть отобрать как поддержку местных инициатив на конкурсных условиях.

Скорее всего, эффективной является не радикальная ломка существующей системы, а создание параллельной. Во-первых, это позволит сохранить стабильность и преемственность в функционировании высшей школы. Во-вторых, позволит сконцентрировать финансовые и иные ресурсы на обеспечении конкурентоспособности в новых центрах. Объем вложений потребуется немалый, например, для создания бизнес-школы, способной лидировать в мировых рейтингах, нужны инвестиции в размере 30-60 млн. долларов в течение трех пяти лет. И разумнее направить наличествующие средства в "прорывные" точки, а не на поддержку изрядно отяжелевшей системы.

Вторая развилка: регулировать развитие высшего профессионального образования в момент постиндустриального перехода или сделать ставку на рыночное саморегулирование? Учитывая тот факт, что образование в России никогда и не создавалось как рыночное и сегодня является "квазирыночным" сектором экономики, выбор должен быть сделан в пользу регулирования. Госрегулирование вовсе не подразумевает госмонополии. За счет правовых механизмов можно стимулировать и приход частного капитала, и создание частных университетов.

Третья: импортировать наиболее передовые образцы вузов или пытаться построить собственные? У России есть позитивный опыт образовательного импорта, да и другие страны активно импортируют – Китай, например. Импорт позволяет быстро модернизировать образовательную систему и существенно повысить ее эффективность. Видимо, необходимо еще раз вернуться к обсуждению вопроса об образовательных технологиях и заимствовать накопленный в мире образовательно-технологический опыт. Развилка выбора состоит не только в том, заимствовать чужой (более передовой) опыт или нет. Развилка и в том, допускать ли распространение на собственной территории деятельности чужих образовательных провайдеров. Если допускать, то чей приход поддерживать и в каких сегментах, а что стоит ограничить в импорте.

Четвертая развилка: выбирать приоритеты по отраслевой логике или с учетом геополитических и геоэкономических задач страны? Данную развилку выбора можно переформулировать в вопрос о том, где должны располагаться новые национальные университеты и под решение каких национальных задач они должны создаваться.

Наконец, пятая развилка: в какие сегменты направить основные вложения: в додипломное образование, в бизнес-образование, специализированное обучение? Может, сосредоточиться на изменении технологии обучения? Развитие каких специальностей и каких исследований инвестировать в первую очередь?

Сегодня есть разные версии реформы образования. При этом "технологическая" реформа, связанная с изменением методик преподавания, расширением масштабов применения современных технологий, должна быть осуществлена в любом случае. Сложнее с выбором развития приоритетных направлений исследований и подготовки. Более или менее ясно с подготовкой кадров для конкурентоспособных секторов российской экономики: нефтегазового комплекса, горнодобывающей промышленности, металлургии, химии и некоторых других. Но что касается других приоритетных направлений, то для их

выбора требуется специальное прогнозирование в условиях, когда общество и экономика представляют собой многофакторную и динамичную систему.

## Внебюджетное образование и личность

Виттенбек В.

Система образования, построенная под потребности индустриальной цивилизации, в значительной степени предала забвению такие ценности, как культурное развитие, нравственная чистота и духовность, гражданская ответственность личности за охрану окружающей среды и многие другие. Ее индивидуалистически-прагматический характер идет вразрез с потребностями дальнейшего прогрессивного развития общества. Назрела объективная необходимость в построении системы образования, предполагающей возврат к самой личности, ибо не личность существует для общества, а общество для личности.

Важной методологической задачей должно стать определение той части реальной действительности, которую необходимо обозначить как «внебюджетное образование». На первый взгляд, она очевидна: это сегмент образовательного пространства со специфической формой организации образовательного процесса. Однако особенностью «самофинансирования» отличие внебюджетного образования от бюджетного не оканчивается, а только начинается.

Объединенные с бюджетными вузами единой задачей – подготовкой высококвалифицированных специалистов, внебюджетные вузы решают ее иначе. Система внебюджетного образования рождена для того, чтобы максимально способствовать достижению главной цели – расширенного воспроизводства социокультурного бытия, посредством которого осуществляется передача культурного наследия (материальных и духовных ценностей, знаний, умений) от одного поколения к другому. Автор разделяет позицию исследователей, которые, основываясь на антропоцентристских идеях, рассматривают институт образования прежде всего как феномен культуры, позволяющий человеку в процессе социализации и инкультурации не только реализовать свои природные задатки и возможности, но и адекватно адаптироваться к противоречивым условиям бытия.

Образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. Это не случайно: образование только тогда эффективно, когда в его основе лежат опирающиеся на науку представления о путях формирования человека как всесторонне развитой личности и механизмах усвоения им культуры. При этом человек рассматривается не только как носитель устоявшихся культурных ценностей, но и как творец их нового содержания. И если в целом институт образования есть посредник между личностью и социумом в передаче, закреплении, сохранении и умножении значимых для цивилизационного развития культурных смыслов, то система внебюджетного образования должна включать в себя в качестве стержневого компонента способ вхождения человека в целостное бытие культуры.

Становление системы негосударственных высших учебных заведений в России началось вместе с формированием рыночной экономики. Возникла объективная необходимость в новых специальностях, а главное – в новых требованиях, предъявляемых к большинству профессий в условиях постиндустриального общества. Государственным вузам было достаточно сложно быстро отреагировать на эти новые условия и требования. Вынужденный отказ государства от монополии в сфере образования и привел к появлению вузов, которые сформировались как реакция на изменение спроса на рынке труда.

Разумеется, нельзя закрывать глаза на то, что изначально многие из них создавались для извлечения финансовых средств для своего функционирования, не предоставляя при этом должных образовательных услуг, – это было легким способом зарабатывания денег в условиях радикальных перемен и неопределенности, так как спрос на получение высшего образования был достаточно высоким.

Появившись не в противовес, а в дополнение к гос. образованию, внебюджетное образование достаточно быстро смогло заявить о себе как вполне конкурентоспособная образовательная система.

Благодаря гибкости управления внебюджетные образовательные учреждения имеют возможность более чутко реагировать на запросы рынка труда. Многие из них активно сотрудничают с работодателями и предоставляют учащимся и студентам возможность во время учебы проходить практику, непосредственно привлекаться к рабочему процессу. Впоследствии у выпускников есть возможность получить место в фирме, компании, где их уже знают. Кроме того, внебюджетным вузам (колледжам) легче проводить собственные исследования текущего спроса на рынке труда и в соответствии с ним выстраивать свою образовательную политику.

Явным их преимуществом является относительно небольшая численность студентов, что позволяет формировать оптимальные учебные группы, учитывая возможности, способности и предпочтения каждого, и создавать условия целостного включения учащихся и студентов в общественную практику, обучение, науку и общение. Более того, в педагогическом плане сознательным приоритетом выступает развитие, опережающее обучение. Наконец, внебюджетным вузам легче реагировать на мировые тенденции в системе образования и устанавливать контакты с зарубежными образовательными учреждениями для совместного решения возникающих проблем.

Другим важнейшим элементом системы внебюджетного образования должна быть ее гуманистическая направленность, важнейшей составляющей которой является непрерывное образование, обращенное к постоянному творческому обновлению, развитию и совершенствованию каждого человека на протяжении всей жизни.

Гуманистическая направленность внебюджетного образования основывается на идее демократизации, предполагающей разгосударствление и самостоятельность образовательных учреждений, децентрализацию управления образованием, его муниципализацию, право профессорско-преподавательского состава на творческий поиск, широкие права обучающихся, в том числе на выбор учебного заведения и профиля подготовки. Объективно демократизация в сфере образования означает:

- привлечение широкой общественности к разработке и обсуждению концепций развития образования;
- проведение общественных экспертиз социально значимых решений в целях образования;
- гласность и открытость системы управления образованием на всех ее уровнях, установление четких правовых рамок ее деятельности;
- принятие и неукоснительное соблюдение кодекса государственного служащего, действующего во имя общественных интересов;
- возможность участия в управлении образованием всех заинтересованных участников образовательного процесса.

Что касается механизма реализации гуманистической направленности внебюджетного образования, то в нем еще много неясного. В настоящее время можно обрисовать лишь его общие контуры. Многие специалисты полагают, что логической цепочкой в его субъектно-объектных отношениях должна стать следующая последовательность: профессиональная социализация – гуманитаризация – гражданская социализация.

При этом своеобразным инструментом должны стать специальные дисциплины, такие как науковедение, философия и социология науки, психология научного творчества и другие, то есть те, что исследуют связи с социально-культурной реальностью.

С другой стороны, основной целью традиционной образовательной системы являлась и во многом является сейчас подготовка «человека знающего», то есть специалиста, владеющего конкретным объемом знаний, умений, навыков. Именно здесь, по общему мнению, лежат корни воспроизводства технократического мышления, идеологии «полезности», в которой не остается места для самой личности, поскольку торжествует ее функциональность. Очевидно, что такая система изжила себя. Это связано с тем, что, во-первых, в век информатизации объективно невозможно вооружить обучающегося полноценным знанием, удваивающимся в отдельных отраслях науки через каждые 2-5 лет; к тому же простая передача знаний, опыта, набора готовых решений и умений действовать по заранее определенному алгоритму не гарантирует успеха в нестандартных ситуациях.



Во-вторых, информационная действительность ставит человека перед необходимостью умелого сочетания теоретической, опытно-экспериментальной и эвристической практической деятельности, вынуждая непрерывно обучаться и пополнять интеллектуальный багаж в соответствии с вызовами времени. Выбор профессии становится многократным процессом. Работник на современных предприятиях, в фирмах, учреждениях должен быстро ориентироваться в новых ситуациях, знать и уметь применять современные технологии, быть участником непрерывного обновления средств производства, проявлять инициативу и предприимчивость.

Гибкость и оперативность управления в системе внебюджетного образования предоставляют большие возможности для обеспечения непрерывности образования — периодического обновления интеллектуального и профессионального облика личности в течение всей жизни. Таким образом, система внебюджетного образования предполагает трансформацию традиционного образования в такой социальный институт, который был бы способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющие учиться непрерывно, обеспечивать широким массам возможность получения высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Она служит интересам каждого человека и как бы эластично подстраивается под его интеллектуальные потребности. Именно в такой логике должно происходить осмысление гуманистической сущности системы внебюджетного образования, обеспечивающей непрерывное развитие личности как субъекта культуры, социума.

Немаловажен и другой аспект. В «обществе знаний» явно просматривается возрастающая роль информационных и телекоммуникационных технологий. Скудные бюджетные ассигнования государственных вузов не позволяют иметь необходимое количество и качество компьютерной техники и оборудования для их использования. Внебюджетная система образования здесь в явном выигрыше, ибо она сама регулирует финансовые вложения в интересах совершенствования образовательного процесса.

Наконец, еще одно важное положение. Международный опыт показывает усиливающееся значение дистанционного образования, которое дает возможность создания эффективных систем обучения, реализующих не только принцип большей доступности образования, но и содействующих получению качественного образования для людей с ограниченной подвижностью, а также для той части населения, которая по различным причинам не имеет возможности воспользоваться услугами очного обучения.

Применение современных информационных технологий в дистанционном обучении позволяет преодолеть консерватизм и жесткость рамок традиционных образовательных систем, преподавательский «тоталитаризм» и создать открытое образовательное пространство, в котором учащийся является не объектом, а субъектом образования, самостоятельно формирующим и контролирующим свою образовательную траекторию. Разрабатываемые при этом средства и методы обучения, формы организации педагогической деятельности могут органично использоваться в традиционных формах получения образования, что способствует стиранию существенных различий между высокотехнологичным дистанционным и традиционными формами обучения и обеспечению перехода к качественно новым системам образования XXI века. Становление и последующее развитие системы дистанционного образования должно привести к созданию электронных университетов распределенного типа, которые сформируют реальную основу единого образовательного пространства для всего мирового сообщества.

Внебюджетное образование существует около 15 лет, однако процесс его становления не закончен по многим причинам как объективного, так и субъективного характера. В условиях реформирования всей российской системы образования ее общая стратегия развития, к сожалению, не определена. Не закреплены и общие принципы стратегии внебюджетного образования. Автономное «плавание» каждого учреждения в рамках Государственного образовательного стандарта – не лучший выход: оно может быть эффективным для конкретного вуза, колледжа, гимназии и т.д., но идти вразрез с интересами развития социума. Последствия отказа от целостной государственной

образовательной политики во многом как предсказуемы, так и непредсказуемы для судьбы российского образования.

## **Деградация вузовского статуса Качество образования студентов резко падает.**

Павликова О.

Российское образование стремительно теряет свои позиции. К такому выводу пришли эксперты независимых агентств, оценивающих состояние вузов. Несмотря на оптимистические заявления чиновников и бодрый рост цен на обучение в ведущих вузах страны, директора крупных компаний давно забили тревогу: некого брать на работу, кадры пошли не те!

По словам работодателей, нынешние молодые специалисты нецелеустремленны, необучаемы и, что еще хуже, зачастую не обладают элементарными знаниями в своей профессии. Выпускники технических специальностей, к примеру, не могут нарисовать электрическую цепь, а экономисты – составить бизнес-план. По данным независимого агентства "Рейтор", только в Приволжском федеральном округе неудовлетворительную оценку своим новопривышим сотрудникам поставили более 30 процентов опрошенных работодателей.

### **На разных языках**

Причина регресса высшего образования оказалось неожиданной: то, что хотя бы видеть в студенте преподаватели и работодатели, как говорят в Одессе, две большие разницы. В вузах считают, что пятикурснику в первую очередь необходимо иметь определенный набор теоретических знаний, а на работе от него требуют живой практики, а не "бесплодной теории". "Они словно говорят на разных языках, – удивляется Ирина Артюшина, директор агентства "Рейтинг образовательных ресурсов". – Наниматели рассчитывают на мобильного сотрудника, с широким кругозором, способного к дальнейшему самообразованию, а в институтах из них годами растут узких специалистов".

Артюшина связывает ухудшение уровня образования выпускников высших учебных заведений еще и с тем, что научно-техническая база стремительно устаревает, а обновлять ее не собираются. Студентов учат работать на оборудовании, которое уже не применяется даже в самых отдаленных уголках России. При этом преподаватели, освоившие технику за десятилетия трудового стажа, зачастую сами не видят необходимости в ее замене. "Когда мы задавали ректорам вопрос: чего вам не хватает для усовершенствования образовательного процесса, абсолютное большинство отвечали – площадей, новых корпусов, другими словами, квадратных метров, и только единицы из них вспомнили про компьютеры семидесятых годов и микроскопы шестидесятых", – рассказывает Артюшина.

