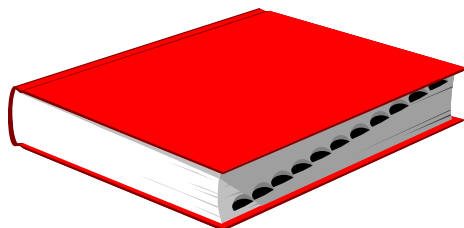




Уральский государственный университет
Научная библиотека

Ректор

Вып. 1



Екатеринбург

2008

Справочно-библиографический отдел

продолжает выпуск материалов и публикаций
по проблемам высшей школы

Составитель

Я. Б. Зеницкая

Yana.Zenitskaya@usu.ru

Содержание

Куров С. В. Проблемы разработки законодательного обеспечения модернизации системы российского образования	4
Фигель Ж. В поисках оптимального баланса: новые рубежи высшего образования в Европе.....	7
Бадарч Д., Сазонов Б. А. Болонский процесс: состояние и направления стран-участниц	12
Гоголин Ф. Интеграция России в Болонский процесс	16
Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл	21
Рудской А. Информатизация вуза: ключевое направление инновационной образовательной программы.....	36
Жукова Т. А. Технология обучения как условие качества подготовки специалистов в системе университетского образования	40
Кислов А. Г. О постакадемических перспективах университетов	46
Абашкин А. Онлайнное обучение вытесняет вузовские программы.....	51
Кларк М. Влияние ранжирования в высшем образовании на доступ, выбор и возможности студентов.....	55
Дакснер М. Новые поведенческие парадигмы в академической сфере и их последствия для найма университетского персонала.....	63
Эдвардс К. Новые подходы к найму персонала в высшем образовании	71
Тейлор Д. «Большое – значит хорошее». Организационные изменения в университетах Великобритании: новые модели институционального менеджмента и меняющаяся роль академического персонала	76
Гут Д. Болонский процесс: влияние реформ высшего образования на структуру и организацию программ докторантуры в Германии	94
Книжное обозрение.....	102

Проблемы разработки законодательного обеспечения модернизации системы российского образования

Куров С. В.

Реформирование общественных отношений в современной России обуславливает естественным образом необходимость преобразований и в такой, весьма важной, но одновременно и противоречивой сфере жизнедеятельности как образование.

Системное, взятое в единстве всех сторон, рассмотрение проблем законодательного обеспечения модернизации современного российского образования предполагает прежде всего выявление и уяснение содержания, природы исследуемого понятия – модернизации образования.

На сегодняшний день сам термин «модернизация образования» установлен правовыми документами и введен в практическое употребление фактически явочным порядком, без должного научного, методологического обоснования. Так, распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р одобрена Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, другим постановлением Правительства РФ от 30.12.2006 № 848 утверждены меры государственной поддержки субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования. В то же время не определены ни признаки явления, квалифицируемого в качестве модернизации, ни критерии и границы, определяющие его содержание, ни, в конце концов, объекты модернизации. Обратим внимание, что близким, сходным ему понятием является категория реформирования.

Вместе с тем от точности определения терминологии понятийной базы, используемой в нормативном правовом документе, зависит решение целого комплекса вопросов: во-первых, установление и правовое закрепление собственно объекта правового регулирования, подлежащего правовому воздействию и в отношении которого вводятся соответствующие правовые режимы; во-вторых, уяснение и обоснование необходимости правовой регламентации тех социальных явлений и ситуаций, охватываемых понятием модернизации образования; в-третьих, выявление эффективности устанавливаемого правового воздействия.

Исследуя контуры и содержание правового обеспечения модернизации образования, следует иметь в виду также особенности объекта, подвергаемого модернизации в смысле изменения его определенных свойств, характеристик, параметров, внутреннего устройства (организации). В конечном итоге правовое обеспечение, другими словами, правовая модель модернизации образования должна быть отражена в том или ином нормативном правовом акте, представляющем упорядоченную определенным образом совокупность правовых норм. В то же время, как отмечается в юридической литературе, понятие нормы неотделимо от социальной деятельности людей, от их общественных отношений, способов их бытия, в связи с чем исследование социальной нормы сопряжено с анализом общественных отношений, поведения индивидов. Другими словами, изучение предметной практической деятельности людей обуславливает необходимость предметного исследования общественных отношений, социальной организации общества.

Названное обстоятельство имеет принципиальное значение как в правовых исследованиях, так и при создании и принятии конкретных нормативных правовых документов, т.к. по сегодняшний день во многих из них, принимаемых в сфере образования, весьма слабо учитывается социальная, экономическая, образовательная (педагогическая) подоплека правил, норм, вводимых законодателем. Понятие модернизации следует связывать главным образом с изменением определенных характеристик управляемой системы образования, которое проводится в строго определенных пределах и не носит характера коренных преобразований, трансформаций. Квалификацию изменений как модернизации следует основывать, во-первых, на сравнении характеристик системы до модернизации и после нее; во-вторых, на анализе цели производимых трансформаций и, в-третьих, на сопоставлении в целом обобщенных показателей качества поведения управляемой системы до и после модернизации.

Проводя сравнение модернизации системы с ее реформированием, следует отметить, что в действительности обнаруживается весьма тонкая грань между этими категориями и лишь прак-

тическое воплощение проводимых преобразований дает основание трактовать их как модернизацию в одном случае, либо как реформирование в другом.

По нашему мнению, реформирование касается изменения, как правило, целей, структуры, большинства характеристик управляемой системы. Так, известный ученый–юрист Г.В. Мальцев, применительно к правовой реформе, понимает ее как осуществление серии целенаправленных преобразований, результатом которых является постепенное формирование новой правовой системы либо появление у действующей системы новых качеств, черт или существенных признаков.

Любая реформа есть эволюционный поэтапный процесс, глубина и радикальность которого зависят от поставленных целей и задач.

В свою очередь, другой ученый, экономист, Е.Ясин рассматривает реформирование как эволюционный переход от одной модели к другой.

Г. В. Мальцев подчеркивает, что вопрос о методах и приемах проведения социальной реформы, т.е. реформы по проблеме, носящей социальный характер, является весьма серьезнейшим и он должен решаться в масштабе общества и государства, а его решение выходит за рамки реформирования собственно конкретной реформируемой сферы.

Концепция реформы должна включать в себя определение целей, установок, тенденций и прогнозов развития сферы жизнедеятельности, общественных отношений, подлежащих реформированию.

Реформирование общественных отношений и, соответственно, их правовой основы, во-первых, предполагает эволюционный, т.е. не скачкообразный переход от одной модели управляемой системы к другой; во-вторых, означает коренное, принципиальное изменение цели, принципов, организации, в т.ч. и структуры, управляемой системы; в-третьих, должно быть направлено на улучшение качества функционирования системы; в-четвертых, охватывает многие, если не все, сферы жизнедеятельности общества.

Модернизация системы, в том смысле, какой вкладывается в ее содержание принимаемыми властными решениями на уровне компетентных государственных органов, предполагает изменение системы. Но эти изменения, однако, во-первых, относятся к состояниям управляемой системы; во-вторых, производятся в рамках одной модели управления в заданных пределах; в-третьих, не затрагивают коренной трансформации целей, принципов, всей структуры системы; в-четвертых, связаны с изменениями входных управляющих воздействий; в-пятых, предполагают, как правило, априори улучшение отдельных характеристик системы, их качества, но не всей системы в целом.

С учетом сказанного, под модернизацией системы образования будем понимать изменение ее отдельных характеристик во времени таким образом, что в результате происходит их улучшение, в смысле выбранных показателей качества.

Изменение состояния управляемой социальной системы осуществляется объективно в определенных формах, в связи с чем формализация модернизации, хотя бы на понятийном, абстрактном уровне обуславливается установленными целями, задачами, направлениями, критериями проводимых преобразований.

Критерии модернизации определяют конечный образ системы, ее планируемые состояния. Тем самым, задавая цели, закрепляя задачи, направления модернизации такой социальной системы, как сфера образования, следует выделить и сформулировать те социальные ожидания, которые должны быть достигнуты в итоге модернизации этой системы. Соответственно сформированному прогнозу конечного состояния данной системы в форме образа общественных отношений и разрабатывается правовая основа модернизации.

Имея в виду, что право, законодательство в существенной степени зависят от существующей социальной ситуации, социальных потребностей, в целом от культуры народа, а также в большой степени от действующих политических установок, следует признать в качестве исходных оснований оценки законодательного обеспечения модернизации образования прежде всего обстоятельства именно социального свойства. Во-первых, это то, в соответствии с чем определяется признак модернизованности социальной системы; во-вторых, это те критерии, факторы, которые обуславливают определенную направленность правового регулирования на под-

держку, обеспечение модернизации системы образования. К их числу следует отнести прежде всего общеправовые положения, а также установленные гарантии права на образование.

В свою очередь, можно выделить факторы, оказывающие своего рода позитивное и негативное влияние на разработку законодательного обеспечения модернизации образования.

К числу позитивных следует отнести, к примеру, четкость, устойчивость, действующего законодательства; определенность выявления и установления целей и задач модернизации в сфере образования.

В состав негативных входят: недостаточное ресурсное обеспечение модернизации; факторы психологического отношения планируемых и производимых изменений; пробельность, противоречивость действующей правовой основы модернизации образования; организационная и управленческая размытость целей, задач, принципов, порядка модернизации, неустойчивость процессов модернизации и, соответственно, правовой основы.

В целом, при разработке законодательного обеспечения модернизации образования следует учитывать три группы факторов, обуславливающих создание правовой основы регулирования общественных отношений в определенной сфере. К ним следует отнести, во-первых, общеправовые положения, в соответствии с которыми устанавливаются правовой статус субъектов отношений и гарантии осуществления права, правовая ответственность, защита их прав, т.п.; во-вторых, положения определяемые особенностями образовательной сферы; в-третьих, факторы, обуславливаемые природой и содержанием отдельных институтов, направлений, секторов сферы образования. Так, например, к числу последних относится введение единого государственного экзамена, расширение экономической самостоятельности образовательных учреждений и т.п.

Исследование правового обеспечения модернизации сферы образования влечет естественным образом решение следующих задач и, тем самым, проведение обусловленных этим мероприятий.

1. Построение социальной модели модернизации сферы образования.
2. Исследование факторов, влияющих на разработку законодательного обеспечения модернизации образования.
3. Определение и уяснение цели, установок, направлений законодательного обеспечения модернизации образования.
4. Разработка и обоснование характеристик законодательного обеспечения модернизации.
5. Разработка структуры проекта законодательного обеспечения.
6. Формирование нормативных правовых актов, составляющих законодательное обеспечение модернизации сферы образования.
7. Тестирование разработанного проекта нормативной правовой основы модернизации и внесение исправлений в него.

К числу обязательных элементов нормативно-правового, в частности законодательного, обеспечения модернизации образования следует отнести, по нашему мнению, введение и юридическое закрепление целостного, единого механизма, объединяющего неотъемлемые для правового оформления общественных отношений общеправовые институты – контроль, ответственность, защиту прав субъектов этих отношений. Фактическое отсутствие в действующем законодательстве об образовании норм, регулирующих ответственность и защиту прав субъектов образовательных, т.е. возникающих в связи с организацией и проведением образовательной деятельности, правоотношений, является серьезным препятствием на пути реализации конституционных гарантий права на образование.

Качественное, устойчивое, релевантное правовое обеспечение модернизации сферы образования будет стимулировать ее предложение во всех направлениях, иной же подход лишь создает лишние препятствия и служит тормозом на пути ее развития.

В то же время, наряду со структурно-функциональным анализом правовой основы модернизации образования необходимо провести педагогическое, психологическое, социологическое, экономическое, пр. моделирование проводимых мероприятий по модернизации образования, результаты которых в качестве значимых факторов должны быть учтены при разработке ее законодательного обеспечения.

Высшее образование в России. – 2007.– №. 12. – С. 4-10.

В поисках оптимального баланса: новые рубежи высшего образования в Европе

Фигель Ж.

Будучи одним из главных вопросов современной европейской политики, высшее образование могло бы послужить становлению более мощной и единой Европы. Автор данной статьи обрисовывает пути, которыми необходимо следовать европейским научным деятелям во имя создания истинно просвещённого общества, а именно: интеграция высшего образования, с использованием её сопутствующих эффектов (углубления образовательных реформ и влияния на международные отношения); обеспечение поддержки реформ со стороны граждан; поиск баланса между открытостью/привлекательностью университетов и их культурной/научной ролью; и, наконец, нахождение оптимальной пропорции в преподавании точных и гуманитарных наук.

Введение

Существует несколько острых вопросов в дискуссии на тему высшего образования в Европе, не последний из которых – соответствие университетов культурным канонам и их роль в процессе интеграции. Складывается впечатление, что эта проблема тесно связана и с другими ключевыми аспектами европейского объединения в целом.

В течение последних нескольких лет велось множество споров вокруг правомочности Евросоюза и его институтов с политической и демократической точки зрения в свете поиска новых идей, которые бы способствовали построению сильной, стабильной и единой Европы. Поэтому разговор о высшем образовании – лишь часть общеевропейской дискуссии, перекликающаяся со многими её темами. Поиск ответов на самые актуальные вопросы будущего Европы, так или иначе, первыми начнут проводить именно образовательные центры.

Прежде всего, европейцам необходимо объединиться и сконцентрировать усилия на изучении экономических и социальных процессов. Наш человеческий потенциал – наше главное богатство и ключевой фактор нашего развития. Это основа Лиссабонской стратегии, которую ЕС сформулировал для себя на текущее десятилетие. Необходимо помнить, что Лиссабонская стратегия посвящена не только экономическому росту и занятости населения, но также социальной адаптации и устойчивому развитию.

Это второй вызов будущему Европейскому Союзу, связанный с образованием. Социальная адаптация предполагает социальную мобильность, и эффективная образовательная система может служить лучшим средством её достижения. Объединение усилий всех социальных слоёв позволит создать такую систему образования, которая предоставит всем равные шансы и возможность развивать свой талант и интеллектуальные способности вне зависимости от происхождения и прочих жизненных обстоятельств.

Ну и, наконец, университеты традиционно выступают хранителями нашего культурного и интеллектуального наследия, служат его критической оценке и развитию. Кто-то может увидеть противоречие, или, по крайней мере, столкновение интересов, между этой их ролью и экономической и социальной функцией университетов. Тем не менее, и это противоречие следует воспринимать как созидательное начало, которое придаст университетам импульс к обновлению и приспособлению к реалиям времени.

Интеграция высшего образования. Взгляд в прошлое

Проблема высшего образования в новом столетии, как и множество других, возникающих перед Европой сегодня, едва ли может быть решена на местном уровне. Не стоит и говорить о том, что образование находится и должно оставаться в ведении национального правительства. В то же время, сложность вопроса требует концентрации множества ресурсов, которые имеются далеко не у всех стран. Европейские государства смогут сосредоточить необходимое количество ресурсов и политическую волю, только если будут действовать как команда и (это непереносимое условие) только если создадут обстановку сотрудничества и взаимного доверия.

Рассматривая историю интеграции высшего образования можно заметить, что, по сути, она представляет собой историю укрепления доверия. Хороший пример тому – программа «Эразмус» – базовая программа Еврокомиссии на сегодняшний день.

Когда в 1980-х годах был внесён проект этой программы, некоторые крупные страны высказались против её запуска по юридическим причинам. Они настаивали на том, что образование нельзя заключать в рамки международных договоров. Большинство споров возникло вокруг попыток разграничить образование и профессиональное обучение. Профессиональное обучение, основанное на свободе передвижения рабочей силы, могло служить основой для кооперации. Однако широкий доступ иностранцев к высшему образованию был под запретом. Возможно, к тому времени страны ещё не были готовы к интеграции в полной мере, собственная система образования воспринималась ими как основа национального суверенитета, наряду с обороноспособностью и налогообложением. Вплоть до подписания Маастрихтского договора в 1992 г. высшее образование и профессиональное обучение рассматривались как две части одного целого.

Несмотря на прогресс, достигнутый в этом вопросе, до сих пор существуют две отдельные статьи Договора, посвящённые высшему образованию и профессиональному обучению, содержание которых в значительной мере совпадает. И Еврокомиссия предпочитает осуществлять конкретные практические меры, откладывая пока обсуждение юридических тонкостей.

Со времени начала действия программы был достигнут значительный прогресс: первый обмен студентами по программе «Эразмус» был совершён в 1987 г., и с тех пор в ней приняли участие почти 1,4 млн. молодых людей. Сегодня 9 из 10 европейских университетов взаимодействуют в проектах и мероприятиях «Эразмус», пользуются её сетью. Со временем эта программа помогла создать обстановку доверия между образовательными учреждениями разных стран и сделала возможным развитие таких явлений, как Болонский процесс. Как уже упоминалось, доверие – неперемное условие, ни одна реформа не будет работать без него. Ни один механизм, как бы разумно и логично он не был организован, не в состоянии его заменить.

Современная ситуация

Благодаря курсу на сближение в рамках Болонского процесса и содействию со стороны общества европейская образовательная система сегодня гораздо более чем прежде готова к интеграции.

Структурные реформы, возможность свободного передвижения студентов и сотрудничество университетов в совокупности подготовили почву для создания единой европейской Образовательной зоны. 30 и даже 15 лет назад никто и подумать не мог о том, что такое возможно. Что же тогда произойдёт с европейскими университетами спустя ещё 30 лет?

Текущий учебный год в Болонском университете – старейшем на Западе – 918-й по счёту. Но и этот ВУЗ, как и многие другие, в далёком прошлом имел гораздо более «европейский» облик, чем сейчас. Мы верим, что в будущем университеты вернуться к своему историческому прообразу, когда лучшие студенты получают возможность стажироваться в различных образовательных центрах, знакомиться со своими сверстниками и апробировать свои идеи. Так, как это делал, например, Эразм, историк-гуманист из Роттердама, учившийся и работавший в Париже, Оксфорде, Падуе, Кембридже, Лёвене, Фрайбурге, Базеле.