И такая тенденция – не только на технических факультетах, но и на гуманитарных. На многих филфаках русский язык изучают по книгам, выпущенным в шестидесятых. И это притом, что любой профессиональный филолог знает: язык – живой организм, который постоянно меняется.

Еще одна черта современного российского образования – молодые преподаватели стали дефицитом. Работают, как правило, те, кому за сорок и даже за пятьдесят. А на многих факультетах профессоров моложе шестидесяти днем с огнем не найти. Зато на отделениях менеджмента и IT-технологий наблюдается обратная тенденция, когда люди не успели толком отучиться и сразу встают за кафедру.

### **Из лучших – в худшие**

Тенденция последних лет – резкое падение качества образования в "брендовых" вузах. Их аббревиатура у всех еще на слуху, и поток абитуриентов не иссякает, только вот работодатели стремятся теперь нанимать выпускников смежных, пусть и менее знаменитых, но более прогрессивных институтов. Так знамя лучших вузов Поволжья, хоть и неофициально, но уже переходит от саратовских и нижегородских к пензенским, уфимским и самарским институтам и университетам. Выпускники этих заведений и зарплату получают большую, и карьеру строят успешнее. Причина такого "ребрендинга" в том, что ректора именитых учебных заведений зачастую не имеют реального представления о качестве даваемого ими образования. У них просто нет возможности

проводить мониторинг профессиональной успешности выпускаемых специалистов. "Даже когда читаешь рекламные буклеты вузов, сразу замечаешь: обязательно упоминают про какую-то выпускницу, которая десять лет назад закончила их заведение и теперь работает в некой американской компании. И ни слова о том, как живут и сколько зарабатывают прошлогодние выпускники!" – восклицает Ирина Артюшина. Проблема кроется еще и в том, что вузовские управленцы, помня об успехах многолетней давности, не совершенствуя учебники, не меняя материально-техническую базу, уверены в том, что смогут по-прежнему оставаться на коне. "Нам же это удавалось делать десятилетиями, зачем что-то менять?" – рассуждает большинство из них. В то время как менее известные институты, изо всех сил стараясь привлечь к себе новых студентов, создают на базе своего заведения экспериментальные инновационные программы, договариваются с различными коммерческими структурами о прохождении летней практики на их предприятиях. Но все же практически ни в одном из региональных вузов до сих пор и не слышали о системе международного обмена, получении дипломов МВА или использовании грантов путем участия в дистанционных олимпиадах.

Но главное, администрация вузов, объявляя набор, практически не ориентируется на рынок: будет спрос на таких выпускников или нет, сколько специалистов данного профиля ежегодно требуется в их городе или регионе и сколько выпускается? В результате в одной только Уфе действуют 30 экономических факультетов, выпускники которых впоследствии вынуждены трудиться простыми рабочими наравне с выпускниками техникумов и училищ. "В этом в первую очередь виноваты сами молодые люди. Они хотят стать банкирами, экономистами или управленцами только потому, что там платят большие зарплаты, а вовсе не по зову сердца, – говорит руководитель рейтингового проекта. – А учебные заведения в этой ситуации лишь удовлетворяют их спрос".

#### **Студенческой "лимита" в Москве скоро не будет**

Кроме того, за последние десять лет одиннадцатиклассники стали менее уверены в себе. Они больше не едут учиться в Москву или в Санкт-Петербург, опасаясь бытовых и финансовых трудностей. По данным агентства "Рейтор", если еще в начале девяностых в Плехановской академии было около 90 процентов приезжих и только 10 процентов москвичей, то сейчас все наоборот – из регионов уже почти никто не едет. Психологи объясняют это пессимистическими настроениями в семье. Родители будущих студентов за последние годы пережили столько трудных моментов, что просто перестали верить в рассказы о бесплатном поступлении и об удачной столичной карьере.

Виноваты в этом отчасти и сами работодатели. По их мнению, взять студента со столичным дипломом хлопотнее: он лучше знает свои права, требует предоставить ему жилье, у него другие зарплатные амбиции.

Сами руководители вузов придерживаются иной позиции. По мнению Ольги Сага, помощника ректора Ульяновского государственного университета, получившего одно из последних мест в рейтинге вузов Приволжского федерального округа, в исследовательскую выборку "Рейтора" попали наименее развитые и востребованные факультеты УГУ, а в остальном у них полное сотрудничество и взаимопонимание с работодателями.

В МГУ вообще отрицают падение качества образования российских выпускников. По их данным получается все как раз наоборот – зарплаты молодых специалистов растут, и карьера идет только в гору. "Как мне кажется, нельзя оценивать уровень знаний специалиста, опираясь исключительно на мнение работодателей, – заявил "Газете" проректор МГУ Владимир Миронов. – К примеру, от выпускника филологического факультета нанимателю нужно лишь знание 2-3 языков, а эрудированность и глубинные знания других дисциплин его не интересуют". Может быть, поэтому по зарплате выпускников первый вуз страны всего лишь на девятом месте.

## Доля финансирования вузовской науки будет увеличиваться

Теплов А.

14 октября в Минобрнауки России состоялся круглый стол, на котором обсуждались перспективы развития вузовского сектора науки в России.

В принципе, как неоднократно отмечали в своих выступлениях многие докладчики, вузовской науки в природе не существует. Важно, чтобы исследователь занимался настоящей наукой, а где именно, в стенах какой ведомственной принадлежности он это делает – это уже второй, менее значительный вопрос. Несмотря на эту оговорку, собравшиеся в министерстве ученые обсуждали в первую очередь именно ведомственные, организационные и, конечно же, финансовые вопросы. И накал этого обсуждения нередко достигал весьма высоких температур.

Старший научный сотрудник Астрономического института им. В.В. Соболева СпбГУ, доцент кафедры астрофизики Н.Я. Сотникова, например, заявила, что разговоры о перестройке вузовской науки без увеличения финансирования напоминают... «собрание бомжей на помойке».

Достаточно категорично выражал свои мысли и заместитель директора Института молекулярной биологии РАН, зав. кафедрой молекулярной биофизики МФТИ, доктор физико-математических наук, профессор А.С. Заседателев. «Деды учат внуков», – сообщил он, оценивая кадровые перспективы преподавательского состава через 10-15 лет. И это – в МФТИ, где, как известно, существует уникальная система подготовки специалистов и – молодых ученых. Например, непременным условием зачисления в аспирантуру является серьезная научная публикация. Однако ближе к выпуску преподаватели честно заявляют своим студентам, что, всего скорее, им придется работать за границей, так как в родной стране при существующем уровне финансирования «вы не выживете». А.С. Заседателев напомнил, что во времена СССР молодые ученые получали квартиры, приличную зарплату. В Советском Союзе мы имели все это, заметил он, так почему мы отказываем в этих благах нашим молодым?

Более оптимистично смотрит на вещи проректор по научной работе СпбГУ В.Н. Троян, озаглавивший свое выступление так: «Слухи о смерти вузовской науки сильно преувеличены». Однако и он говорил о необходимости значительного увеличения объемов базового финансирования, об оснащении вузов новым оборудованием, о том, что необходимо увеличение срока проектов, на которые объявляется конкурс, так как иначе невозможно сохранить стабильность работы исследовательских коллективов. В.Н. Троян предложил развить систему грантов для молодых кандидатов наук, а для этого – увеличить срок действия гранта до 5 лет, при этом ежегодный объем должен составить 400-500 тысяч рублей.

В. Н. Троян предложил также создать специальную программу «Соотечественники», которая позволит вернуть в Россию молодых ученых, проработавших несколько лет за рубежом. По его словам, подобная программа позволила послевоенной Южной Корее создать современную мощную экономику.

Впрочем, прежде всего, важно удержать в науке тех молодых ребят, кому исследовательская работа интересна сама по себе, которые видят в этой деятельности не только заработок, но и свое призвание. А для этого, оказывается, нужны не только деньги. На взгляд молодого профессора Уральского государственного технического университета (УГТУ-УПИ), ведущего научного сотрудника Института органического синтеза УрО РАН, доктора химических наук Д.Н. Кожевникова, у молодого ученого есть три заветных мечты, и лишь одна из них – это получение грантов для проведения исследований и содержания семьи. Две других – это наличие своей исследовательской группы и... уменьшение бюрократических проволочек. А пока для утверждения некоторых документах ученые вынуждены собирать коллекцию из 14 подписей, на что уходят рабочие дни, а то и недели. Но настоящей сенсацией круглого стола стало выступление ректора Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, доктора физико-математических

наук, профессора Р.Г. Стронгина, который рассказал об опыте интеграции науки и образования, накопленном в этом университете. Масштабы деятельности НГУ впечатлили даже тех из присутствующих, кто уже был наслышан об успехах этого вуза. По сути, НГУ, по словам Р.Г. Стронгина, стал своеобразным мозговым центром, в котором рождаются новые проекты развития региональной экономики, осуществляется подготовка кадров для реализации этих проектов, а также происходит постоянное обучение, модернизация кадров для структур бизнеса и государственного управления. Налоговый генерал области, например, возглавляет кафедру налогообложения. При этом вуз окружен сетью малых предприятий, в которых с его участием осуществляются проекты самого различного масштаба. Система процентов со сделки создает атмосферу заинтересованности на всех этажах этого научно образовательно – консультативно – производственного гиганта. Вуз, по выражению Р.Г. Стронгина, становится в регионе интегратором, который определяет и направляет важнейшие процессы развития.

Подводя итоги разговора, директор департамента государственной научно-технической и инновационной политики Минобрнауки России Д.В. Ливанов ободрил присутствующих, сообщив, что вузовская система – это наиболее динамичный сектор российской науки, при этом доля прикладных исследований в этом секторе значительно выше, чем в РАН. Доля финансирования вузовской науки будет увеличиваться, уже в 2005 году в два раза выросло финансирование по линии Федерального агентства по науке и инновациям, полученное на открытых конкурсах.

Судя по выступлению Д.В. Ливанова, вузовскую науку в России и в самом деле ожидают самые светлые перспективы, но воплотятся в реальность они лишь в том случае, если ученые, менеджеры и руководители вузов научатся зарабатывать деньги, используя свой научно-исследовательский и кадровый потенциал. А потенциал этот поистине огромен, ведь, по информации заместителя директора департамента государственной научно-технической и инновационной политики Минобрнауки России М.Н. Стриханова, озвученной на встрече, в системе высшего образования занимаются наукой порядка 75-80 тысяч преподавателей.

Проблемы, связанные с процедурами финансовой поддержки научных исследований, – тема сегодня весьма популярная в исследовательской среде. В одном из сентябрьских номеров Nature был опубликован материал о том, с какими бюрократическими трудностями приходится сталкиваться соискателям научных грантов вне зависимости от места проживания. Уверены, что эта статья будет интересна и читателям “Поиска”.

...Если бы ученым разных стран предложили ответить на вопрос, что вызывает у них особое раздражение в своей работе, большинство сказало бы: процесс подачи заявок на получение грантов. Репортеры Nature опросили многих исследователей, пытаясь выяснить, что же именно их так пугает в вышеупомянутом действии и что может быть сделано для улучшения существующей ситуации.

Так, опрошенные представители физических наук считают процесс подачи заявок на получение грантов попросту невыносимым. Молекулярные биологи сообщили, что-то же самое действие вообще сводит их с ума: некоторые из них даже хотели оставить науку, столкнувшись с проблемами системы грантовой поддержки. В большинстве случаев, когда речь заходила о попытке получения финансовой помощи от благотворительных или научных фондов, ученые говорили о катастрофической потере времени и очень сильном напряжении. А также о том, что это – худшая часть их работы.

Потому журналисты Nature не были удивлены, когда около года назад, начав проведение опроса исследователей о том, как они подавали заявки на получение грантов, услышали несколько поистине ужасных историй. При этом некоторые ученые и вовсе отказывались говорить на эту тему, видимо, опасаясь “кусать” руку, их кормящую. Но многие другие поведали Nature о бесконечных задержках с выплатами по грантам, запутывающих конкурсных анкетах-заявках и бюрократической некомпетентности, которая чуть не привела к краху их карьеры. Вот несколько поучительных историй, собранных в ходе опроса Nature, а также некоторые полезные мысли как исследователей, так и представителей финансирующих агентств о том, как можно было бы облегчить процесс поддержки науки.

Время, потраченное впустую, стоит первым в списке жалоб со стороны исследователей. Ученые Европы, Азии и США немало рассказали о проблемах, возникающих в связи с ситуациями, когда решение по заявке на получение гранта откладывается на долгий срок. Самый поразительный пример был приведен химиком из немецкого университета Дженсом Шмидтом (имя и фамилия изменены по просьбе ученого). По официальным данным немецкого Федерального министерства образования и науки, средняя продолжительность обработки заявки на предоставление финансовой поддержки по гранту – шесть месяцев. Однако личный опыт химика Шмидта оказался несколько отличным от информации, предоставляемой официальными источниками. Его проект был отмечен как успешный еще на самом первом этапе рассмотрения заявки. Но лишь спустя два с половиной года ученый получил финансирование, казавшееся ему поначалу столь близким.

Итак, эта сага началась в апреле 2000 года, когда Шмидт представил на рассмотрение комиссии немецкого Федерального министерства образования и науки заявку на предоставление ему суммы в 150 тысяч евро (186 тысяч долларов) для реализации проекта по защите окружающей среды. Ответ комиссии последовал только через восемь месяцев. Он содержал положительные отзывы, которые и побудили ученого представить уже развернутый вариант заявки на финансовую поддержку того же проекта в начале следующего – 2001 года. На этот раз ответ пришел уже через 10 месяцев, и опять был положительным! При этом, учитывая столь положительные отзывы, комиссия порекомендовала Шмидту увеличить срок проекта с двух до трех лет. Но теперь от нашего химика требовалась новая – третья, переработанная в связи с изменениями сроков проекта

заявка. После ее получения в начале 2002 года представители Министерства образования и науки с сожалением констатировали, что сейчас они, увы, не имеют достаточной суммы денег для финансирования проекта в течение трех лет. В результате Шмидту пришлось подавать очередную, четвертую заявку, описывающую проект, вновь сокращенный до двухгодичного срока. В конце концов, финансирование работы немецкого химика началось в октябре 2002 года. Но тут случилась маленькая неприятность: к тому времени лицензионный срок дорогого программного обеспечения, которое было установлено на ПК Шмидта и было необходимо для реализации многострадального проекта, истек. Да и сами научные идеи химика, казавшиеся инновационными еще два года назад, потеряли свою актуальность...

Далее в списке жалоб ученых на финансирующие организации следуют бюрократические трудности, связанные с составлением отчетов о том, как расходуются предоставленные средства. Исследователи признают, что внимательное отслеживание трат необходимо для предотвращения мошенничества. Но при этом они отмечают, что агентства, финансирующие научные изыскания, на деле часто оказываются весьма недальновидными, когда речь заходит о контроле за распределением выделенных средств.

Так, занятые подсчетом трат ученых научные агентства и университеты Франции показывают себя настоящими бюрократами, требуя от исследователей, чтобы они позаботились о создании наиболее выгодных по цене условий реализации проектов, подыскивали, например, самые дешевые лабораторные реактивы. Громоздкие предварительные калькуляции, которые буквально сводят исследователей с ума, – только одна из многих проблем, связанных с получением грантов в Евросоюзе.

Вообще же по числу проблем, возникающих между учеными и бухгалтерией, затмить все страны способна Япония. Например, исследователи, получившие финансирование по грантам местного Министерства здравоохранения, постоянно должны быть в курсе изменений, происходящих в правилах бухгалтерского учета этого ведомства. Для чего им требуется ежегодно приобретать новейший 445-страничный справочник ценой в 32 доллара США, посвященный переменам бухучета этого министерства. Тщательно изучать его и вносить коррективы в собственную документацию, согласно последним веяниям в финансовой политике Минздрава.

А вот Министерство образования Страны восходящего солнца настаивает, чтобы средства, вложенные им в науку, были обязательно потрачены до конца того финансового года, в котором они и выделялись. В противном же случае любая неизрасходованная иена должна быть возвращена государству, если только задержка денег на счету ученого не вызвана форс-мажорным обстоятельством, например, землетрясением.

Профессор биологической химии в университете Токио Кацунари Тайра недавно на себе испытал, насколько мелочной может быть бюрократия его великой страны. В прошлом году он получил грант размером в 50 миллионов иен (450 тысяч долларов). Сумма внушительная. Но, когда Тайра попросил у своего университетского начальства, которому было поручено вести управление и контроль за расходованием полученных средств, купить для офиса ученого ручки и ластик, профессор получил отказ. По мнению чиновников, данные предметы должны были иметься в офисе Тайра еще на момент получения гранта, а потому он явно не нуждается в их повторном приобретении...

Вышеприведенные примеры могут вызвать лишь тяжкий вздох сожаления. Но отказы в субсидировании исследовательских проектов иногда приводят и к куда более тяжким последствиям. Большинство ученых, чтобы не распрощаться с карьерой, вынуждены постоянно бороться за финансовую поддержку своих работ со стороны различных ведомств. И если исследователи не достигнут успеха в подаче заявок на получение гранта, то они рискуют нажить себе проблемы, связанные, например, с публикацией результатов собственных трудов, или же вообще оказаться за бортом научной деятельности.

Подобное чуть не произошло с английским иммунологом Хью Робертсом (имя и фамилия изменены). В прошлом году он столкнулся с трудной карьерной дилеммой. В течение восьми лет, прошедших с момента получения им докторской степени, Робертс



опубликовал в научных журналах немало работ, снискавших заслуженную популярность среди коллег. Его резюме было одним из лучших среди подобных документов в базе данных иммунологов других стран. Но Робертсу этого было мало – он изо всех сил пытался стать самым лучшим. Надо сказать, что в Великобритании существуют специальные агентства, грантовые системы которых нацелены исключительно на наивысшее развитие карьеры. Однако схемы финансирования этих агентств имеют одно ограничение: с момента получения соискателем докторской степени должно пройти не больше шести лет. В возрасте 34 лет Хью Робертс все еще считал себя “молодым ученым”, достойным такого гранта, но ему весьма быстро объяснили, что он не прав, поскольку является доктором наук уже восемь лет.

Спустя некоторое время Хью, казалось бы, нашел альтернативное решение своей проблемы. Медицинский исследовательский совет (MRC), учреждение, в задачу которого входит распределение большей части госбюджетных денег для финансирования биомедицинских научных проектов в Великобритании, изменил временные рамки одного из своих грантов. В результате этого Робертс получил возможность претендовать на трехлетнее финансирование своих работ в размере 250 тысяч фунтов стерлингов (460 тысяч долларов США). Эти деньги он планировал использовать для создания собственной лаборатории. Чтобы сократить число возможных соискателей, MRC установил правило, согласно которому от одного института на грант могло претендовать не более трех ученых. Потому университет, в котором работал Робертс, устроил свой внутренний конкурс, в ходе которого ученые должны были предоставить восьмистраничную заявку на грант и пройти десятиминутное собеседование. Хью выиграл и это соревнование и наконец-то в мае подал заявку на грант в сам Медицинский исследовательский совет.

К полученному в октябре известию о том, что его заявка отклонена, он отнесся уже по-философски, поскольку на тот момент ему стало известно, что на 20 грантов MRC претендуют 120 соискателей. Кстати, отказ на заявку Робертса был подписан только одним членом экспертной комиссии вместо положенных трех. Иммунолог понял, что у него с самого начала не было ни единого шанса на получение этого гранта. По сравнению с чувством отверженности, охватившим ученого, все рассказы о финансовых препонах и бюрократических отсрочках при получении грантов кажутся тривиальными...

Однако для Хью Робертса все закончилось не так уж и плохо. Спустя некоторое время он получил в родном университете должность, позволившую ему все-таки организовать собственную лабораторию. Благодаря этому часть работы, описанной в заявке на грант, была выполнена, а ее результаты – опубликованы в престижных научных журналах. Но, оглядываясь назад, Робертс с грустью вспоминает, как думал о том, чтобы вообще навсегда покинуть науку, когда MRC отклонил его заявку. Так бюрократические барьеры могли лишить Великобританию талантливого ученого.

Но не все в примерах, описанных выше, столь однозначно. Так же сильно, как ученые жаждут получать гранты без глупых препирательств и проволочек, финансирующие агентства хотят быть уверенными в том, что их деньги не будут растрочены впустую. В последнее время лучше всего достичь этого удается американским организациям, финансирующим науку. В середине 1990-х годов Национальный фонд науки США создал FastLine – систему онлайн-подачи заявок на участие в конкурсах. Она стала весьма популярна, поскольку помогала ученым экономить время, автоматически указывая на неточности при заполнении формы заявки, если таковые имелись. Многие финансирующие американские учреждения поддержали идею такой онлайн-подачи заявок. Так что теперь все заявления на гранты, подающиеся в федеральные фонды, будут регистрироваться на едином веб-сайте. Такой же подход в своей работе собираются использовать и английские организации, и самое крупное немецкое агентство – DFG. Деятельность фондов, которые пока не используют систему онлайн-подачи документов на конкурсы, выглядит сегодня весьма несвоевременной.

Нашли своих поклонников и другие методы работы с системой выдачи грантов, применяемые американцами: многих радует та частота, с которой представители разных фондов США посещают научные конференции и общаются с учеными. Например, одна из

респонденток Nature – специалист по исследованию климата – отметила, что она встречает американских чиновников гораздо чаще, чем их британских коллег, притом что сама работает в Англии.

В свою очередь, представители финансирующих агентств туманного Альбиона оправдываются тем, что работают под жестким контролем и не имеют возможности тратить деньги на частые поездки за границу. Но они также честно признались, что подумывают о реформировании своей деятельности, поскольку хотят трудиться более эффективно.

Изменения, вызвавшие всеобщее одобрение, были связаны с уменьшением количества форм, инструкций, документов и рекомендаций, через которые обычно приходилось продирается ученым при подаче заявок на гранты. Такие изменения, например, еще шесть лет назад ввел в свою деятельность Национальный институт здоровья США (НИИ), всего лишь отменив требование детального описания проектов, претендовавших на поддержку менее чем в 250 тысяч долларов. Летом 2005 года было решено опросить исследователей – партнеров этой организации, дабы узнать, как, на их взгляд, изменилась эффективность ее работы. Более 80 процентов опрошенных отметили, что они полностью удовлетворены изменениями в политике фонда, которые “помогли им сфокусироваться непосредственно на самом научном процессе и уменьшили административный гнет”.

Когда речь идет о различных типах грантов, ученые также придерживаются мнения “лучше меньше, да лучше”. Недавно вышеупомянутый Медицинский исследовательский совет Великобритании уменьшил количество типов предлагаемых грантов, сделав их систему получения более гибкой: ученые, например, смогли подавать заявки на различные сроки финансовой поддержки. Все это резко контрастирует с ситуацией в Японии, где число типов грантов выросло с 28 в 2004 году до 37 в нынешнем.

В большинстве случаев секрет успешных реформ прост: ученым нравится, когда финансирующие агентства открыты для общения, искренне стремясь понять своих клиентов. Даже организация простой линии телефонной поддержки, благодаря которой ученые получают исчерпывающие консультации по заполнению анкеты на получение грантов, принимается научным сообществом с благодарностью. Ученые также высоко ценят те фонды, представители которых чаще других появляются на научных конференциях, посещают лаборатории или проводят опросы фокусных групп, чтобы узнать мнение исследователей об эффективности своей работы. Одним словом, больше всего в научных сообществах ценят финансирующие организации, эффективно поддерживающие обратную связь.

Оригинальный вариант статьи можно найти на сайте <http://www.nature.com/nature/journal/v437/n7057/fu>.

Концепция глобализации является в современных исследованиях наиболее популярным инструментом анализа социальных процессов. Понятием "глобализация" обозначается широкий спектр событий и тенденций: развитие мировых идеологий, интенсивная борьба за установление мирового порядка; скачкообразный рост числа и влияния международных организаций, ослабление суверенитета национальных государств; появление и развитие транснациональных корпораций (ТНК), рост международной торговли; интенсивные массовые миграции и формирование мульти культурных сообществ; создание планетарных СМИ и экспансия западной культуры во все регионы мира и т. д. Анализ этих релевантных теориям глобализации тенденций показывает, что они приобрели характер синхронных общественных изменений в начале - середине XX в., и произошло это превращение таким образом, что его можно характеризовать как социокультурный сдвиг.

В 1980-1990-е годы стали на Западе периодом увлечения неолиберальными рыночными идеями. К этому подталкивал ряд процессов и явлений: информационная революция, открывшая беспрецедентные возможности совершения рыночных сделок в планетарном масштабе; ускорение темпов экономической интеграции; наконец распад социалистического содружества и Советского Союза, многими на Западе воспринятый как свидетельство окончательной победы экономического либерализма и всемирный триумф свободного рынка. Процессы глобальной интеграции ускорились, что и получило концептуальное обобщение и выражение в понятии "глобализация", которое стало входить в употребление примерно с конца 1980-х, а в 1990-е утвердилось как обозначение доминирующей тенденции мирового развития.

Понятие глобализации оказалось весьма удобным с точки зрения неолиберализма, потому что представляет описываемый им процесс как естественный, неизбежный и безальтернативный. Суть и смысл этого понятия – в фиксации пространственных, "количественных" параметров экспансии неолиберальной экономической модели, тем не менее, важно различать разные его стороны. Глобализация – это не только новые технологии и масштабы торгово-экономических и финансовых связей, но и политика, которая обслуживает определённые интересы, а также соответствующая идеология. Поэтому сегодня анализ смещается на глобальный уровень и любое исследование ведётся с точки зрения мировой системы. Изучение мирового общества и его отношений с национальными и локальными реалиями становится центральной темой многих исследований. Чем выше степень взаимосвязи социальных отношений на мировом уровне, тем больше необходим анализ связей между глобальной социальной реальностью и множеством локальных реальностей.

Глобализация – это многогранный процесс с далеко идущими последствиями для жизни всех людей, налагающий ограничения и открывающий возможности для индивидуального и коллективного действия. Пространственная организация социальных отношений глубоко трансформирована, поскольку отношения становятся более растяжимыми и взаимосвязанными. Создаются трансконтинентальные и трансрегиональные потоки и сети действий, обменов и властных отношений с серьёзными последствиями для процессов принятия решений. Новые образцы иерархии и неравенства, включения и исключения пересекают национальные границы. Возникают новые проблемы социальной интеграции, глобального управления и демократической подотчетности, поскольку суверенная власть национальных государств, а их роль в мировой политике меняется.

Глобальная власть капитала предполагает, во-первых, тотальный, проникающий во все поры жизни человека рынок. Причём не рынок свободно конкурирующих предприятий, а тотальный рынок как пространство борьбы гигантских сетей, центрами которых являются транснациональные компании.

Во-вторых, гегемония капитала ныне – это преимущественно власть виртуального фиктивного капитала, "живущего" в компьютерных сетях.

В-третьих, глобальная гегемония капитала ныне предполагает не просто эксплуатацию наёмных рабочих через куплю-продажу рабочей силы, но и целостное подчинение личности работника. Творческий потенциал, талант, образование, по существу, вся жизнь человека-профессионала присваивается современной корпорацией.

В-четвёртых, это глобальное политическое и идеологическое манипулирование, информационное и культурное давление.

Такая система всемирной гегемонии в экономике (новое качество рынка, денег, капитала), политике и идеологии обуславливает в силу её внутренних противоречий, развёртывание определённой совокупности форм и методов противодействия глобальной власти.

Глобализация всё больше и больше развивается через политические каналы. В сегодняшнем мире создана развитая сеть международных правительственных организаций (МПО). Они содействуют мировому управлению и интеграции, повышая внимание к коллективным проблемам политики в экономике, экологии и социальной защите в отличие от традиционного внимания к межгосударственным отношениям. МПО часто используются ведущими глобальными факторами в собственных интересах и целях, но они дают возможность и другим факторам быть услышанными, дают слово меньшинству и поддерживают в некоторой степени, принципы, во имя которых их создавали – мир, развитие, права человека. Международные правительственные институты, подобные системе ООН или Всемирного Банка, содействуют интеграции мирового общества, применяя принцип власти к глобальному управлению, но, подобно ТНК и банкам, принимают важнейшие решения при незначительном демократическом контроле. Вопрос в том, как сделать их власть более легитимной, а принятие решений – подотчётным и прозрачным? Как достигнуть демократического контроля над международными институтами? Мировое правительство в настоящее время – утопия. Иное дело глобальное управление, как управление многослойное.