Сегодня можно путешествовать с лёгкостью и молниеносно обмениваться информацией даже на больших расстояниях. Условия – идеальные для создания образовательного пространства, где единственным ограничением будут только ограниченные знания человека. Воистину, Эразм был бы рад видеть это благое начинание, носящее его имя.

Явления, сопутствующие интеграции

Стремление к интеграции, на которую направлены усилия Еврокомиссии и национальных правительств, порождает два интересных явления.

Углубление образовательных реформ

В то время как происходит интеграция в сфере высшего образования, проводятся структурные реформы, такие как внедрения трёхступенчатой модели обучения, унификация принципов оценки и контроля. Изменениям подвергаются также и учебные планы, и содержание курсов. Это, в свою очередь, даёт толчок к углублению интеграции, распространению передового опыта и обновлению учебных программ.

Поскольку все эти изменения инициированы самими ВУЗами, нет никакой опасности, что они могут повредить независимости европейских университетов или их нарушить их разнообразные традиции – богатство, которое мы должны сохранить для будущих поколений.

Внешнеполитический аспект

Второе явление, называемое «внешнеполитическим аспектом», касается влияния реформ в образовании на международные отношения. Несомненно, что национальные образовательные системы сближаются, и уже можно свободно говорить о том, что каждая из них превратилась в элемент единого механизма общеевропейского масштаба. Это взаимодействие проявляется как на уровне учеников/студентов, так и на уровне чиновников.

Эти тенденции являются положительными для наших ВУЗов, способствуя освещению их деятельности и возвращая университетам их традиционную роль связующего звена между учёными со всех концов мира. Они позитивны также и для ЕС в целом, потому что сотрудничество с другими странами по линии высшего образования может значительно улучшить позиции Евросоюза на международной арене.

Еврокомиссия уже разработала некоторые проекты, которые могли бы реализовать объединённый европейский образовательный потенциал в деле укрепления доверия и партнёрства во внешней политике Союза, а именно такие базовые программы, как «Темпус» (Tempus), «Эразмус» (Erasmus Mundus) и проект имени Жана Моне. В недавнем прошлом в Вене на министерском уровне под председательством Австрии была проведена совместная конференция со странами западной части Балканского полуострова, которые также осознают, что образование – ключевой фактор для будущего развития и ждут, в связи с этим, широкомасштабной помощи от европейских партнёров.

В целом отмечается усиление внимания к высшему образованию в нашем внешнеполитическом диалоге с третьими странами, будь то наши непосредственные соседи, развитые или развивающиеся государства. На неформальной встрече в Хэмптон Корт (Великобритания) главы государств и правительств ЕС включили образование и научно-исследовательскую деятельность в число вопросов, стратегически важных для будущего Европы. Во времена председательства Российской Федерации образование также остаётся одним из приоритетных направлений и в работе «Большой Восьмёрки».

Интересы граждан во главе угла

Сегодня научное сообщество стремится занимать всё более значительное и ответственное положение в экономической и общественной жизни. Разумеется, есть некоторые исключения, но, всё же, подавляющее большинство наших университетов выступают за изменение своей роли. Политические мероприятия должны отвечать нуждам и потребностям граждан, этот принцип является одним из руководящих в работе Европейской Комиссии в области высшего образования.

Планы Еврокомиссии относительно ВУЗов направлены, в основном, на обновление образовательных стандартов, оптимизацию управления системами и институтами, большее и лучшее финансирование. Все намеченные реформы роднит с идеей Болонского процесса то, что главным конечным результатом является предоставление новых возможностей гражданину. Это именно то, о чём просят люди, и то, что им должны дать ведущие политические деятели и учёные.

В едином образовательном пространстве при отсутствии бюрократических барьеров и национальных границ каждый студент сможет передвигаться свободнее, руководствуясь своими способностями, талантом и интересами. Усовершенствованный механизм управления сделает работу ВУЗов более прозрачной и контролируемой. Люди получают больше достоверных сведений, а администрация университетов – более широкое поле для деятельности.

Итак, мы должны вновь поставить интересы граждан во главу угла, а самих их убедить стать активными сторонниками реформ. По мнению автора, у Европы сейчас нет более важной задачи, чем модернизация университетского образования. Строго говоря, в эти трудные для объединённой Европы времена такая модернизация могла бы укрепить европейский интеграционный проект в целом. Мы должны вернуть личности её центральное место, так как Европа принадлежит своим гражданам, и только они определяют её будущее.

ВУЗ – не торговый центр

Планы Еврокомиссии также предполагают, что университеты должны нести большую ответственность за благополучие общества. Среди прочих необходимых преобразований упоминается включение в учебные программы наряду с теоретическими дисциплинами и основами

научно-исследовательской деятельности знаний, востребованных на современном рынке труда. Это может вызвать некоторое волнение в обществе. Может возникнуть вопрос: не пытается ли Комиссия своими реформами «подогнать» высшее образование под требования крупных компаний? Не пытается ли она создать некий «торговый центр», куда руководители отдела кадров смогут прийти и выбрать те способности и навыки, которые нужны им? Ответ прост – нет.

Мы настаиваем на том, чтобы весь цикл обучения, исследований и разработок совершался в пределах университетов, потому что верим, что в таком случае они смогут сохранить свои традиции. Если бы мы преследовали чисто утилитарные цели, то поступили бы проще и позволили ненаучным институтам обучать следующее поколение техников, инженеров, исследователей. Однако мы знаем, что наилучшим образом развивает способности студента обстановка, в которой живут и процветают наши гуманистические, общественные и интеллектуальные ценности.

Следовательно, когда мы просим наши ВУЗы обновить набор предлагаемых ими специальностей, учебные программы и стиль управления, мы ставим их перед проблемой поиска нового баланса. С одной стороны, они должны стать более открытыми, что привлечёт студентов и частные инвестиции. С другой – должны выполнять (и даже тщательнее, чем раньше) их многовековую культурную и интеллектуальную задачу, на чём по-прежнему покоится вся европейская цивилизация.

Баланс точных и общественных наук

До сих пор нередко слышны жалобы на то, что недостаточно степеней присуждается по научным и техническим специальностям, в особенности молодым женщинам. Это печальная действительность, которая выставляет нас в невыгодном свете в сравнении с нашими конкурентами за рубежом и на которую должно быть обращено внимание Евросоюза вплоть до полного устранения проблемы. Однако наши обязательства этим не исчерпываются. Новые технологии производства, для которых требуются учёные и инженеры, так же оказывают влияние на нашу частную и общественную жизнь. Например, они создают новые общественные движения, скажем, «за грамотность в области цифровых технологий» и порождают новых «изгоев». Прежняя дихотомия имущие – неимущие сменяется другой знающие – незнающие.

Напрашивается простой вывод: разумеется, мы должны поддерживать научные и технические разработки, но также необходимо стимулировать и исследования в гуманитарных областях, касающиеся сферы частных или общественных интересов. Такое сочетание гуманитарных и прикладных исследований возможно только в рамках наших авторитетных, передовых научных институтов.

Познание

Последняя причина, по которой мы должны поручить именно университетам помочь нам успешно перейти в новую информационную эру, заключена в самом термине «познание». Редко кто за рамками гносеологии обсуждает смысл этого понятия, обычно он воспринимается как сам собой разумеющийся. Тем не менее, следует вспомнить о том, что у познания есть три ключевых аспекта, и что каждый из них оказывает своё влияние:

- первый аспект – критическое мышление. В благоприятной университетской обстановке студенты обучаются ставить слова своих преподавателей под сомнение. Если мы всерьёз стремимся к новым открытиям, мы никогда не должны забывать, что для этого необходимо воспитывать у будущих учёных критическое восприятие действительности;
- второй аспект – пропорциональное соотношение изучаемого с помощью преподавателя и самостоятельной исследовательской работы. Исследования, как правило, затратны, их результаты непредсказуемы. На начальной стадии проект приносит только убытки. И среди прочих организаций только университеты могут поступиться соображениями краткосрочной выгоды и позволить продолжать изучение.
- И, наконец, третий – публичное обсуждение результатов исследования. Итоги научного исследования или теоретические выкладки теряют практически всю свою ценность, если не подвергаются проверке со стороны авторитетных специалистов. Знание должно быть получено в ходе открытой коллективной работы, или это не знание.

Только если познание осуществляется в соответствии с этими принципами, оно способно принести свежие плоды. Проще говоря, мы верим, что наши университеты смогут и далее сле-

довать традиции, гласящей, что, передавая знания, они должны способствовать и рождению новых.

Заключение

Historia magistra vitae est! Мы должны усвоить уроки нашей истории, чтобы двигаться вперёд, не повторяя прошлых ошибок и трагедий. В те времена, когда Европа вкладывала средства в образование и ВУЗы, она всегда переживала период роста и процветания. Закрывая университеты и сжигая книги, она неизменно погружалась во мрак.