Поэтому в этих процессах всё большую роль играют Всемирный Банк, Организация по экономическому сотрудничеству и развитию, Европейская комиссия, которые осуществляют не только оценку, контроль и финансирование в экономической сфере. Они уже давно распространяют свою деятельность на многие области общественной жизни. Однородность концепций, формирование общих взглядов и целей являются их зримым участием в создании единой модели.

Исторически сложилось так, что именно школа является фундаментом при формировании национальной самоидентификации и самоопределения.

События последних лет заставляют нас пересмотреть свои взгляды на место образования в современном обществе. Всемирная глобализация постепенно проникает во все сферы социальной жизни, и в частности, в сферу образования. Следует обратить внимание на тенденции, которые ведут образовательные системы многих стран на путь всемирной глобализации. Это в равной степени касается целей, содержания, средств и форм образования, различных типов и видов учебных заведений. На сегодняшний день уже немало сделано в этих направлениях, и многое находится в стадии изменений.

Современный этап глобализации, затрагивающий школьное образование, имеет свои особенности и заслуживает отдельного рассмотрения. Он характеризуется выдвиганием на первый план доктрины, базирующейся на логике развития экономики либерального типа и формирующей новый мировой порядок в образовании. Правительства западных стран, экономические элиты, руководители ведущих мировых экономических организаций на международных форумах последних лет предлагают модель образования, исходящую из правил свободной торговли и в основе которой лежат идеология и стратегии транснациональных корпораций. В то же время они говорят, что их аналитические и сравнительные выводы мало влияют на выработку норм и стандартов в образовании и их действия направлены, прежде всего, на полное уважение демократии.

Крупнейшие финансовые и экономические институты хотели бы сегодня играть роль глашатаев всеобщей рациональности. На самом деле, образовательная модель в том виде, в каком она задумана, отвечает основной логике глобализации: образование рассматривается как фактор производства, влияющий на производительность, а также на возможность привлечения капиталов, на развитие конкуренции и создание рабочих мест. Уменьшая затраты на образование, которые обеспечиваются государством, вводятся рыночные механизмы и ценности, с явным предпочтением рыночным экономическим целям при подготовке кадров. Именно эти дополнительные оси образовательных реформ, которые проповедуются сегодня приверженцами новых концепций.

Либеральная глобализация образования не в равной степени касается образовательных уровней различных стран. Она идёт по многим путям и, прежде всего через разнообразные коммерческие формы, где образовательная подготовка принимает характер товара: продажа "образовательных продуктов", перемещение по всему миру студентов, способных заплатить за своё образование, создание университетских филиалов за рубежом и т.д. Однако мировой образовательный рынок, тем не менее, имеет свои пределы в том плане, что образовательные услуги остаются во многих странах государственными. Неслучайно на процесс общей либерализации услуг делает свою основную ставку Всемирная торговая организация (ВТО) в соответствии с Генеральным Договором по торговле услугами.

Последствия этой деятельности ощущаются и в образовании. Зачастую это происходит далеко от местных обывателей и школьных профессионалов, которые чаще всего и не знают источников тех "очевидностей", которые им предлагаются вне рамок существующих демократических институтов. Национальные правительства становятся звеном по разработке концепций, что в дальнейшем является их вкладом в постепенное формирование образовательной модели в мировом масштабе.

Нельзя не учесть, что вышеназванные организации служат для прямого выражения воли тех же правительств, которые в них участвуют. На самом деле, правительства в полном согласии с общей экономической и финансовой глобализацией, предпочитают делегировать этим же организациям точное определение приоритетов, с которыми согласуются все "необратимые" и "беспорные" реформы. Это делегирование позволяет узаконить реформы либерального толка в силу того, что надо делать "как все", чтобы оставаться "конкурентоспособными", "эффективными", "высокопроизводительными" и т.п. Законотворческая работа по подготовке документов не лишена интеллектуальных аргументов, общих процедур по оценке, экспертизе и сравнительному анализу на международном уровне, а также по выделению финансовых средств. Как, например, показывает деятельность Всемирного Банка в развивающихся странах. Однако эти процессы идут в обход демократических обсуждений и дебатов. Многие факты последних лет яснее показывают значимость анализа механизмов внедрения новой образовательной модели и разработки идеологии, лежащей в её основе.

Ведущая концепция образования в международных организациях одновременно либеральная и утилитаристская. Уточним, что эти два аспекта в равной степени не только отличаются, но взаимодополняют друг друга.

Либеральная концепция выбрана потому, что она занимает центральное место в рыночных отношениях. Именно поэтому она выбрана как тип организации при построении образовательной системы и может служить образцом для школьной модели. Эта концепция носит либеральный характер, когда она предлагает образовательные отношения, как встречу "спроса" и "предложения", когда она внедряет механизмы производства и обмена "образовательными продуктами" и преобразует образовательное учреждение в предприятие, действующее на рынке конкуренции.

Но эта концепция также утилитаристская. Утилитаризм – это философская доктрина, зародившаяся в XVIII веке, а в настоящее время – это также очень распространенное умонастроение в современном западном обществе. Считается, что человек должен во всём преследовать свой личный интерес. Все социальные институты, испытывающие в последнее время сильное общественное давление, служат лишь для того,

чтобы быть полезными для человека. Утилитаризм, не сбрасывая со счетов экономическую область, находит своё поле деятельности. Ведь что такое социальный институт? Это, прежде всего средство, которое служит для реализации личных интересов отдельного человека или всех граждан.

Школа в этом смысле в качестве конечного результата должна вооружить учащихся знаниями и компетенциями, которые в дальнейшем откроют доступ к занятию социального положения и получению определенных материальных доходов. Практически каждое школьное учреждение работает на перспективу предприятий, которые нуждаются в восполнении человеческого капитала.

Следует отметить, что исследуемые международные организации различаются по своим подходам, ближайшим целям, функциям и полем влияния. Они в равной степени сталкиваются на разных уровнях с негативными явлениями либеральной глобализации в наиболее важных сферах личной и коллективной жизни граждан, с массовым сопротивлением, которые они влекут за собой. Только критический взгляд помогает внести более понятные разъяснения.

Несмотря на видимые различия международных организаций легко определить немало схожего сквозь призму повторяемости концепций и сходство аналитических выводов, которые циркулируют от одной организации к другой. Взять хотя бы наиболее распространённую лексику, которая легко узнаваема по ключевым словам: "человеческий капитал", "рентабельность инвестиций", "образовательный рынок", "децентрализация образования", "новый менеджмент", "образование через всю жизнь" и т.п.

С точки зрения международных организаций образование – это личная, индивидуальная собственность, основная прибыль которой имеет экономические свойства. Утилитаризм торжествует там, где основные мотивы, управляющие образовательным выбором, являются возвратом к инвестициям и потребностям предприятий в рабочей силе. Несомненно, что ораторы в своих докладах не забывают упомянуть о значении культуры, социальных связях и гражданском долге, то есть все те ссылки, которые им ничего не стоят. Но и это не главное. Как показывают исследования последних лет, концепция образования, которая была направлена на воспитание человека, гражданина и труженика, теперь считается устаревшей и постепенно обесценивается, тогда, как новая модель представляется как "более перспективная и современная". Но это во многом сужает роль человека в обществе, представляя его как экономического человека – гомо экономикуса.

## Болонский процесс. Миф или реальность?

Давыдов Ю.

Для обсуждения этого вопроса редакция «Учительской газеты» и Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов собрали ректоров, профессоров, специалистов из разных городов и вузов страны. Открывая встречу, ректор СПбГУП Л.С. Запесоцкий сразу задал разговору ярко полемический стиль в духе своей статьи «Ставка – будущее России. Азартная игра – Болонский процесс». Что это: позиция или поза? – спрашивает Л.С. Гребнев, вступая в полемику с Л.С. Запесоцким в статье «Анти-Болонья: позиция или поза?» (Высшее образование в России. – 2005. – № 9).

На мой взгляд, заголовок статьи – это поза. Таков уж характер А.С. Запесоцкого. Позиция его достаточно четко выражена в содержании статьи. Соглашусь во многом с критическими замечаниями Л.С. Гребнева: в том, что нельзя Л.С. Запесоцкому «свою собственную позицию (или позу?) подставлять на место позиции «ректорского корпуса», занимающего, якобы в подавляющем большинстве, «анти-болонскую позицию»; в том, что «Болонский процесс – это далеко не только «две ступени» высшей школы»; в том, что Л.С. Запесоцкий «ни разу не обозначил документа, положившего начало Болонскому процессу», и т.д. и т.п. Но за «позой», именно за позой А.С. Запесоцкого, нельзя не видеть ряда проблем, поднятых им в статье и требующих своего решения. К ним относятся: необходимость создания условий для нормальной жизни и работы специалистов (речь идет об уровне оплаты труда, доступности жилья и других жизненных благ); необходимость концептуального решения вопроса: «либо бакалавр – это человек, получивший то, что можно назвать «общим высшим образованием», которое служит основой для выбора им далее конкретной профессии, либо бакалавр – это самостоятельная и законченная ступень профессионального образования».

Кстати заметим, что в настоящее время, по мнению экспертов Высшей школы экономики, и население, и работодатели скорее заинтересованы именно в «общем» высшем образовании. «Первые потому, что наличие диплома просто стало социальной нормой. Вторые потому, что рассчитывают получить «культурного, дисциплинированного, обучаемого работника».

Прав Л.С. Запесоцкий и тогда, когда пишет о том, что вхождение в Болонский процесс «требует коренной перестройки содержания и форм обучения в вузе». Только это не «вроде бы более современный подход», а действительный процесс реального превращения студента в активного и ответственного участника (субъекта) образовательного процесса.

Заслуживают внимания и рассуждения Л.С. Запесоцкого по поводу образовательных услуг. Особенно актуальны эти рассуждения в связи с предстоящим вхождением России во Всемирную торговую организацию. И уж абсолютно, на мой взгляд, прав Л.С. Запесоцкий, когда он предостерегает: «нет ничего опасней для будущего страны, чем прививать новым поколениям молодежи мира ощущение потребителей» уже осознано на Западе. Осознание особенно проявляется в движении «Добровольной простоты» в США – движении, которое у нас в стране замалчивается. По мнению Джона де Графа, Дэвида Ванна, Томаса Х. Нейлора, потребительство это заразная болезнь, угрожающая миру. Она порождает болезненное, передающееся внутри общества состояние пресыщения, обремененности долгами, тревоги и опустошенности, которые являются результатом упрямой погони за новыми и новыми приобретениями любыми путями, вплоть до преступлений. Л. С. Гребнев также не ограничивается только вопросами вхождения в Болонский процесс и полемикой с Л.С. Запесоцким.

Действительно, как верно замечает Л.С. Гребнев, не столько вопросы отношения к Болонскому процессу волнуют образовательную общественность, сколько попытки насадить связку «ЕГЭ – ГИФО» (Единый государственный экзамен – Государственные именные финансовые обязательства), а также предложения правительства изменить статус

образовательных учреждений, что «для ряда государственных вузов чревато обычным банкротством (и приватизацией недвижимого имущества)».

Прав Л.С. Гребнев и в том, что в современных условиях ректоры погружены не столько в содержание высшего образования, сколько в хозяйственное сопровождение образовательного процесса. Только ему не хватает вывода о том, что это определяет целесообразность введения в университетах разделения полномочий между президентом (видение перспективы, «надзор» за образовательным процессом, внешние связи, в т.ч. вхождение в Болонский процесс) и ректором (менеджмент, «хозяйственное сопровождение образовательного процесса»).

Однако вернемся к основной теме: «Болонский процесс. Миф или реальность?». Правы те, кто считают, что в современных условиях развитие высшего образования страны не может осуществляться без учета вхождения России в Болонский процесс.

Болонский процесс вызван к жизни переходом общества к новому этапу своего развития, на котором образование, знания становятся решающими факторами прогресса. Ныне, по мнению специалистов, характер общества на две трети зависит от уровня развития образования и науки и только на треть – от других факторов. Начало Болонского процесса как процесса создания единого образовательного пространства относится, по нашему мнению, не ко времени подписания 19 июня 1999 г. совместного Заявления европейских министров образования «Зона европейского высшего образования», а ко второй половине пятидесятых годов, ко времени подписания «Римского договора» о создании «Общего рынка», положившего начало интеграционным процессам в Европе.

До конца 80-х годов задачи, которые ставились в связи с развитием интеграционных процессов в Западной Европе, во многом являлись попыткой достичь такого положения, которое имело место в СССР. В образовании, то: равные права студентов всех республик, свободное перемещение студентов и преподавателей в рамках страны, взаимное признание дипломов и пр.

По весьма огорчительно, что со времени развала СССР положение в образовании резко изменилось. России и другим странам членам СНГ теперь нужны долгие годы, чтобы сравняться со странами Европейского Союза в характеристике образовательного пространства.

Вхождение России в Болонский процесс это вхождение в единое образовательное пространство Европы.

Подход к образованию как к общественному благу означает, что оно должно быть доступным, бесплатным на протяжении всей жизни человека! Подход не только министров, отвечающих за образование в странах Европейского Союза. Это подход, к которому призывает и Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: образование «должно стать доступным для всех на протяжении всей жизни... в конечном счете, целью высшего образования должно быть создание нового общества, не знающего насилия и эксплуатации».

Общественные блага в противоположность частным, определяет глоссарий Всемирного банка, неконкурентные (т.е. потребление такого блага одним человеком не сокращает количество благ, доступных другим) и носят переключающий характер (т.е. невозможно исключить кого-либо из процесса пользования этими благами). Именно поэтому назначать плату за подобные блага невозможно, вследствие чего частный сектор и не заинтересован в финансировании их производства.

Экономическая роль государства, обеспечивающего предложение такого рода благ, оправдана закономерной пассивностью частного сектора.

На последней Конференции министров высшего образования в Бергене 19-20 мая 2005 г. в коммюнике «Европейское пространство высшего образования достижение целей» вновь заявлено, что «министры подтверждают свое обязательство сделать качественное высшее образование одинаково доступным для всех и подчеркивают необходимость обеспечения надлежащих условий для студентов с тем, чтобы они могли завершить свое обучение без каких-либо препятствий, связанных с социальными или экономическими условиями их жизни».



В России подход к образованию как общественному благу распространяется только на основное среднее образование, да и это положение теперь может быть поставлено под сомнение в связи с сокращением школьных программ на четверть и рекомендациями добирать недостающие знания через дополнительные платные образовательные услуги. Зато широко распространяются заявления, что к образованию, образовательным услугам надо подходить как к товару. На наш взгляд, такой подход противоречит переходу страны к экономике знаний.

Авторы рабочего документа «На пути "К повестке дня на XXI век"» в области высшего образования придерживаются мнения, что «законы рынка и логику конкурентной борьбы нельзя применять к образованию, в том числе и к высшему». Как отмечается в докладе международной комиссии по образованию, представленном для ЮНЕСКО, – «Образование: сокрытое сокровище», «образование представляет собой благо коллективного характера, которое не может являться предметом простого регулирования с помощью рынка».

Россия официально в сентябре 2003 г. вошла в Болонский процесс. Но ни в одном из последних официальных документов нет признания высшего образования общественным благом и конкретных обязательств государства по обеспечению приоритетности образования. Мало того, Федеральным законом № 122, более известным как закон о монетизации, принятым в августе 2004 года, из Закона «Об образовании» выброшена статья 40 «Государственные гарантии приоритетности образования». Конечно, это случайно, но весьма показательно, что статья 16 ФЗ № 122, вносящая изменения в закон «Об образовании», следует за статьей 15 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании». Такая помощь действительно необходима после осознания тех бед, которые несет образованию ФЗ № 122, снимающий с правительства ответственность за развитие образования, но это тема отдельного разговора.

Сейчас же обратим внимание на то, что в принятых Правительством в декабре 2004 г. «Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» назван ряд мер, связанных с вхождением страны в Болонский процесс. К ним относятся:

- ✓ повышение качества профессионального образования;
- ✓ переход к двухуровневому высшему образованию;
- ✓ введение системы зачетных единиц;
- ✓ создание условий для повышения экономической самостоятельности образовательных учреждений.

По вес эти меры декларативны. Они не подкреплены никакими финансовыми обязательствами правительства. Ранее, при принятии в 2001 г. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», отсутствие таких обязательств объяснялось их наличием в законах об образовании. Но теперь статьи о государственных гарантиях образованию, в том числе и пункты 2, 3, 4 ст. 54 Закона «Об образовании», устанавливающие гарантированный уровень заработной платы преподавателей и сотрудников, Федеральным законом № 122 исключены. Остались только лозунги.

#### **Автономия университетов**

Обращает на себя внимание положение «Приоритетных направлений...» о необходимости создания условий для повышения экономической самостоятельности образовательных учреждений. Это напрямую относится к вопросу об автономии университетов, одному из основополагающих принципов, проходящих через все документы Болонского процесса, начиная с Всеобщей хартии университетов. В ней он выражен наиболее выпукло, вплоть до независимости «университетов от политической и экономической власти».

Но в «Приоритетных направлениях...» вслед за словами о повышении «экономической самостоятельности образовательных учреждений» следует указание, что это относится к новым организационно-правовым формам – образовательным организациям.

Почему правительство заинтересовано в преобразовании образовательных учреждений в новые государственные (муниципальные) автономные некоммерческие организации [Г(М)АНО]? Потому что в случае этого преобразования с государства снимается субсидиарная ответственность за действия этих организаций! Отсюда – им шаг до банкротства.

Совершенно в этой связи непонятна позиция А.С. Запесоцкого в вопросе автономии вузов, когда он пишет, что «введение автономии вузов в условиях России может привести к чему угодно – к местничеству, волонтаризму, существенному снижению качества образования (в силу бесконтрольности), просто торговле дипломами, в том числе учебными степенями». Но, во-первых, автономия вузов определена законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании, т.е. она уже введена. И даже ФЗ № 122 ее не затрагивает! Но беда в том, что она практически сведена на нет, действующими инструкциями, то есть подзаконными актами. Поэтому часть ректорского корпуса готова перейти к новым организационно-правовым формам, чтобы избежать ограничений, накладываемых, например, казначейской системой вопреки законам об образовании. Как в свое время отмечал В. Филиппов, будучи министром образования РФ, «скажем, вдруг передумал ректор стулья покупать, решил приобрести кресла – для этого сегодня надо менять смету и снова утверждать ее в казначействе». Этого хочет Л.С. Запесоцкий? Но, наверное, потому, что его вуз не является государственным и к нему вышеназванные ограничения не относятся. Во-вторых, не потому ли это положение высказывается Л.С. Запесоцким, что оно в полной мере соответствует позициям Минэкономразвития? В-третьих, нрав Л.С. Гребнев, когда пишет, что именно автономия вузов в России как академическая, так и хозяйственная «фактически спасла систему высшего образования в условиях резкого сокращения финансирования из бюджета».

#### **Бакалавр-магистр**

В «Приоритетных направлениях...» указан переход к двухуровневому высшему образованию как условию повышения качества профессионального образования.

В рамках вхождения в Болонский процесс разработан и в «нулевом» чтении уже одобрен в Госдуме РФ законопроект «О внесении изменений и дополнений в Закон РФ «Об образовании» и Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части установления двух уровней высшего профессионального образования).

Оценка распространения двухуровневой подготовки (бакалавр – магистр) в современной России весьма разноречива, о чем и свидетельствует статья Л.С. Запесоцкого. И это несмотря на то, что она началась еще в 1992 г. Если тогда вузы России выпускали 0,3 % бакалавров, то в настоящее время – уже 11,5 %. В Пятигорском государственном лингвистическом университете их выпуск составляет 21,3 %.

Прав Л.С. Запесоцкий, что до настоящего времени в образовательном сообществе Европы «модель» 3-5-8 (бакалавр магистр – доктор), на которой действительно основываются рекомендации Болонского процесса, вовсе не является общепризнанной. Высшее образование базируется главным образом на одноуровневой системе в Австрии, Бельгии, Германии, Греции, Нидерландах. На Берлинской встрече в сентябре 2003 г. все министры образования обязались начать реализацию двухступенчатой системы к 2005 году.

Представляется, что введение в России многоуровневой, а не только двухуровневой системы правомерно. Она дает возможность студенту более верно определить траекторию своего последующего образования, тем более что в настоящее время первое высшее образование все более становится той базой, которая дает возможность человеку определиться в своем видении мира, в своих профессиональных интересах. Это нужно признать нормальным явлением. И не только в России многие выпускники в последующем не работают по первому образованию. В Великобритании, например, только 2/3 работают по специальности, соответствующей диплому. Поэтому отнюдь не случайно на встрече в Саламанке представителей более 300 европейских вузов отмечено, что степень бакалавра должна быть «главным образом ... подготовительной ступенью для дальнейшего обучения на постепенном уровне». Другое дело, что, выражая мнение правительств своих стран,

озабоченных большими затратами на доступное для всех высшее образование, и учитывая, что каждый пятый житель их стран – иммигрант, министры образования на встрече в Берлине указали, что степени первой и второй ступени должны иметь различные направленности и профили, чтобы обеспечить потребности трудового рынка.

В ряде стран Европы уже имеет место переход к степеням бакалавров-профессионалов, причем подготовленных за 3 года. На наш взгляд, первый уровень – бакалавриат – не должен рассматриваться как законченная профессиональная подготовка. Это главным образом методологическая подготовка, целью которой является научить человека учиться всю его последующую жизнь, привить навыки профессиональной мобильности, как этого требует современная экономика знаний. Причем эта методологическая подготовка должна быть фундаментальной, что всегда отличало российскую высшую школу. Поэтому трудно согласиться с утверждением «Приоритетных направлений...» о том, что образовательная задача бакалавриата «состоит в формировании базовых основ профессиональной культуры и основных деятельностных компетенций...», что бакалавриат должен обеспечить «возможность успешной работы там, куда сегодня идут многие выпускники вузов – дипломированные специалисты (линейные менеджеры, специалисты по продажам, администраторы и т.п.)». Подобный подход – это не путь вхождения в Болонский процесс, а процесс «оболонивания» российского образования.

Цель подобного подхода – ограничив подготовку специалистов четырьмя годами, сэкономить 20 процентов финансирования. Это следует и из того, что по «Приоритетным направлениям...» и по законопроекту о двухуровневой системе высшего образования выпускник школы выдерживает первый конкурс, поступая в бакалавриат, второй – уже перед поступлением в магистратуру, то есть они рассматриваются не как непрерывные, а как самостоятельные формы обучения. К тому же указывается, что между окончанием бакалавриата и поступлением в магистратуру для отдельных направлений подготовки может быть нормативно закреплена необходимость получения опыта профессиональной деятельности.

Министр образования и науки Л. Фурсенко, выступая в Красноярске в середине марта 2005 г., предложил оставить подготовку магистров только в так называемых 10-20 «национальных университетах» и в 100-200 вузах «второго эшелона», в остальных вузах (министр определил их как вузы «третьего эшелона») будет «разрешено» готовить только бакалавров. Все остальные – это 400-450 государственных вузов. Выступая на заседании Российского общественного совета развития образования (РОСТО), заместитель министра образования и науки РФ Л. Свинаренко даже определил размеры заработной платы преподавателей в общенациональных университетах – 60 тыс.руб. в месяц, в вузах второго эшелона, т.н. системообразующих, – в размере 40 тыс. руб., наконец, в остальных, т.е. в абсолютном большинстве, – в 20 тыс. руб. в месяц.

Действительно, разница между видами учебных заведений огромная. В основе университетского образования, и в этом надо согласиться с В.А. Садовничий, «лежат авторские научно-педагогические идеалы, вековые традиции, наконец, интеллектуальная элитарность учащихся. Именно эти обстоятельства позволяли университетам, в классическом понимании этого слова, успешно решать триединую задачу: быть цен. Заметим, что начисленная месячная заработная плата у начинающего ассистента составляет в настоящее время 1748,4 руб., у доцента, кандидата наук – 4698,96 руб., у профессора, доктора наук – 6488,4 руб., т.е. у ассистента заработная плата составляет лишь 73,1 процента официально исчисленного прожиточного минимума.

В этой связи следует полностью согласиться с академиком РАН В.А. Садовничий, президентом Российского Союза ректоров, заявившим на заседании Правительства РФ о том, что «пока профессор будет получать зарплату ниже средней по стране, реформы обречены, а разговоры о качестве образования и повышении его уровня бессмысленны».

Как быть? Или признать элитарность небольшого числа классических университетов, или добиваться превращения в центры культуры и образования всех остальных высших учебных заведений, тем более что многие из них, хотим мы того или нет, признаны университетами?

На наш взгляд, ответ именно на это ныне пытаются дать, предлагая ранжировать вузы. Это идет от бедности ресурсов в стране (на все вузы средств не хватает) и от поверхностного представления о том, что считать ведущими звеньями, определяющими элитарность в современных условиях, ибо каждое из них может быть оспорено. Поэтому «граница» между «ведущими» и «не-ведущими вузами», какими бы способами она ни наносилась, «всегда, – и в этом надо согласиться с А.С. Востриковым, ректором Новосибирского государственного технического университета, вице-президентом Российского союза ректоров, – будет размытой и будет порождать социальные и межвузовские конфликты».

Независимый рейтинг показывает, что отнюдь не все вузы, считающиеся бесспорными авторитетами, стоят на первых местах. В первой десятке ведущих вузов страны, определенных независимой экспертизой Благотворительного фонда В.О. Потанина, в 2005 г. только три московских! МГУ им. М.В. Ломоносова по интеллектуальному и личностному потенциалу студентов и профессиональному уровню молодых преподавателей только на 3-м месте. Широко известная Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова – на 60-м, Московский государственный педагогический университета на 67-м.

«Идея вуза над вузами, – и в этом правы авторы научного доклада фонда Наследие Евразии «Высшее образование в России: состояние и направление развития», – категорически противоречит не только здравому смыслу, но и европейскому стандарту университетской автономии... Статус ведущего может заново формироваться и закрепляться на свободном рынке, но не вследствие административного назначения...»

Авторитетами не назначают, авторитеты завоевываются. И в этом отношении, безусловно, в России были, есть и будут ведущие вузы, известные своими достижениями в высоком качестве подготовки специалистов, науке и культуре.

### **Системы кредитов**

В чем прав А.С. Запесоцкий, так это в том, что вхождение в Болонский процесс «требует коренной перестройки содержания и форм обучения», отказа «от традиционной, веками складывавшейся предметной системы образовательного процесса», перехода к системе кредитных единиц. Это, на наш взгляд, наиболее сложная сторона вхождения российской высшей школы в единое образовательное пространство Европы. Поэтому не случайно «Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации...», утвержденном приказом Минобрнауки 15 февраля 2005 г., № 40, переход к введению системы зачетных единиц (ECTS) отнесен к 2010 году.

Болонская декларация предусматривает повсеместное «внедрение системы кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости», и, что важно, «кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни». Это основа основ мобильности студентов как одной из главных характеристик Болонского процесса. Конечно, это не законодательная норма, ее признание остается за университетами. Но она явно заслуживает внимания, ибо ныне речь идет об обучении в течение всей жизни.

Университет, который включается в систему ECTS, готовит информационный пакет, обновляемый ежегодно, в котором находятся описания всех курсов, доступных в данном вузе. В нем содержится общая информация об университете, проживании студентов, административных процедурах, необходимых для регистрации, академический календарь. В информационный пакет также включены порядок приема, типы курсов, методики и технологии преподавания, величины кредитов и их структура, названия факультетов и департаментов, обеспечивающих чтение курсов, условия проведения экзаменов и оценки знаний, степени и звания, присваиваемые по окончании вуза.

Поскольку эта работа довольно дорогостоящая, университеты запрашивают и получают правительственные гранты для введения системы. У нас об этом даже не говорят.

Наиболее интенсивно система ECTS используется во Франции, Испании, Германии, Италии и Великобритании. В каждой из этих стран совершается ежегодно более 12 тысяч студенческих обменов только внутри одной страны. Направления подготовки, по которым

чаще всего совершается обмен студентами: бизнес, лингвистика (филология), социология, инженерные и юридические науки.

Но давайте попробуем найти данные об обмене студентами между нашими университетами. Мы этого сделать не сможем. Такой статистики у нас, насколько мне известно, не существовало и не существует.