Великий Болонский процесс – это не только создание единой европейской образовательной зоны, но и поучительный урок для всех нас. Он вновь показал, что когда мы объединены и сотрудничаем, мы можем достичь многого. Такая Европа успешна и привлекательна. И действие этого процесса простирается далеко за пределы стран-участниц. 45 государств подписали Болонскую декларацию, потому что никто не хочет остаться «не у дел». Более того, уже и средиземноморские и центрально-азиатские страны вступили на этот путь реформ.

Задача научного сообщества – найти новый баланс между ответственностью университетов за экономическое и социальное благополучие и их призванием защищать и преумножать культурное и интеллектуальное наследие Европы. Задача, которая основывается на убеждении, что естественные и гуманитарные дисциплины не стоят «по разные стороны баррикад», и что, если мы всерьёз хотим лидировать в информационную эру, мы должны прислушаться к доводам интеллигенции, мыслителей, учёных, размышлявших на эту тему на протяжении последних двух тысячелетий.

Университет будущего должен восстановить целостность системы знаний, как это было в древности. Как написал ещё во втором веке до н.э. римский драматург Теренций: «*Homō sum; humani nihil a me alienum puto*» – «Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо».

Болонский процесс: состояние и направления стран-участниц

Бадарч Д.,
Сазонов Б. А.

Важнейшими направлениями деятельности, общими для стран-участниц Болонского процесса, являются (краткое цитирование):

- введение трехциклового структуры высшего образования (бакалавр-магистр-доктор);
- использование кредитной системы ECTS, которая становится общим базисом для национальных кредитных систем;
- рост мобильности студентов, преподавателей и персонала, формирование подлинной культуры мобильности и проведение политики международной открытости вузов;
- развитие сотрудничества в области качества образования... в направлении общеевропейского понимания;
- объединение академических ресурсов и культурно-образовательных традиций в целях разработки и реализации интегрированных образовательных программ;
- формирование подхода к образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь;
- необходимо сформировать ясную и согласованную общую позицию о принципах гармонизации национальных образовательных систем и выработать общее понимание того, что будет из себя представлять Европейское пространство высшего образования и каким условиям должны отвечать образующие его национальные системы высшего образования;
- на национальном государственном уровне, на котором каждая страна должна:
- определить для себя приемлемость условий вхождения в ЕПВО и уровень гармонизации своей образовательной системы по вопросам, имеющим принципиальное значение в национальном контексте;
- разработать и опубликовать документ, выражающий согласованную позицию и четкую программу действий компетентных органов государственного управления, университетов и других авторитетных представителей национального образовательного сообщества по дальнейшему развитию образовательной системы;
- в необходимой степени адаптировать внутреннее законодательство, регулирующее сферу образования, другие документы и правила, существенные для реализации намеченных преобразований;
- предоставить необходимые свободы и автономию образовательным учреждениям, без чего национальные программы развития и интернациональной гармонизации образовательных систем могут остаться пустыми декларациями.

Законодательные реформы

«Что касается выработки новой национальной политики и законодательства, странам-участницам рекомендовано не изобретать колеса»;

«Позиция Великобритании: никаких правовых реформ, достижение целей Болонского процесса законодательной деятельности – их реализация находится в основном в компетенции высших учебных заведений»;

«Италия, Норвегия, Нидерланды: Болонский процесс привел к быстрым изменениям в законодательстве с целью адаптации системы высшего образования»; «некоторые страны Центральной и Восточной Европы остаются сторонниками разработки детальных законов, регулирующих все аспекты»; «разработка общих рамочных законов является наиболее удачным решением, так как детальное правовое регулирование влечет за собой утрату гибкости и автономии»; «странам-участницам для адаптации законодательства о высшем образовании рекомендуется вводить общее рамочное законодательство по высшему образованию, а не подробное регулятивное»; «правительства должны осознать, что достижение целей нельзя обеспечить простым изменением законодательства» («Trend IV»).

Описание квалификаций. «Описание квалификаций высшего образования должно осуществляться с точки зрения учебной нагрузки, уровня компетенций, результатов обучения и профиля». При формировании результатов обучения должны приниматься во внимание «четыре

основные цели высшего образования: подготовка к успешному вхождению на рынок труда; подготовка к жизни и выработка активной жизненной позиции; личное развитие; развитие и поддержание широкой базы передовых знаний». Ориентированность «на результаты и студентоцентрированное обучение призваны стать существенным элементом сдвигов в педагогической практике, предполагая связь с ECTS, модуляризацией и институциональной свободой»;

- активизация роли студенчества в осуществлении болонских преобразований; студенты должны участвовать в них как компетентные, активные и творческие партнеры;

- повышение привлекательности европейских вузов, призванных стать открытыми для всех регионов мира, являться органической составляющей международного академического сотрудничества, в котором доминируют подлинные академические ценности;

- достижение синергии Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, при которой особую значимость приобретают научные исследования, обучение исследовательским методам и поддержка междисциплинарности.

Кратко охарактеризуем состояние Болонского процесса, принятые решения и рекомендации, зафиксированные по итогам международных семинаров и конференций европейскими и российскими экспертами на начало 2008 г.

Целесообразность болонских преобразований. В Европе завершается период сомнений и неконструктивных обсуждений целесообразности болонских преобразований:

«Болонский процесс переходит от стадии идей к стадии реализации (Пер Ньюборг – Группа по контролю за ходом Болонского процесса)»; «Болонская декларация стала «рычагом» для формирования политики и решения национальных проблем»; «большинство стран приняли или в настоящий момент принимают новое законодательство либо узаконивают достижение целей Болонского процесса в установленные сроки»; «национальный суверенитет имеет преимущественное значение в правовой реформе высшего образования»; «высшее образование остается вопросом национальной ответственности и определяется, прежде всего, национальными условиями, ограничениями и приоритетами».

Востребованность бакалавров

В Европе «наблюдаются скептические настроения по поводу востребованности бакалавров на рынке труда»; «сетуют и на то, что в сокращенные сроки бакалавриата пытаются вместить все предметное богатство прежних традиционных программ». Тем не менее, практически все страны, пережив период сомнений, решительно переходят на гармонизированную с общеевропейскими требованиями многоуровневую подготовку. При этом, бережно относясь к национальным традициям и самобытности своих образовательных систем, некоторые идут по пути преобразования традиционных пятилетних программ (в сфере инженерии, естественных наук, медицины и т.п.) в программы моноподготовки, завершающиеся присвоением отвечающей общеевропейским требованиям магистерской степени. Одной из важнейших новаций является создание и принятие всеохватывающей структуры квалификаций для трех циклов высшего образования (бакалавр, магистр, доктор) и возможных в национальных контекстах промежуточных квалификаций. Структура квалификаций разработана на основе универсальных дескрипторов и характеризует для каждого цикла результаты обучения и компетенции, «а также диапазон кредитов (зачетных единиц) для первого и второго циклов». «Степени магистров могут быть исследовательскими и неисследовательскими». Разработанная система квалификаций будет гармонизирована с разрабатываемой по инициативе ЕС Европейской рамкой квалификаций (ЕРК), охватывающей все уровни образования. Она станет базой сопоставления национальных структур квалификаций, к разработке которых многие из стран ЕС уже приступили. Национальные структуры квалификаций. Национальные структуры квалификаций используют такие инструменты прозрачности (поддерживающие инструменты), как: Приложение к диплому; Европейская система накопления и перевода кредитов (ECTS); рамка EUROPASS, обеспечивающая прозрачность квалификаций. Комплект документов EUROPASS позволяет гражданам в понятной, четкой и ясной форме представлять результаты своего обучения учебным заведениям, работодателям. Входящие в него документы должны будут отражать уровни квалификации обладателя с использованием их описаний по ЕРК.

Модуляризация. Кристиан Таух, соавтор доклада «Trends IV» (относительно широкого использования модульных структур): «модуляризация продолжает оставаться сложной темой, нередко понимаемой недостаточно точно»; «существует множество различных концепций».

Основные принципы подготовки докторов: «развитие знания посредством оригинальных исследований как основной компоненты подготовки докторов»; «учет при подготовке докторов потребностей рынка труда»; «включение программ исследовательской подготовки в институциональную стратегию и политику... с учетом новых вызовов и возможностей планирования профессиональной карьеры» будущих докторов; претенденты на докторскую степень уже с начального этапа «своей деятельности в качестве исследователя должны рассматриваться как профессионалы, которые вносят вклад в создание нового знания»; «действия по руководству и оцениванию должны основываться на прозрачной договорной ответственности кандидатов, руководителей, вузов и, если необходимо, – других партнеров»; «докторские программы должны обеспечивать возможность географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности, а также создавать условия для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров»; «доступ к докторскому уровню требует наличия степени магистра»; «докторские программы должны осваиваться в течение трех-четырёх лет обучения в режиме полного дня»; «разработка качественных докторских программ и успешное завершение обучения кандидатами требует надежного и устойчивого финансирования»; «в качестве стандартной части профессиональной подготовки всем докторам желательно предоставлять возможность провести хотя бы один семестр в университете или ином исследовательском учреждении другой европейской страны».