В стране осуществляются государственные стандарты. Следовательно, академические возможности для обмена студентами есть. Это может быть одним из условий повышения качества подготовки студентов. Да, экономические возможности большинства наших студентов ограничены. Нужна трастовая поддержка студентов и аспирантов. Такие гранты предоставляются для обмена с зарубежными вузами. Но почему мы этого не делаем внутри страны?

Завершение вхождения государств в Болонский процесс предполагается к 2010 году. К этому времени, как отмечалось, предусматривается введение в России системы образовательных зачетных единиц. По очевидно, что развитие обмена студентов внутри страны на основе существующих нормативных документов вряд ли стоит откладывать так относительно далеко.

Отнесение введения системы образовательных зачетных единиц к 2009-2010 году связано с тем, что только на первый взгляд перевод аудиторных часов в кредитные не представляет никаких сложностей. В соответствии с методикой расчета трудоемкости основных отраслевых программ высшего профессионального образования в зачетных единицах, рекомендованной Министерством образования РФ, 1 зачетная единица должна соответствовать 36 академическим часам (или 27 астрономическим часам). Но в действительности переход к переводной и накопительной системам кредитных единиц должен привести к существенным изменениям в работе вузов в целом, преподавателей и студентов.

Перед каждым семестром студент должен пройти регистрацию на курсы, которые он запланировал прослушать в данном семестре. Какие он выберет курсы?

Это потребует изменения существующей конкурсной системы отбора преподавателей, соотношения штатных преподавателей и совместителей, а затем и аккредитационных показателей вузов.

Изменится организация и планирование учебного процесса. На первое место выдвинется методическая работа кафедр, организация самостоятельной работы студентов и формы контроля их уровня знаний.

Роль самостоятельной работы студентов неизмеримо возрастает. Она должна быть при модульной системе обучения постоянной и систематической.

Система кредитных часов возлагает на студентов повышенную ответственность и потому, что они должны сами составлять свою учебную программу и определять интенсивность занятий в каждом семестре. Это потребует укрепления психологических служб в вузах и появления новой группы консультантов, способных помочь студентам в выборе их траекторий обучения, посоветовать, если необходимо, повторно прослушать те или иные курсы, если они не освоены, рекомендовать, где (выбор вуза) и у какого преподавателя учиться, а возможно, и прервать учебу на 1-3 семестра. Таких консультантов пока у нас в вузах нет.

Свободное передвижение студентов из вуза в вуз с целью получения кредитов и дипломов должно сопровождаться повышением качества обучения по сопоставимым учебным планам и программам, доверием вузов друг к другу, что требует их сотрудничества, а не конкуренции.

В заключение хотелось бы отметить, что Болонская декларация не является реформой, навязываемой правительствам или учреждениям высшего образования.

Болонский процесс направлен на сближение, а не на «стандартизацию» или «унификацию» высшего образования в Европе. Проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия.

Следовательно, Россия может и должна входить в Болонский процесс, не разрушая своего образования, а развивая его, учитывая свою самобытность, внося свое видение

путей создания единого образовательного пространства. «Нельзя, – говорил К.Д. Ушинский, – жить по образцу другого народа, как бы заманчив он ни был».

Проблема трансформаций высшего образования в контексте Болонского процесса, его воздействия на политические и экономические основы государственности стала одной из главных тем в дискуссиях на XXVII Всемирном конгрессе Международного института социологии (Стокгольм, июль 2005 г.). Ученые из разных стран пришли к выводу, что под воздействием процессов глобализации и глобализации классическая функция знания как "культивирования идей гуманизма" сегодня трансформировалась в "формирование знания-продукта". Реформы учебных планов как на школьном, так на вузовском уровне все более укрепляются в роли инструмента регулирования рынка.

Создание европейского образовательного пространства началось с попыток приведения систем образования различных стран к единой структуре. Казалось бы, это не затрагивало напрямую содержание образования и тем самым культурный и социальный капитал этих стран. Однако, как показала практика, структура весьма существенно влияет именно на эти жизненно важные аспекты существования государства. Модернизация традиционных отношений в системе образования влечет за собой разрушение и в области национальных культурных ценностей. Практически все исследования показали активное противостояние внутри стран ЕС по вопросам реализации положений Балансного соглашения.

В своих докладах ученые отмечали, что проблема пересечения границ при формировании единого Европейского образовательного пространства не связана только с территориальными границами, но затрагивает также и "топосы" образовательного пространства.

Анна Якоби и Александра Рискони (Бременский университет) акцентировали внимание на проблемах непрерывного образования и его реализации в рамках Болонского процесса. Критическому анализу был подвергнут инструмент (единой кредитной системы). Они подчеркнули, что концепция непрерывного образования стала выступать в качестве основного подхода в реформировании образования стран ЕС, а также приобрела форму индивидуального обучения. Для экономики непрерывное образование является ключевым вопросом в решении проблем, связанных с возникновением новых форм труда, проблем занятости. По мнению исследователей, оно выступает как система, выстраивающая определенные отношения, с одной стороны, к высшему образованию, с другой стороны – внутри него. Ученые выделили две важные позиции: признание "приоритета обучения" и баланс "работа-учеба". "Приоритет обучения" трактуется как:

- ✓ и некая форма обучения вне высшего образования, включающая в себя как формальное, так и неформальное обучение;
- ✓ и обучение в системе высшего образования, продолжающее избранную специализацию, но реализуемое в различных образовательных средах;
- ✓ и обучение в системе высшего образования, реализующее междисциплинарную стратегию.

"Баланс работы-учебы" отражает специфику страны и выступает критерием оценки уровня национального развития. В результате анализа ученые пришли к выводу, что разрабатываемые в рамках Болонского процесса аккумулярующие структуры (ECTS, модули обучения, временное регулирование уровней образования, доступность высшего образования с различных образовательных платформ) не столько способствуют развитию непрерывного образования, сколько создают новые проблемы.

Следующая разновидность границ, пересечение которых происходит внутри системы высшего образования, – междисциплинарность. Йорген Ниссен сфокусировал внимание на том, что междисциплинарные программы различного рода стали инструментом рекрутирования студентов. Начиная с 90-х годов растущий рынок требовал увеличения численности студентов для обеспечения финансирования учебного заведения. Принцип

формирования междисциплинарных программ нацелен на создание новых областей знания ("масс-медиа", "окружающая среда") либо на комбинирование контекстов ("инженерия и развитие иностранной помощи", "информационные технологии и образовательные методы"). Все эти комбинации в сочетании с риторическими заявлениями о важности междисциплинарных зон, несомненно, актуальны, однако ведут к размыванию понятия фундаментальности в дисциплинах.

В выступлении Роара Хостакера речь шла об изменении роли высшего образования в современном обществе. Четкая дисциплинарность учебных планов фиксировала идентичность общества. И в этом плане социальный контроль работал в рамках и в интересах конкретного государства. Эмпирические исследования педагогических методов и реформ учебных планов норвежского высшего образования показали, что современные образовательные программы нацелены лишь на общую социализацию, готовя студентов к более адаптивным вариантам трудовой деятельности. В этом случае социальный контроль осуществляется извне, поскольку отражает интересы европейского сообщества, а не конкретного государства.

Взаимодействие академического образования с "сервисным" обучением – еще один аспект изменения содержания высшего образования, его выхода за пределы классических границ внутри социального института. Представитель Литвы Арнас Зданебичус выдвинул идею воздействия на гражданскую апатию и усиления гражданской общности стран – новых членов ЕС – путем ориентирования университетских курсов на реальные проблемы обслуживания общества, опираясь на внутренние контакты и опыт "реального мира".

Преодоление границ финансовой зависимости института высшего образования стало характерной чертой современной модели европейского университета XXI века. Как отметил Ларе Кристоф Амбрустер, расширение государственного финансирования и поддержки завело высшее образование Европы в тупик. Все неправительственные политические структуры искали альтернативные варианты. Болонский процесс открывал глобальные игровые площадки для формирования новых моделей автономии. Однако автономия и свободы, провозглашенные родоначальниками университетского образования, значительно отличаются от моделей автономии сегодняшнего дня. Автономия классического университета провозглашалась как свобода от религиозного вмешательства, независимость мышления и научного поиска, новый тип автономии касается приватизации научного сообщества и коммерциализации ученых. Для классического университета автономия означала моральную автономию, для современного университета – финансовую.

Как показал сравнительный анализ ресурсов университетской прибыли и структур расходов в 25 странах ЕС, в которых успешно реализуются инновации и инструменты национальных реформ, университеты действительно меняют свое лицо и идут по пути академического капитализма. Однако что заставляет их принять такой выбор? И насколько охотно они соглашаются на это? Если эта тенденция столь устойчива, не является ли она свидетельством кончины университета как национального института и расцвета предпринимательского университета? Все эти вопросы пока остаются без ответа, но факты показывают, что университеты, берущие на себя функции антрепренерства и работающие в режиме самостоятельной "политической структуры", значительно снижают свои позиции в области науки.

Таким образом, интеграция образовательных систем стран ЕС столкнулась с общей глобальной проблемой понимания и переосмысления содержания и роли фундаментального знания, а отнюдь не только с частным ее проявлением – приведением к единому знаменателю образовательных структур. Практически здесь столкнулись две парадигмальные платформы: одна стоит на классической системе отношений (единства времени, места и действия), которая и привела к тем формам единения, которые пытаются реализовать в рамках ЕС; вторая формируется на базе новых отношений (многомерности времени, пространства и действия), она требует формирования базового ядра, способного притягивать и удерживать определенные практики. В этом случае проблема тиражирования знания приобретает несколько иной ракурс. Речь идет не о соответствии критериям, а о признании уровня. Так, например, советское образование не соответствовало принятым на



западе критериям, однако мировое научное сообщество признавало достижения (а следовательно, и образование) в определенных областях знаний. Одной из сильных сторон советского образования был фундаментализм, а не узкая профессионализация; именно эта широкая платформа фундаментальных знаний позволяет нашим ученым достаточно легко адаптироваться и развиваться в научной среде Запада.

Структурные преобразования учебных планов и их соответствие не является главным в создании единого европейского пространства. Формы, призванные облегчить взаимодействие стран ЕС в области образования, на деле создают новые барьеры. Поэтому основой единства должна выступать новая логика построения фундаментального базиса научного знания. Если принципом классического образования выступала эволюция знания, то сегодня – интеграция.

Для реализации принципа интеграции в условиях многомерности современного пространства, времени и действия необходимо выделить сетевые связи между дисциплинами и выявить интегрирующее ядро, которое удерживает вокруг себя определенную практику знаний. Точкой отсчета становятся не базовые дисциплины, а наоборот, интегрирующие.

Главное – выделить эти интегрирующие дисциплины и через "сито" уровней научного знания получить, как сухой остаток, новый комплекс фундаментального знания. В качестве этого своеобразного "сита" на конгрессе были предложены следующие уровни научного знания: формирующий (связанный с частными профессиональными знаниями); синтетический (сочетающий в себе знания из нескольких дисциплин); пересекающий границы (знания одной дисциплины, необходимые для различных научных областей); концептуальный (фундаментальные знания).

Современные тенденции европейского образования захватили также и российскую систему. Стараясь преодолеть разрыв между социальными капиталами России и стран европейской цивилизации, мы идем проторенным путем предков: безоговорочно принимая предлагаемые формы. Однако, как видим, эти формы еще не приняты самой Европой.

Вызов цивилизации состоит в изменении содержания высшего образования с учетом:

- ✓ процессов регионализации и глобализации;
- ✓ процессов гуманизации как освобождения от политической идеологизации;
- ✓ возрастающей интервенции различных областей знания в дисциплинарные поля;
- ✓ стремительного роста научного знания и высоких технологий;
- ✓ быстрой реакции рынка на формирование новых форм труда и занятости.

Быстрота и многомерность – две черты, характеризующие современный мир, – не позволяют удерживаться в рамках классической парадигмы, они провоцируют на облегченные варианты быстрого адаптирующегося знания. Однако еще раз подчеркнем, что это поверхностный срез проблемы, настоящая проблема лежит глубже, затрагивая фундаментальный слой знаний.

Для России инновационными преимуществами, по мнению академика В. Козлова, являются прежде всего "фундаментальная наука и высокий образовательный уровень населения. При этом для российских специалистов характерен универсальный, системный взгляд на действительность. Поэтому междисциплинарные и межотраслевые инновационные проекты можно рассматривать как потенциальную область специализации российской НИС".

Проблема заключается в том, что образование, которое раньше обслуживало "академические" ценности, значительно изменилось под воздействием интервенции новых дисциплин, отвечающих требованиям сложившихся отношений в экономике и политике (маркетинг, менеджмент, выборные технологии, РК, реклама и т.д.). Кроме того, свобода как принцип плюралистичности учебного плана привела к разбалансированию соотношения фундаментального и прикладного знания, вследствие чего происходит структурное изменение знания. Отличительной особенностью современности является процесс технологизации гуманитарных сфер знания, культуры. С.В. Попов выделяет следующие изменения, происходящие в структуре знаний под воздействием их технологического освоения.

- Знания вырываются из общего контекста размышления о сущем и начинают существовать в рамках той техно-социальной системы, для которой они созданы. Это приводит к разделению знаний на несколько, в значительной мере самостоятельных, образований: информации, технологии передачи, хранения и организации информации, способов интерпретации информации (придания ей смысла через отнесение к тем или иным объектам).
- Знание отрывается от общей онтологической картины и в содержательном плане становится мозаичным. Из него и собираются те или иные композиции, пригодные для решения утилитарных задач. Задача построения системы знаний теряет смысл, создаются базы данных и системы поиска нужной информации.

Другими словами, производство знаний становится индустриальной задачей, в результате этот предмет выпадает из сферы мышления.

Такие фрагментарные знания способствуют развитию фрагментарного мышления. И если приоритетными областями научных исследований Россия выбирает междисциплинарные и межотраслевые проекты, то тем самым мы поощряем углубление процессов фрагментаризации общества.

Россия в своих образовательных реформах сохранила свои достижения в области стандартизации. Даже, несмотря на то, что последние стандарты вошли в противоречие с концепцией единой кредитной системы, а может быть, благодаря этому удалось сохранить и культурный капитал образовательной среды. Однако пришло время понять, что изменения в области образования, происходящие в Европе, – это не дань рыночной экономике, а вызов цивилизации. И главный из них состоит в переосмыслении границ знания. В связи с чем автономия как главная тенденция роста независимости университетов не должна замыкаться только на финансовые проблемы и утрачивать свои достижения в области автономии научного знания и независимости суждений.