«Профсоюзы призывают к признанию докторантуры как первого этапа академической / исследовательской карьеры и единственного формального требования признали недостаточность трехлетнего бакалаврского цикла для подготовки выпускника на рынок труда и приняли решение о магистерской степени как основной, которую на выходе должны, по возможности, получать все студенты университетов. При этом первый цикл сохраняется. Присваиваемая студенту по истечении трех лет обучения степень бакалавра дает ему возможность: изменить траекторию обучения, специализацию, профиль; продолжить обучение в другом университете, в том числе за рубежом; приостановить обучение.

Доступность магистерского цикла. «Профсоюзы поддерживают введение последовательных курсов на степень бакалавра и магистра в Европе, при условии, что возможность для бакалавров продолжить обучение на магистерском уровне гарантирована и определяется только индивидуальными академическими достижениями студентов. Профсоюзы отвергают любые произвольные ограничения доступа к магистерскому уровню. Только сами студенты должны определять, с какой квалификацией завершить свое высшее образование (из меморандума организации профессиональных союзов);

«Национальные союзы студентов в Европе (ESIB) возражают против любого механизма дополнительного отбора... Обе степени должны одинаково цениться, и студенты должны сами выбирать, продолжить им обучение или завершить его после первого цикла – Люксембургская декларация студентов, март 2005 г.»...; «При неразумном на национальном уровне подходе к этой проблеме есть риск со временем превратиться в страну бакалавров».

Докторские программы. Развивается общеевропейское понимание программ третьего докторского цикла. «Докторанты являются не просто студентами. «Финансирование образования – предмет государственной ответственности»; «жизнеспособность новой структуры степеней, равно как и самих болонских реформ, зависит от финансовой поддержки магистерского уровня – в противном случае между бакалавриатом и магистратурой могут возникнуть финансовые барьеры, препятствующие построению гибких непрерывных образовательных траекторий»; «многие учебные заведения опасаются, что болонские реформы используются государством как повод устраниться от финансирования высшего образования».

Глобализация и коммерциализация образования. «Для раскрытия противоречивого характера влияния глобализации на сферу образования необходимо подходить к образованию с позиций международного смешанного общественного блага»; «образование должно оставаться общественным благом, а не превращаться в товар»; «угроза превращения высшего образования в товар вызывает глубокую озабоченность... и не отвечает интересам общества, студентов, ра-

ботодателей и университетов»; «необходимо предпринимать адекватные меры против коммерциализации образования»; «не рынок и связанные с ним кратковременные тенденции, не коммерческие интересы, а прежде всего стремление к знаниям должно определять цели и содержание академических курсов»; «образование это не только информационно коммуникационное средство, это не только механизм трансляции и распространения знаний, но и социальный институт духовно-нравственного развития человека, сохранения национально-культурных традиций и основа социализации личности, активного включения ее в различные сферы общественной жизни»; «генеральное соглашение по торговле и услугам GATS (ГСТУ) продвижения на высшие ученые посты».

Обеспечение качества

Ответственность за обеспечение качества высшего образования «возлагается на высшие учебные заведения»; «все страны должны иметь национальные системы обеспечения качества, включающие: внутреннее оценивание, внешнее обследование, участие студентов, публикацию результатов»; «национальные системы призваны соблюдать согласованные на международном уровне стандарты, процедуры и руководящие принципы обеспечения качества».

Социальное измерение. Социальное измерение высшей школы – системная характеристика высшей школы, понимаемая как совокупность механизмов, гарантирующих равенство возможностей и социальное единство и «охватывающая условия, позволяющие молодым людям достигать самых высоких уровней образования и обеспечивающие максимальное раскрытие их потенциала»; «социальное измерение Европейского пространства высшего образования включает в себя процедуры доступа к высшему образованию, финансовую и материальную поддержку, политику информирования и руководства»; «поддержка студентов – это ключевая экономическая проблема, для которой не существует готового решения, но которая тесно связана с ответственностью государства за расширение доступности высшего образования»; «национальные схемы поддержки студентов должны быть достаточными, чтобы покрывать затраты студентов на жизнь»; «появляется все больше оснований утверждать, что высокая плата за обучение не гарантирует качества, а в реальности может быть связана с его снижением»; «увеличение доступности без соответствующих капиталовложений подорвет и обесценит академический продукт»; гибкости вузов, эффективности и мотивации развития учебных заведений»; «важную роль в реформировании играет руководство университетов: там, где руководители обеспечивают серьезную и действенную поддержку процесса, оставляя достаточно пространства для внутренних дискуссий, реформирование идет более гладко».

Болонский процесс - движение, целью которого является создание единого образовательного пространства. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. на Берлинской конференции, обязавшись до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса.

Формирование общеевропейской системы высшего образования в рамках Болонского процесса основано на общности фундаментальных принципов функционирования высшего образования. Предложения, рассматриваемые в рамках Болонского процесса, сводятся к следующему:

- введение двухуровневого обучения;
- введение кредитной системы;
- контроль качества образования;
- расширение мобильности;
- обеспечение трудоустройства выпускников;
- обеспечение привлекательности европейской системы образования.

Однако мероприятия, связанные с реализацией этих предложений, вызывают противоречивые оценки и усиливающуюся дискуссию. Необходим анализ путей и средств оптимальной интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство.

Во всех развитых странах наблюдаются сходные тенденции в высшем образовании, поэтому часть назревших изменений в России объективно совпадает с рекомендациями Болонской Декларации. Проблемы, стимулирующие Болонский процесс, во многом характерны и для России. Очевидно также, что самоизоляция от мирового образовательного пространства может иметь отрицательные последствия для любой национальной образовательной системы. В связи с этим следует объединять усилия по развитию образования, сохраняя при этом национальные достижения и традиции. Это позволит сделать российское высшее образование более конкурентоспособным. Необходимо развивать международную интеграцию, сохраняя все лучшее из собственного опыта.

Проблемы участия России в Болонском процессе

Высшее образование в России обладает одной принципиальной особенностью, какой нет ни в Европе, ни в Америке. Это - сосредоточение элитных вузов в Москве, Петербурге и в ряде академических центров. Это создает принципиальную проблему подготовки специалистов современного уровня в регионах. Низкий уровень мобильности, связанный с низким уровнем доходов населения, противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской Декларации.

В связи с новыми экономическими условиями в России прекратилось приоритетное финансирование вузов. Новые формы финансирования, являющиеся на Западе основными, не получили развития в связи с тяжелым состоянием экономики и низким уровнем доходов населения. Остановимся на роли бюджетного и внебюджетного финансирования более подробно.

В настоящее время ведется разработка законопроекта о высшем учебном заведении как некоммерческой организации, что меняет статус вуза как учреждения. В соответствии с этим вуз как организация получает самостоятельность в проведении хозяйственной деятельности, государство уходит от субсидиарной ответственности, внебюджетные счета находятся в тех организациях, в которых вузы считают нужным и приемлемым разместить свои денежные активы. Бюджетное финансирование вузов как организаций предусматривается отдельной строкой. Соответствующий контроль будет осуществляться на уровне местных органов власти. Разрабатывается несколько вариантов финансирования: это и тематический план, и грант, и программы.

Однако пока еще существуют законодательные препятствия к оптимальному финансированию сферы образования. Во-первых, это отсутствие в действующем законодательстве прямого указания о том, что аккредитованные вузы, независимо от их организационно-правовых форм собственности, должны финансироваться из бюджета. Есть предложения вернуться к ранее действовавшей статье закона "Об образовании" 1992 г., так как и те, и другие вузы решают

общегосударственную задачу подготовки кадров. Поэтому должен быть одинаковый подход к вопросам финансирования государственных и негосударственных вузов. Правомерен вопрос о том, почему финансовые потоки обходят негосударственные вузы. При этом известно, что самое большое количество внебюджетных студентов сегодня учится в государственных вузах.

Дискриминационные подходы в отношении негосударственных вузов есть и во второй части налогового кодекса. Так, спонсор негосударственного вуза не может рассчитывать на льготы в отличие от спонсора государственного вуза, финансируемого из бюджета. Вместе с тем, в соответствии с концепцией модернизации образования государство призвано поддерживать развитие негосударственного сектора высшей школы. В частности, можно рассмотреть законопроект о передаче неэффективно используемых зданий тем аккредитованным вузам, которые не имеют собственной базы. А в закон "О приватизации" предлагается внести поправку о том, что для развития системы образования вузам, независимо от форм их собственности, нужно передавать на баланс неэффективно используемую государственную собственность.

Общей проблемой для государственных и негосударственных вузов являются непомерно большие налоги на прибыль, на здания, сооружения, высокая арендная плата. Поэтому необходимо разработать меры, облегчающие существование образовательных учреждений. Должна быть разработана стратегия развития высшей школы России как единого образовательного комплекса, состоящего из государственного и негосударственного секторов. Эта стратегия может быть разработана на основе комплексного подхода в изучении законодательства в сфере образования, предусматривающего обобщение гражданского, семейного, бюджетного и других кодексов.

Как известно, одной из основных составляющих Болонского процесса является проблема механизмов и инструментов обеспечения качества образования. Очевидно, что решение проблем, препятствующих оптимальному финансированию сферы образования, является первоочередной задачей в деле обеспечения качества российского образования.

Проблемы совместимости нормативных систем

Участие в Болонском процессе не означает унификации систем высшего образования. Оно обозначает стремление к сопоставимости систем образования, к тому, чтобы сделать более динамичным и отвечающим потребностям времени и рынка труда, и систему высшего образования.

Среди задач Болонского процесса основной для России считается переход на двухуровневую систему. Введение двухуровневой системы предусматривает первую ступень - бакалавр (не менее трех лет), вторую ступень - магистр (два года). Принятие этой системы основано по существу на двух основных циклах. Доступ ко второму циклу должен требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

Однако введение в России двухуровневой системы столкнулось с серьезными проблемами. Так, проблемой, затрагивающей жизненно важные для студентов моменты, является то, что на 2 курсе магистратуры истекает 5-летняя отсрочка от призыва в армию, связанная с традиционным пятилетним обучением.

Переход на двухступенчатую систему высшего профессионального образования потребует перелицензирования всех высших учебных заведений, выработки новых критериев реализации бакалаврских и магистерских программ, расчета конкретной стоимости подготовки бакалавров и магистров по различным направлениям подготовки, организации реального конкурсного (а не только за плату) отбора на магистерскую подготовку с предоставлением равных прав выпускникам других вузов, определения необходимого объема подготовки магистров.

С введением двухступенчатой системы возникает искусственное различие в параллельных программах. Поэтому в процессе адаптации повсеместно реализовывалась своеобразная эклектичная система со следующими особенностями: одинаковая подготовка на первых четырех курсах и по специальности, и по направлению; почти все выпускники-бакалавры поступают на пятый курс; в магистратуру поступают как бакалавры, так и дипломированные специалисты (на второй курс), то есть выпускники формально того же уровня, что и магистры. Эта трехуровне-

вая система оказалась гибкой, так как сохраняет традиционные элементы (5 лет) и обеспечивает стыковку с европейской системой (бакалавры - магистры).

В начале 1990-х годов, когда в России вводилась система "бакалавриат-магистратура", речь шла о том, что эта двухступенчатая система в наших университетах ориентирована на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы. Присоединившись к Болонскому процессу, Россия будет развивать эту систему. Возникает вопрос, будет ли эта система нацелена на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы; если же нет, то в чем ее особенность по сравнению с системой пятилетней.

Есть предложение рассматривать обучение на бакалавра в базовом формате, после которого учащийся работает там, где его диплом признают, или доучивается на специалиста или магистра. Нетрудно соблюсти формальное требование и сократить (за счет "картошки" и военной кафедры) преувеличенный срок базового образования. Но при этом надо помнить, что неверное понимание стандартов, к которым Россия присоединяется в рамках Болонского процесса, может привести к опасным последствиям. Так, нельзя допустить, чтобы переход на бакалавриат означал высшее образование для бедных в три года. Мы не должны отказываться от принципа фундаментальности нашего образования, который выгодно отличает нашу систему образования. В этом смысле многое зависит от учебного плана, а не от того, сколько лет мы на него отводим. В советский период расцвета нашей системы образования студенты в реальности учились в целом менее 5 лет. Поэтому, чтобы дальше сохранить и развивать наше фундаментальное образование, надо пересмотреть программы, учебные планы и методические ресурсы, рассмотреть возможности интенсификации и оптимизации учебного процесса.

Сопоставление образовательных программ осуществляется при помощи кредитной системы, которая уже давно применяется в западноевропейских и американских университетах. Кредитная система делает прозрачными, а главное, - сопоставимыми учебные программы, что позволяет повышать академическую мобильность студентов. Кредиты - важная составляющая общеевропейской системы образования в рамках Болонского процесса. В соответствии с этим принципом для каждой учебной дисциплины в зависимости от объема работы, ее значимости с точки зрения освоения будущей профессии эксперты определяют кредитный балл, оценку. В случае успешного освоения каждой дисциплины студент "набирает" кредиты, общая сумма которых позволяет ему получить степень бакалавра или магистра.

Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы в разных вузах, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете. Кредиты отражают объем работы, требующийся для завершения каждого курса, по отношению к общему объему работы, необходимой для программы полного академического года в университете, включая семинары, лекции, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты. В европейской системе перезачета кредитов 60 кредитов по объему нагрузки представляют один академический год, 30 - семестр, 20 - триместр. Для участия в системе университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, кафедр, ведущих подготовку. Информация должна включать также полный план по данному уровню подготовки и сведения об административных процедурах для регистрации на программу.

Опыт пяти западнобалканских стран, участвующих в деятельности программы "Темпос", показывает, что в какой-то степени ими были достигнуты те цели и приоритеты, которые сформулированы в Болонской декларации. В этих странах были предприняты меры, которые позволяют сблизить национальные системы образования с европейской системой. Вместе с тем, собственной усовершенствованной системы кредитов или новой образовательной системы в этих странах создано не было. Страны и вузы, работающие в рамках программы "Темпос", получили возможность экспериментировать с европейской системой перезачета кредитов и другими сопоставимыми системами. Опыт использования европейской системы перезачета кредитов в самом Европейском Союзе на протяжении шести лет показал, что она является эффективным инструментом и для создания прозрачности учебных планов, и для облегчения академического признания. Кроме того, эта система позволила увеличить мобильность студентов, а также спо-

способствовать более эффективному обмену, осмыслению и обсуждению используемых учебных планов.

Каковы перспективы введения системы кредитов в России? Как известно, у нас все госстандарты написаны с учетом учебных часов. Многие считают, что наша трудоемкость ничем не хуже системы евроамериканских кредитов.

Однако в приложении к диплому необходимо не только указывать трудоемкость теоретической подготовки, но и добавить туда трудоемкость экзамена (36 часов на один семестровый экзамен). Конечно, можно параллельно указывать и "кредиты", руководствуясь соответствующим письмом Минобразования России.

Но если мы будем вводить эту систему "кредитов" в полном объеме (то есть как механизм формирования студентом своей образовательной траектории), то это потребует коренной ломки, по крайней мере, в двух плоскостях. Во-первых, придется менять структуру всех наших стандартов; во-вторых, - всю нормативную базу, причем закон не об образовании, а о труде. Потому что, если выбирать предметы для изучения станут сами студенты, придется каждый год формировать содержание образования в зависимости от того, что они выбрали. И основным преподавателем у нас, по существу, станет "контрактник", а вузу уже не понадобится столько штатных преподавателей, как сегодня. Преподавателей будут набирать под ту конкретную образовательную программу, которую пожелало реализовать в данном году большинство студентов.

Несмотря на проблемы, возникающие в процессе адаптации к кредитной системе, очевидно, что учреждение системы кредитов расширяет совместимость российского образовательного пространства с общеевропейским и повышает привлекательность и конкурентоспособность российского образования.

Достижению большей совместимости и сравнимости систем высшего образования способствует и принятие системы понятных и сопоставимых степеней. В настоящее время существуют значительные расхождения в системах научных степеней. В Европе их три, в России четыре: бакалавр, магистр, кандидат и доктор. Некоторые ректоры российских вузов высказывают опасения, что от нас потребуется упразднение докторской степени. Этот вопрос обсуждался на конференции в Берлине, в ходе которой принято решение о создании рабочей группы для анализа содержания научных степеней во всех странах Европы. Осенью 2007 г. эта группа должна представить свой отчет и предложения по приведению всех существующих степеней к единой системе. Продвигаясь в этом направлении, Россия подписала соглашение с Францией о приравнивании дипломов российского кандидата и французского доктора наук. Однако между российским кандидатом и европейской степенью Ph.D есть содержательное расхождение, мы должны быть готовы при необходимости скорректировать программы аспирантуры.

Одним из ключевых вопросов, обсуждаемых в рамках Болонского процесса, является вопрос о сопоставимости дипломов, при этом особое внимание уделяется Приложению к диплому. Приложение к диплому подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской Комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Шаблон существует на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки. Приложение состоит из восьми разделов: информации о владельце диплома; полученной квалификации; уровне квалификации; содержании программ и результатах; информации о функциональном назначении квалификации; дополнительной информации; информации о национальной системе образования. Приложение к диплому повышает уровень академической мобильности и мобильности выпускников на рынке труда. Одновременно с этим, защищая автономию университетов, приложение дает общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнерские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом.

В настоящее время при отсутствии существенной разницы в содержании программ обучения получить признание российского диплома для работы за рубежом очень сложно. В России признание диплома осуществляется через систему государственной аккредитации, в то время как в Европе этим занимаются профессиональные ассоциации. И реальность такова, что, несмотря на конвенции, эти ассоциации не хотят признавать российские дипломы. Совместимо-

сти российских дипломов с европейскими мешает неоднородность российского образования, и эта сложная проблема требует немедленного решения.

Несмотря на неоднозначные оценки европейского образовательного пространства и неоднородность отечественного высшего образования, очевидно, что развитие Болонского процесса является инструментом гармонизации систем высшего образования стран-участников и может быть взаимовыгодным способом формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Участие России в этом процессе может позволить добиться равноправного положения наших вузов и специалистов не только в европейском, но и в мировом сообществе, решить проблему признания российских дипломов и укрепить наши позиции на мировом рынке образовательных услуг. Целесообразно рассматривать участие России в Болонской конвенции как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближение с европейской, при условии сохранения фундаментальных ценностей и особенностей и конкурентных преимуществ отечественной системы образования.