Высшее образование в России № 12, 2005

## Региональный университет: пути интеграции в рамках Болонского процесса

Лазарева Г.  
Мартыненко О.

Развитие межнациональных систем образования открывает путь к решению общих для мирового сообщества задач в сфере высшей школы. Болонский процесс, в рамках которого осуществляется интеграция европейских образовательных систем, дает возможность России сделать выбор формы своего участия на основе сохранения своих лучших традиций, выделения приоритетов развития и инструментов, форм и способов необходимых изменений для повышения конкурентоспособности высшей школы. Наша страна способна внести весомый вклад в интеграционные процессы, имея собственную практику построения единого образовательного пространства в условиях значительных национальных, культурных, языковых и иных различий.

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса объединяет в своем составе 6 институтов, 2 филиала, Восточную гимназию, Приморский краевой учебно-научный центр для одаренных детей, Профессиональный лицей, Академический колледж, 26 представительств в различных регионах страны. Учебные структуры университета реализуют многоуровневые образовательные программы по 42 специальностям высшего профессионального образования и 20 специальностям среднего профессионального образования. В университете по всем формам и уровням обучаются 23 550 студентов, из них 8000 человек – контингент очной формы обучения ВПО в головном вузе. Здесь работают более полутора тысяч преподавателей и сотрудников, среди которых более половины – члены различных академий, доктора и кандидаты наук, профессора, доценты.

Особую роль в этом процессе должны играть региональные вузы, определяющие различные траектории развития образовательной системы. Разнообразие российских регионов, их "специализация" при соответствующей образовательной политике могут стать важным российским преимуществом, поскольку рано или поздно возникнет необходимость создания своеобразного "адаптера", например, между европейской и американской системами образования. Данная статья посвящена анализу опыта международной интеграции одного из ведущих дальневосточных вузов – Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС).

В стране за последнее время реально сформировались три региона международного сотрудничества в сфере образования и науки: Балтийский регион (Россия и балтийские страны Европы – бывшие прибалтийские республики Советского Союза), Баренцев Евро-Арктический регион (Россия, Норвегия, Финляндия, Швеция) и Дальневосточный регион (Россия, Китай, Япония, Корея).

Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) по ряду объективных факторов (географическое положение, сосредоточение материальных и людских ресурсов, наличие природных богатств, исторических и культурных традиций) представляет собой особый, динамично развивающийся регион нашей планеты. Однако, несмотря на целенаправленную региональную ориентацию дальневосточных вузов, в формирующемся в АТР образовательном пространстве Россия себя практически никак не обозначила. Так, в созданной еще в 1993 г. организации "Университетская мобильность в АТР" (УМАП), являющейся одним из лидеров интеграционного процесса в сфере образования в регионе, РФ выступает лишь ассоциированным членом. Среди 354 университетов, участвующих в УМАП, российские вузы не представлены. Между тем приоритетные вопросы развития высшего образования в АТР вполне соответствуют запросам российских вузов.

Более активно Россия участвует в развитии европейского образовательного пространства в рамках так называемого Болонского процесса. Эта активность во многом определяется ожидаемыми выгодами, среди которых выделяют: возможность оперировать общими с европейскими странами критериями оценок; введение кредитно-рейтинговой системы; постепенный переход к официальному признанию российских дипломов в других

странах; обеспечение мобильности российских студентов и выпускников вузов (как территориальной, так и профессиональной); содействие экспорту образовательных услуг, привлечение в российские университеты большего количества иностранных студентов.

Безусловно, реализация идей Болонского процесса связана и с возможными "минусами" общего характера, к которым можно отнести следующие:

- опасность (для ведущих вузов) некоего усреднения образования;
- возможные проблемы с воспроизводством научной элиты;
- опасения, что за 3 года (степень бакалавра) невозможно подготовить работника, востребованного на рынке труда;
- в перспективе степени кандидата наук будут, скорее всего, соответствовать друг другу, однако найдётся ли в этой интегрированной системе достойное место российским докторам наук?

Понятно, что европейская часть России (особенно Северо-запад) будет вовлекаться в Болонский процесс активнее, чем, например, наш Дальний Восток, вузы которого больше стремятся к партнерским отношениям с вузами Азиатско-Тихоокеанского региона. Такое положение, на первый взгляд, может привести к возникновению опасности потери для России единого образовательного пространства, а дальневосточным вузам при существующих условиях должна быть уготована судьба пассивных наблюдателей развития Болонского процесса. Однако, находясь на географической периферии, мы не хотим оставаться образовательной окраиной.

На наш взгляд, для дальневосточных вузов наиболее целесообразен мягкий подход участия в интеграционных процессах, под которым ряд российских исследователей [1] понимают проведение необходимого, но достаточного минимума преобразований. При этом предполагается отграничить радикальные реформы по всем направлениям, если таковые действительно требуются, от прагматической задачи обеспечения соответствия российских вузов гармонизированной архитектуре европейского высшего образования. "Мягкий" путь обеспечит российским вузам значительную свободу маневра, вариативность, этапность и различные конкретные модели реформирования. Эти возможности каждый университет может использовать с учетом собственной специфики, в контексте конкретных особенностей его традиций, нынешнего кадрового, профессионального, институционального, финансового и др. положения. При этом за основу принимается принцип разноскоростного движения – присоединение к различным компонентам образовательных пространств Европы и АТР не только по мере готовности, но и с учетом региональных интересов потребителей образовательных услуг.

Очевидно, что уже начавшееся вхождение российской высшей школы и ее отдельных вузов в интеграционные процессы будет весьма непростым. Во многом это определяется существующими проблемами российской высшей школы, организационные механизмы которой значительно уступают.

При оценке качества образования акцент смещен на выполнение нормативов. Отстраненность потребителей от оценки качества

Организация управления Современные технологии в управлении и учебном процессе. Традиционные технологии в управлении и обучении (на уровне середины XX века)

Финансовое обеспечение (бакалавриат, магистратура, специалитет) – 500 евро в год на студента. Отсутствие кредитной политики европейской модели образования.

Даже при большом желании далеко не все российские вузы и далеко не сразу смогут полномасштабно включиться в Болонский процесс. В этом плане любому вузу необходимо правильно оценить свои возможности и приоритеты и на их основе включиться в формирующееся образовательное пространство.

Решается такая задача и во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса, который пытается позиционировать себя на рынке образовательных услуг как вуз международного уровня. Для выполнения своей миссии коллектив университета выделил следующие приоритеты: обеспечение академической мобильности; введение в образовательный процесс системы зачетных единиц; развитие системы

обеспечения и контроля качества образования. Рассмотрим особенности их реализации в нашем университете.

За почти 40 лет своего существования ВГУЭС установил разнообразные международные образовательные и научные связи, в которых главный акцент делается на долгосрочные программы и проекты, призванные обеспечить повышение эффективности учебно-образовательной и научно-аналитической деятельности до уровня мировых стандартов.

Среди зарубежных партнеров – университеты США, Италии, Испании, Республики Корея, Японии, Китая, Новой Зеландии. Приоритетными являются совместные образовательные (прежде всего бакалаврские и магистерские) программы, реализация которых, помимо прочего, важна для апробирования механизмов международного признания вуза – систем аттестации, аккредитации и оценки, получаемых студентами профессиональных знаний. Наиболее значимыми являются совместные программы с университетом Аляска Анкоридж (США), Университетом ЮНИТЕК и Институтом Таранаки (Новая Зеландия), Калифорнийским государственным университетом (Хейвард) и Калифорнийским политехническим университетом (Помона).

Основной формой двустороннего сотрудничества является модель 2 + 2, которая подразумевает обучение в течение двух лет сначала во Владивостоке, а затем в течение 2 лет – в стране, где находится вуз-партнер. По итогам обучения студенты получают двойные дипломы. Это взаимовыгодные программы, имеющие надежное финансовое обеспечение, что и привлекает к сотрудничеству с нами многих партнеров.

Одна из целей международного сотрудничества – повышение квалификации профессорско-преподавательского состава – решается на основе роста профессиональной мобильности. Каждый год около 30 преподавателей проходят зарубежные стажировки за рубежом. Профессора и преподаватели ВГУЭС принимают участие в разнообразных международных конференциях. Во ВГУЭС ежегодно работают 4-6 преподавателей – носителей языка, регулярно приезжают зарубежные профессора для чтения курсов лекций.

Ежегодно около 50 студентов ВГУЭС проходят стажировки за рубежом, как на платной, так и на безвозмездной основе. Программы образовательных обменов наиболее активно развиваются с университетами Кореи и Китая (до 20 студентов в год). По линии Федерального агентства по образованию 1 студент и 1 аспирант проходят обучение в вузах США (2004-2006 уч. г.); 4 аспиранта и 1 студент выиграли конкурс на обучение в вузах США, Великобритании и Голландии на 2005-2006 уч. г. Студенческие обмены обеспечивают возможность повышения профессиональной подготовки в области международных отношений, экономики и иностранных языков.

Главная цель академической мобильности для студента – дать ему возможность получить образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, расширить его познания во всех областях европейской культуры. В то же время при развитии мобильности система мер, направленная на привлечение иностранных студентов и преподавателей в российские университеты, имеет не меньшее значение, чем создание механизмов и условий для зарубежной мобильности российских студентов и преподавателей. В настоящий момент в вузе обучаются около 480 студентов, стажеров, аспирантов и слушателей из Китая, Южной Кореи, Японии, Тайваня.

Примером привлечения иностранных студентов для обучения во ВГУЭС может служить наше сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики, где также действует схема 2 + 2. Впервые два года студенты обучаются в КНР совместно российскими и китайскими преподавателями, а в последующие 2-3 года иностранные студенты вместе с российскими учатся во ВГУЭС, где обучение ведут российские преподаватели.

Уникальность модели заключается в том, что она предполагает применение инновационного учебно-методологического комплекса, а обучение на всех курсах бакалавриата сопровождается углубленным изучением русского языка с учетом специфики дисциплин и уровня языковой подготовки студентов. Кроме того, действует специальная

социокультурная адаптационная программа, помогающая прибывшим из-за рубежа освоиться с университетской жизнью.

Иностранные студенты принимают активное участие в научной и общественной жизни ВГУЭС, занимают призовые места на городских и краевых конкурсах по русскому языку. Созданы национальные землячества и клубы, которые с помощью деканата по работе с иностранными учащимися проводят "круглые столы", встречи с видными дипломатами, политиками, учеными различных стран, выставки и презентации, "дни культуры", спортивные праздники и Другие мероприятия, способствующие установлению дружеских контактов между представителями разных народов, лучшему пониманию их культурных традиций и особенностей.

Рассматривая проблему академической мобильности в приложении к реалиям современной России, нельзя не учитывать ее социально-экономических особенностей.

Во-первых, уровень доходов населения не позволяет говорить о широком развитии мобильности студентов. В Европе широкомасштабная студенческая мобильность осуществляется благодаря достаточному количеству национальных, региональных и общеевропейских программ поддержки мобильности, таких как, "Леонардо да Винчи". Помимо этого, большинство европейских стран на государственном уровне разрабатывают дополнительные меры по стимулированию студентов-участников данных программ. Им предлагаются дополнительные стипендии, кредиты на получение образования, дополнительные выгоды при обучении на территории данной страны и т.п. В России пока отсутствуют широкомасштабные государственные программы поддержки мобильности (как в направлении "из России", так и в обратном), хотя существуют некоторые локальные программы (например, стипендия президента РФ для обучения студентов и аспирантов за рубежом, программы отдельных вузов по привлечению иностранных студентов, развитию двусторонних обменов).

Во-вторых, следует учитывать, что российский рынок труда, в отличие от европейского, имеет специфические черты:

- региональный характер рынка, его зависимость от конкретных экономических и социальных условий конкретной территории;
- неопределенность перспектив развития отраслей и территорий в целом, что связано с крайней неравномерностью развития отдельных регионов;
- сравнительно низкая оплата труда специалистов с высшим образованием;
- предъявляемое рынком труда требование широты профессионального профиля выпускников.

Специфика дальневосточного региона заключается также в том, что здесь существует проблема ослабления образовательных и интеллектуальных ресурсов при высоком уровне миграции местного населения. Все эти особенности непосредственно сказываются на состоянии структуры подготовки в отечественных вузах и заставляют в значительной степени скорректировать основные положения Болонской конвенции в области академической мобильности. В условиях значительной регионализации рынка труда следует говорить скорее не о территориальной (пространственной), а профессиональной мобильности, осуществляющейся внутри того или иного региона. В современной России затруднительно перемещаться за пределами своего региона, поэтому мобильность специалистов зачастую сводится к стремлению повысить свою квалификацию в пределах ранее полученной в вузе профессии либо изменить квалификацию, получив «второе высшее образование». Так, например, для дальневосточного региона России характерна тенденция, направленная на изменение ранее полученной инженерной квалификации на другую (как правило, экономическую, реже - юридическую и т.п.). В то же время высокая сосредоточенность производственных мощностей в азиатском регионе и активное сотрудничество позволяют сохранить и развивать естественнонаучную и технологическую составляющие отечественного производства и инженерного образования. Важно учитывать еще и то, что на Дальнем Востоке России есть определенное количество вузов, специализирующихся на подготовке сравнительно узких профессионалов для отдельных отраслей производства, например морского и рыбного флота. Поскольку основными

фигурантами профессиональной мобильности являются представители взрослого, нередко занятого населения, приоритетными задачами развития этого типично российского вида мобильности в ближайшие годы должно стать дистанционное обучение, а также система повышения квалификации и переподготовки.

Расширение внутрироссийской или даже внутригородской мобильности на основе межфакультетской и межвузовской интеграции, при которой студенты из одного вуза (или факультета) смогут брать отдельные курсы в другом вузе (факультете), не менее значимо для сохранения общероссийского пространства высшего образования. Мысль о горизонтальной мобильности внутри России, а тем более в пределах вузов одного города сегодня весьма экзотична, особенно с учетом высокой конкуренции региональных вузов. Однако экономический подход к рассмотрению данной перспективы должен убедить вузы в его выгоды. Формирование двусторонних соглашений между вузами, межвузовских консорциумов позволит существенно снизить издержки на реализацию программ, и, безусловно, выиграют те вузы, которые смогут договориться.