В современном российском образовании (и для научной, и для педагогической общест­венности) не существует сколь-нибудь определённой и общепринятой Концепции инновацион­ной деятельности в образовании. Справедливости ради заметим, что не существует такой Кон­цепции и в других сферах общественной практики, а известные нам попытки как-то концептуа­лизировать деятельность такого рода соскальзывают на обсуждение изобретений и их экономи­ческого (чаще — коммерческого) эффекта.

Более того, отсутствует и внятный, устоявшийся тезаурус инновационной деятельности, её отдельные термины многозначны и размыты, что создаёт устойчивую иллюзию банальности и общепонятности, что есть «инновационность»; а отсюда — ещё одна иллюзия, что только лени­вый не «занимается» инновациями, особенно — в образовании.

В последние годы понятие об инновациях в образовании вообще стало предметом сомне­ния, и о нём ходят неясные интуитивные мнения и выдумки, которые колеблются между двумя альтернативами. С одной стороны, говорят, что инновациями занимаются все — особенно при разработке конкретных исследовательских тем, а потому и не нуждаются в каком-либо особом исследовании или обсуждении того, что такое инновации в образовании. С другой стороны маячат идеи о необходимости оценки инноваций, разработки критериев их валидности, отсеивания мнимых инноваций, что, очевидно, предполагает построение соответствующей исследо­вательской программы.

В этом же ограниченно-эмпирическом горизонте находятся и суждения о том, что интерес к инновациям был своего рода модой в период перестройки, в период «демократических ре­форм», модой, которая устарела в настоящее время. К этому же разряду относится волонтари­стский подход к инновациям как идеям особо избранных «носителей идеологии модерниза­ции», прежде всего — «из управленческих и профессиональных элит», и задача состоит, собст­венно, в соорганизации этих идей-инноваций в неких политических документах.

Известно, что политика есть обоснование и полагание общих целей жизни и развития страны и средств их достижения. Ползучий эмпиризм и в научных исследованиях и в политике, кроме бесперспективности, влечёт возможности безответственной спекуляции в условиях неопределённости, произвольной манипуляции научными планами, практическими проектами — проталкивания всего, что угодно, исходя из личных или групповых интересов, из материальных выгод, а то и просто ради показухи и популизма.

Очевидно, что в условиях такой «предельной неопределённости» понятия инноваций, не имея конвенционально согласованных представлений о сути инновационной деятельности в образовании невозможно грамотно выделять объекты, критерии и процедуры экспертизы всех мыслимых и немыслимых педагогических инноваций, а соответственно — конструктивно об­суждать пути и средства их научного обеспечения.

Отдельная сложность этой работы состоит в том, что педагогические инновации явным образом обнаруживают себя лишь в самой образовательной практике, в тех последствиях, кото­рые они порождают при своей реализации. Но тем самым инновационная деятельность в обра­зовании приобретает как бы прикладной характер, характер практической разработки, которая по неведомым экономическим соображениям целевым образом из бюджета не финансируется (госбюджет в основном финансирует фундаментальные научные исследования).

Однако проблема «инноваций» явно имеет все признаки связи с важнейшими стратегиче­скими направлениями исследования образования и образовательной политики, хотя бы потому, что она определён­но ассоциируется с проблематикой процессов модернизации, прежде всего — в Европе; процессов, связанных с переходом от традиционного — средневекового общества — к обществу «модерна», т. е. «современности», и далее — к постмодерну — к самой «современ­ной современности».

В России интерес к модернизации был заложен Петром I, который сделал первые существ­венные практические шаги — в экономике, развитии науки и просвещения. С тех пор — это ко­ренная проблема России, прошедшей ряд этапов «догоняющей модернизации» (с её плюсами и

минусами), кризисами модернизации, влѣкшими демодернизацию. Видимо, и сейчас мы имеем сползание к такому роду кризиса, как реакции на несовершенство перестройки и практических шагов 1990-х годов. Не является ли рассматриваемое пренебрежение к исследованию инноваций также кризисным симптомом?

Инновации в квалифицированной литературе рассматриваются не как диффузное множество спонтанных «самовыражений» удачливых пророков или дельцов, а как предпосылки интегративного процесса модернизации, а сегодня — и глобализации. Этот процесс раскрывается в его перспективе — не ситуативно и хаотично, а в контексте сложной, многотемной исследовательской программы, в которой на основе эмпирических исследований выявляется комплекс основных тенденций развития общества на данном этапе — в экономике, технике, информации, во всех подразделениях культуры — в политике, праве, искусстве, в том числе в науке и образовании.

Таких исследований в сколько-нибудь удовлетворительном виде не было в период перестройки и в последующих реформах образования. Вместо научного подхода к указанной проблематике — выхватывание лозунговых формулировок из поверхностной публицистики и использование их для всякого рода экспериментирования. Утопические лозунги «деполитизации», «деидеологизации», перелицовки школ в гимназии и лицеи, институтов «средней руки» — в университеты или даже академии, перевода образования и науки на рыночные основания, внедрение в идейные основы образования каких-нибудь иррационалистических учений, архаических спонтанных мировоззрений, агрессивных течений, борющихся за власть над умами, прямые выпады против научной ориентации образования и т. п.

Идеи гуманизации образования также до сих пор носят лозунговый характер, они не опираются на квалифицированные философские, исторические и научные исследования. Образ человека в образовании до сих пор трактуется вне фундаментальной для модерна категории «автономия человека». До сих пор, характерно спутанное понимание цели образования — её путают с идеалами, которые не могут выступать в качестве цели, пока они не соразмерены с имеющимися средствами и социальными условиями реализации, отсюда — утопические проекты и начинания, псевдоинновации.

В нашей педагогической мысли до сих пор преобладает устаревшая, классическая теория систем, далѣкая от современной теории сложных самоорганизующихся систем с человеческим фактором. Столь же устаревшими являются и трактовки соотношения теории и практики. Методология исследования пребывает на уровне, далѣком даже от Т. Куна, не говоря уже о современных дискуссиях в западной философии науки и философии образования. У нас преобладает дистанцирование от философии образования как особой исследовательской области в сфере образовательного знания, между тем как большинство перечисленных выше проблем выходит за пределы собственно педагогических дисциплин, конкретных исследований и связанных с ними инноваций. Исследование инновационных процессов и модернизации образования, очевидно, вовлекает множество различных дисциплин, и их синтез не может обойтись без соучастия квалифицированной философии образования.

Только в этом случае возможно построить достаточно определённую модель будущего — в том числе и соответствующую модель современного (модернизированного) образования — в отличие от кустарно-интуитивных порывов и выдумок перестройки, движимых скорее неприязнью к недавнему прошлому, нежели исследованием определённой позитивной цели. Соответственно, и образование должно быть взято как определённое целое, как автономная сфера гражданского общества в многообразных соотношениях с другими сферами экономики и культуры. Именно так могут быть раскрыты объективное состояние образования, нормы его функционирования, целеполагания, организации и управления.

Это подход к образованию — как к сложной, многофакторной системе культурного, т. е. человеческого мира. Многофакторный подход позволит выявить и обосновать систему норм современного образования, а уже в соотношении с этой системой норм становится возможным определить и оценить те или иные инновации в образовании, выработать критерии их оценки. Всё это необходимо для отбора значимых инноваций, их соразмерения друг с другом, их синтеза в инновационные проекты, программы и реформы, иначе говоря, научное исследование и

оценка инноваций составляет необходимую основу компетентного управления инновационными процессами и модернизацией образования.

Проблемное поле феномена «инноваций» в общественной практике

Термин «инновация» вошёл в обиход ещё в 1930-е годы в качестве социологического внутри социологии культуры и культурной антропологии и был непосредственно связан с идеей диффузии культурных феноменов. Этот подход, дифференцирующий пространственное и временно-пространственное распространение (диффузию) нововведений, рассматривающий изменения в культуре как некий процесс, происходящий во времени, обладающий разными скоростями, широко распространён и в настоящее время. Инновации при таком подходе рассматриваются как основание изменений в культуре, как распространение особенностей культуры или субкультуры за её собственные пределы. Для операционального определения инновации — последняя противопоставлялась традиционным формам действия, мышления и поведения. То, что выходило за рамки традиции и обычая, то и является инновацией, — такова позиция культурной антропологии в первой половине XX века.

Новые подходы к определению инновации возникают, прежде всего, в социологии и педагогике. В социологии образования инновационные процессы стали исследоваться в 1960-х годах, причём использовались по преимуществу концептуальные и методологические средства культурной антропологии. В середине 1980-х годов проводятся широкие исследования различных форм инноваций в педагогике и в системе образования, осуществляется обобщение тех инноваций, которые предложены педагогами и администраторами школ различных ступеней в разных странах, налаживается международное сотрудничество в разработке этого круга проблем. Под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования.