Таким образом, развитие академической мобильности во ВГУЭС позволяет решать следующие задачи: повышение конкурентоспособности университета, активизация участия в международных проектах, создание в вузе многоязычной среды, интенсификация развития импорта и экспорта образовательных услуг, интеграция в научное образовательное пространство Европы и АТР.

Грамотный и продуманный переход российского вуза на двухуровневую систему подготовки является важнейшим фактором международной интеграции. Система "бакалавр – магистр на законодательном уровне введена в России более 10 лет назад. Однако она формально не пересекается с реальным рынком труда, ее введение было обусловлено нуждами самого образования и самой науки, т.е. носило преимущественно академический характер.

Относительно узкие специализации, которые всегда существовали в России, скорее всего, не смогут в будущем эффективно отвечать потребностям рынка труда. Вузам целесообразно идти по пути консолидации специальностей и специализаций, которых, как правило, имеется достаточно большое число, с целью лучшей адаптации к новой системе степеней и уровней (от специалиста – к бакалавриату-магистратуре).

Новая обстановка потребует определенной гибкости в образовании, значительный упор следует делать на образование в течение всей жизни. Необходимо ставить задачу хорошей фундаментальной подготовки, особенно по программам первого уровня, априори допуская возможность достаточно вариативной надстройки на бакалаврскую степень, создавая для этого необходимые предпосылки внутри самой бакалаврской программы. Неопределенность перспектив развития экономики, вызванная до сих пор не завершенными трансформационными процессами, в качестве прямого следствия имеет сравнительную пассивность потенциальных работодателей, неразвитость института контрагентов на рынке труда. Ключевым вопросом перехода к двухуровневой системе мы считаем разработку на государственном уровне стандартов на профессии, признающих степень бакалавра адекватной для занятия должностей и работы в профессиональной области.

Перед российским вузом, переходящим к двухуровневой системе, встает также вопрос о соотношении числа предлагаемых программ бакалавриата и магистратуры. Степень бакалавра должна предоставлять возможность продолжать обучение в магистратуре по нескольким направлениям; поэтому в одном университете необязательно иметь одинаковое число программ магистратуры и бакалавриата. Каждый вуз при формировании собственной структуры подготовки должен основываться на собственных целях и возможностях, не ставя во главу угла число предлагаемых программ, а перенося акцент на их качество.

Во многих странах мира приняты определенные градации государственных вузов в зависимости от уровня и числа предлагаемых программ, которые положены в основу распределения бюджетного финансирования вузов: по мере снижения категории вуза несколько снижаются требования и стандарты, а также степень государственного

финансирования. Вполне вероятно аналогичная перспектива и для России; ее также следует иметь в виду при принятии решений по структуре программ и степеней в вузе.

В новой системе степеней возникают требования, во многом обусловленные необходимостью междисциплинарных курсов и программ, особенно в областях, которые имеют сильную взаимосвязь с окружающей бизнес средой. Если возникает потребность решить какие-либо серьезные проблемы в бизнесе или в обществе, то это трудно сделать, ограничиваясь лишь одной академической областью. Таким образом, введение новой системы степеней напрямую связано с новыми подходами к содержанию подготовки, с проблемой компетенций.

Формирование имиджа международного университета требует от ВГУЭС приведения форм организации учебного процесса, методов и технологий преподавания, а также содержания подготовки и инфраструктуры к международным стандартам. В связи с этим в нашем университете активно внедряется система зачетных единиц (кредитов), которую мы рассматриваем как инструмент серьезных глубинных преобразований в системе управления учебным процессом, системе преподавания, проектирования образовательных программ. Речь идет о переходе к новой образовательной парадигме, принятие которой сделает российское образование равноправным партнером на мировом рынке образовательных услуг. Именно этими задачами руководствовался Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, принимая решение об участии в проводимом Министерством образования РФ эксперименте по внедрению зачетных единиц в учебный процесс. Развивая партнерские отношения с рядом стран Азиатско-Тихоокеанского региона, ВГУЭС пристально изучает действующие в разных странах системы образования и, соответственно, системы оценки.

В ходе научно-исследовательских работ нами обоснована принципиальная возможность внедрения кредитной системы в российских вузах в условиях действующего законодательства и ГОС ВПО второго поколения. Мы считаем, что при переводе параметров действующих ГОС ВПО в зачетные единицы необходимо ориентироваться на европейскую систему ECTS. Однако ни одна из предлагаемых в настоящее время систем перевода в зачетные единицы не позволяет получить результат, удовлетворяющий требованиям ECTS. В связи с этим нами была описана альтернативная система перевода параметров образовательных программ в зачетные единицы, позволяющая избежать возникновения новых проблем при переводе. В настоящее время мы работаем над приведением ее в соответствие с требованиями ECTS.

В ходе выполнения НИР на примере восьми специальностей высшего профессионального образования была доработана и апробирована методика формирования обязательного минимума содержания основных образовательных программ подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием в государственных образовательных стандартах на основе зачетных единиц. Одновременно мы подготовили некоторые рекомендации по принципам формирования ГОС ВПО третьего поколения в системе зачетных единиц.

Очевидно, что введение зачетных единиц затрагивает многие стороны функционирования высшей школы. Потребуется заново осмыслить место и роль различных структурных подразделений вуза в организации учебного процесса, обновить методическое и информационное обеспечение, соответствующим образом оптимизировать структуру высшего профессионального образования. Перестройка организации учебного процесса должна быть направлена на повышение свободы выбора индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом совершенствование организации и оплаты труда профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала стимулирование освоения информационно-компьютерных технологий. На основе своего опыта мы сформулировали основные требования и направления реформирования системы управления учебным процессом на уровне отдельного вуза, которые необходимо произвести при переходе к кредитной системе.

Для эффективного внедрения двухуровневой системы обучения, а также системы зачетных единиц университет в ближайшее время планирует решить следующие задачи.



1. Проведение четкой идентификации уровня программы в соответствии с понятной во всем мире терминологией (бакалавриат, магистратура, интегрированная магистратура) и описание получаемой степени (квалификации) в соответствии с государственными образовательными стандартами и с учетом региональных и вузовских особенностей подготовки.

2. Формирование информационного пакета в соответствии с требованиями механизмов международного признания (с определением целей, задач и желаемых результатов по каждому курсу, модулю и образовательной программе в целом в терминах компетенций).

3. Объединение дисциплин учебного плана в модули с учетом их логически временной последовательности.

4. Описание и оценка модулей с точки зрения значимости в учебном процессе и трудоемкости в зачетных единицах.

5. Разработка эффективных методик проведения самостоятельной работы.

6. Создание и описание ясной и прозрачной системы оценивания и учета результатов обучения, включая систему требований к уровню подготовки студента.

7. Создание института консультантов по академическим проблемам (компьютеров), помогающих студентам в персональном решении вопросов стратегии и тактики образовательного процесса.

Своим важным достижением мы считаем создание внутренней системы оценки качества, предусматривающей разработку стандартов в части нормативно-методического обеспечения учебного процесса. Все стандарты ВГУЭС разделены на четыре группы: объекты стандартизации в учебном процессе, формы организации учебного процесса в вузе, основные виды учебных изданий вуза, организация работы университета. Данные стандарты не только описывают основные параметры и требования к осуществлению всех образовательных процессов в вузе, но и способствуют созданию номенклатуры показателей оценки качества и системы экспертных оценок. Издание стандартов преследует управленческие и информационные цели, обеспечивая необходимыми сведениями о критериях и процедурах оценки качества профессорско-преподавательский состав, студентов и их родителей, других заинтересованных лиц. Параллельно осуществляется работа по обеспечению прозрачности и открытости результатов обучения. Для этого активно используются сетевые ресурсы и информационные базы "Система интерактивного тестирования" (СИТО), "Успеваемость" и другие.

В мае 2004 года наш университет посетили эксперты Зальцбургского семинара (Робин Фаркуар, профессор и бывший ректор, Университет Карлтон, Канада; Яак Аавиксоо, ректор университета Тарту, Эстония; Оззи Линдквист, председатель Совета оценки высшего образования, Финляндия; Елена Каменски, директор программ российского высшего образования Зальцбургского семинара, Австрия), которые рекомендовали нам продолжить уже начатую консолидацию специализаций для лучшей адаптации к новой системе степеней. Была поддержана и проводимая нами работа по приведению содержания образовательных программ в соответствие с требованиями регионального рынка труда. Для ВГУЭС он охватывает не только Владивосток, но и весь российский Дальний Восток и Азиатско-Тихоокеанский регион в целом. В итоговом отчете экспертов Зальцбургского семинара сказано: "Мы находимся под большим впечатлением от стратегического подхода, реализуемого ВГУЭС в решении таких вопросов, как улучшение качества образовательных программ, интернационализация университета, вовлечение студентов в деятельность вуза, переход к новой структуре дипломов и др. Проводимая политика способствует всё большей вовлечённости вуза в решение проблем Дальнего Востока и развитию международного сотрудничества в духе Болонского процесса. При этом ВГУЭС демонстрирует очевидный прогресс в вопросах улучшения качества образования".

Позиционирование ВГУЭС как международного вуза, ориентированного на повышение качества образования, предполагает решение проблем, связанных не только с содержанием учебного процесса, но и с обеспечением инфраструктуры, удовлетворяющей запросам потребителя. Студенты и преподаватели в своей деятельности используют

корпоративную компьютерную сеть, объединяющую около 2000 компьютеров, они имеют свободный доступ к учебным материалам, возможности прохождения курсов самообучения, самотестирования, сдачи экзаменов. Библиотека ВГУЭС, оборудованная мультимедийными классами и электронными базами данных, считается одной из лучших в Приморском крае. Университет успешно укрепляет материальную базу, создавая современный кампус, соответствующий статусу инновационного предпринимательского университета. Он включает несколько соединенных между собой учебных зданий с находящимися в них кафе и студенческими столовыми, магазинами, лечебно-оздоровительным комплексом, а также благоустроенные общежития, спортивный комплекс, современный театр и молодежный центр. Создание современной инфраструктуры образовательного процесса, по нашему мнению, служит общей цели повышения экспортного потенциала вуза.

Проводя активную политику в области расширения интеграционных процессов, ВГУЭС стал одним из центров проведения межвузовских мероприятий, посвященных данной проблематике. Так, в июне этого года университет выступил организатором семинара-совещания руководителей структурных подразделений вузов Дальневосточного федерального округа по вопросам реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования.

Обобщив накопленный опыт международного сотрудничества в сфере образования, участники семинара-совещания предложили учитывать в деятельности дальневосточных вузов следующие рекомендации.

1. Считать, что мобильность должна предусматривать международное, региональное и даже внутригородское сотрудничество на основе межфакультетской и межвузовской интеграции, при которой студенты из одного вуза (или факультета) смогут брать отдельные курсы в другом вузе (факультете).
2. Учитывая, что ДВФО обладает экспортным потенциалом на рынке образовательных услуг, необходимо расширять практику развития международных образовательных программ, включая франчайзинг и программы двойных дипломов, реализуемых дальневосточными и иностранными университетами.
3. Приступить к разработке прозрачной комплексной нормативно-методической основы для перезачета периодов обучения в зарубежных университетах. Необходимо отказаться от повсеместно существующей практики, когда студент после стажировки в иностранном университете должен сдавать зачеты и экзамены по всем предметам учебного плана своего университета за пропущенный период.
4. Информационная и организационная поддержка мобильности должна быть обеспечена на федеральном, региональном и университетском уровнях. В связи с этим рекомендовать Совету ректоров ДВФО содействовать обобщению и распространению опыта дальневосточных вузов по организации программ социокультурной поддержки иностранных студентов.
5. Необходимо способствовать распространению русского языка как иностранного в странах АТР. Рекомендовать Совету ректоров содействовать развитию Межрегиональной общественной организации преподавателей русского языка.
6. Рассмотреть проблему дифференцированного финансирования образовательных программ в зависимости от уровня подготовки. Программы магистерского уровня должны быть обеспечены соответствующими ресурсами для обеспечения надлежащего качества подготовки.
7. Воссоздать единую государственную систему обязательного повышения квалификации последующей переаттестацией и соответствующим финансированием. Для финансовой поддержки вузов ДВФО предлагается рассмотреть возможность целевой федерально-региональной программы поддержки системы ПК ППС.
8. Развивать комплексный подход во взаимодействии с работодателями на протяжении всего цикла подготовки. Для этой цели начать в ДВФО формирование профессиональных ассоциаций работодателей, поручив координаторам Болонского процесса (ВГУЭС и ДВГУПС) разработать и представить в Совет ректоров ДВФО до

декабря 2005 года концепцию деятельности таких ассоциаций (в том числе международных), предполагающую полноправное членство в них университетов.

\* \* \*

Подводя итог, необходимо отметить, что степень участия российских вузов в интеграционных процессах следует определять, исходя из критериев экономической и политической целесообразности. Мы вошли в рынок, а рынок в своей основе – это конкурентные отношения. Как известно, Болонский процесс порожден не потребностью оградить свой рынок или завоевать новый, а осознанием того, что европейские государства проигрывают американской модели высшего образования на мировом рынке. Интеграционные процессы в сфере образования в АТР имеют отличные, но вполне сопоставимые цели, направленные на повышение конкурентоспособности вузов, расширение объемов экспорта и импорта образовательных услуг для роста качества человеческого капитала, представленного на рынке труда. Российские вузы в качестве равноправного участника интеграционных процессов абсолютно не нужны ни Европе, ни Азии – в первую очередь, как конкуренты не только на образовательных рынках, но и на рынках труда. К тому же внедрение Болонской системы будет способствовать формированию нового поколения российского студенчества – "граждан мира", ориентированных на европейскую культуру, ее стандарты поведения и мышления, что, безусловно, будет стимулировать "утечку мозгов" из России.

Вместе с тем интеграционные процессы в сфере образования стимулируют создание условий для повышения конкурентоспособности российских вузов. Реализация основных идей интернационализации образования основана на действии некоторых объективных механизмов, которые "заставляют" разные, условно говоря, "образовательные" регионы нашей страны, ориентированные на различные образовательные пространства, двигаться более или менее независимо в одном направлении. Едва ли есть необходимость подчеркивать, что согласованные действия предпочтительнее "стихийного" совпадения. В этом – в установлении системы такого рода согласованных действий – и можно видеть одну из главных целей вхождения дальневосточных вузов в международное образовательное пространство.

Высшее образование в России № 10, 2005