Иными словами, первоначально в социологии образования инновации продолжали противопоставляться традициям. «Инновации» и «традиции» — такова бинарная оппозиция, из которой исходят в анализе процессов изменений культуры, содержания образования, системы образования и т. д. Именно из такой концептуальной схемы, где инновация противопоставляется традиции, возникают и иные дихотомические варианты классификации, в частности, деление всех обществ на традиционные и современные. При этой классификации архаические общества основаны на традиции, а современное общество — на доминировании научных и технических инноваций.

Бросается в глаза прямолинейность этой схемы, которая не позволяет понять процессы, происходящие в архаических обществах. Ведь и в них осуществляются изменения, правда, в рамках традиций и происходит если не смена традиций, но всё же сдвиг традиционных систем (ритуалов, обрядов, обычаев и др.). При такого рода расчленении, когда инновации противопоставляются традициям, вообще не ухватываются процессы, присущие предшествующим обществам. Они оцениваются как неподвижные, статичные, застойные. Современное же общество, поскольку оно связывается лишь с инновационными процессами, вообще лишается какой-либо устойчивости, каких-либо инвариантных характеристик. Инновационность современного общества абсолютизируется, переоценивается, завышается и вне поля внимания остаётся то, что инновации осуществляются на базе определённых традиций, что инновация, если она должна стать социально признанной, может стать таковой лишь в том случае, если формируется на основе определённых инвариантных характеристик.

В социологии новый подход к инновационным процессам был связан с противопоставлением инновации и институционализации. Инновация — это такая форма индивидуального или группового поведения, когда отдельный человек или группа достигают социально признанной цели средствами, которые ещё не были институционализированы в предшествующем обществе. Инновация оказывается связанной не с диффузией культурных нововведений, а с процессами институционализации новых форм поведения.

Развитие социологии организаций привело не только к различению инноваций в соответствии с длительностью их институционализации, но и к типологии инноваций в соответствии с их направленностью, а также — с характером преодоления сопротивления со стороны различных инстанций внутри организаций (от фирмы до рынка). Это означает, что сами инновации стали рассматриваться как сложный и многоуровневый процесс, внутри которого выделялись различ-

ные по своему содержанию акты (открытия, изобретения, технические нововведения, появление нового продукта на рынке, его маркетинг и пр.), но также и поведение человека стало дифференцироваться в соответствии с тем, на что направлена его инновационная деятельность.

Итак, ещё одна бинарная оппозиция — «инновация» и «институция». Инновация — это акт, действие, процесс, противоположные тому, что будет социально признано в качестве социальной институции. И лишь в том случае, если институция отождествляется с некоей традицией, лишь в этом случае инновация оказывается противоположностью традиции.

Неадекватность таких бинарных оппозиций заключается в том, что они ориентированы только на прошлое — они исходят из противопоставления сложившейся структуры традиций (норм, верований, обычаев), наследуемых культурой из прошлого, тем актам, которые осуществляются в настоящее время, происходят в данное время. Необходимо же сделать наш взгляд перспективным, направить его в будущее с тем, чтобы можно было осмыслить то, как инновационные процессы становятся социально признанными, становятся социальными и культурными институциями, обретая новые возможности и задавая новые горизонты. Те проблемы, которые обсуждаются в современной социологии науки, имеют самое непосредственное отношение к философии и социологии образования, к тем инновациям, которые возникают, развиваются и поддерживаются в современных системах образования.

«Традиции — инновации — институции» — вот та концептуальная схема, которая позволит понять инновационные процессы как в контексте тех традиций, которые уже существуют в культуре и обществе, так и в контексте социального признания инноваций, в качестве базы для осуществления нововведений в системе образования. Такого рода концептуальная схема позволяет избежать, с одной стороны, противопоставления традиций и инноваций, превращения инноваций в нечто, чуждое традициям, а с другой стороны, делает возможным осмысление процессов превращения инноваций в социально признанные нормы и ценности, т. е. в некие институции, формирующиеся в ходе социальных действий и социальных коммуникаций между людьми. А со временем — становящихся традицией.

Философия образования, которая исходит из приоритета инноваций, должна учитывать именно эти две стороны для того, чтобы не лишит инновации в образовании и преемственной связи с культурой прошлого и вместе с тем не лишит их полнокровной связи с будущим, с той системой образования, которая складывается благодаря перманентному потоку инноваций. Философия образования должна фиксировать уже существующие ценности и нормы культуры для того, чтобы выявлять преемственность между тем, что признано в качестве традиции в культуре, и инновациями, показывать «расхождения» между ними. И вместе с тем философия образования должна апеллировать к тем инновациям, которые могут стать истоком новых направлений в педагогике, в содержании и методах обучения, новых институций в образовательных системах. Эта двуединая задача — осмысления как тех ценностей, которые уже отложились в традициях, так и тех ценностей, которые могут сложиться благодаря инновациям, — стоит и перед исследователями инновационных программ и проектов в образовании.

Особое — политическое — значение феномен «инновационности» приобрёл во второй половине прошлого столетия для характеристики постиндустриальной формации — её становления и развития. Одна из важнейших идеологем этой формации звучит заманчиво и просто по своей формулировке — как переход от производства товаров и услуг к производству нововведений в любой сфере человеческой деятельности. Считается, что введение новшеств (новаций) в экономический оборот (с последующей их коммерциализацией) резко интенсифицирует экономические основы всех форм социального производства и также резко повысит уровень и качество жизни людей. Ещё более краткая формула данной идеологемы — это «инновационная экономика», в которой главным продуктом и соответственно товаром на мировом рынке должно стать знание в своей, прежде всего, инструментальной и технологической ипостаси.

Так, наиболее развитые страны — США, Великобритания, Япония — прямо провозгласили переход в новую фазу развития — экономику, основанную на знаниях. Начиная с середины 1980-х годов, правительства этих стран сосредоточили свои усилия на ускорении инновационных процессов в экономике и создании национальных инновационных систем.

В развитых странах завершились два важнейших этапа современной научно-технической революции. На первом этапе (1940—1950-е годы) в основном ставились цели создания новых

систем вооружений, обеспечения военно-технического превосходства. На втором этапе (1960—1980-е годы) добавилась качественно новая задача — обеспечение стабильных темпов экономического роста, повышения конкурентоспособности ключевых отраслей.

Третий, современный этап характеризуется тем, что страны постиндустриального общества наиболее активно решают задачи, связанные с проблемами глобализации, смещением приоритетов научно-технической политики в сторону повышения качества жизни людей, развития информационных технологий, решения проблем экологии, медицины.

Переход нашей страны на третий этап развития действительно заманчив и кажется достаточно очевидным, если «смело» приступить к построению «инновационной экономики». Именно этот ход — переход страны на путь инновационного развития — прямо объявляется сегодня и обсуждается в целом ряде нормативных документов. Рассмотрим несколько ключевых понятий инновационного развития, раскрываемых в этих документах:

- инновация - конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в экономическом обороте;

- инновационная деятельность — создание новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, реализуемых в экономическом обороте с использованием научных исследований, разработок, опытно-конструкторских работ либо иных научно-технических достижений;

- инфраструктура инновационной деятельности — организации, предоставляющие субъектам инновационной деятельности услуги, необходимые для осуществления инновационной деятельности.

Кажется, действительно просто — чем больше будет всяческих новшеств (изобретений, открытий), доведённых к тому же до продуктивной технологии, тем эффективней экономика во всё своих характеристиках и тем выше качество жизни. Однако, как известно, бывает простота, которая хуже воровства.

Во-первых, какая и чья экономика? Какой страны? — Той, которая имеет устойчивую социальную организацию и устойчивое высокотехнологичное производство. Является ли такой страной современная Россия? — очевидно, нет. Россия всё ещё находится на втором, а сегодня — полуразрушенном этапе НТР. В этих условиях уже созданные и всё ещё продуцируемые новации, не находящиеся в большинстве случаев своего места в существующем российском производстве, станут (да и становятся!) ещё одним специфическим «сырьём», которое охотно и за недорого закупят те самые — наиболее развитые страны. Вполне симптоматично, что ряд академиков РАН не без основания подозревают, что вся так называемая инновационная политика может свестись сегодня к выбросу на мировой рынок (в очередной раз — за бесценок) уникальных технологий и разработок, созданных в нашей стране в 1950—1970 годы.

Понятно, что простая коммерциализация инновационных разработок обеспечит приток хотя и небольших, но очень «быстрых денег». В то время как их реализация в собственной экономике потребует большого числа работ, связанных с проведением маркетинговых исследований, с созданием и развитием инновационной инфраструктуры, с подготовкой кадров для инновационной деятельности, с технологическим переоснащением производства, с сертификацией и стандартизацией новых процессов, продуктов и изделий и др. А это — долго и потребует огромных ресурсных вложений.

Во-вторых, если учитывать любую инновацию только в качестве «конечного результата» (продукта) и фиксировать внимание только на её участии в экономическом (читай — рыночном) обороте, мы сознательно или по недомыслию не включаем в её стоимость колоссальный объём затрат на предшествующую поисково-исследовательскую деятельность и ещё больший объём затрат на профессиональную подготовку (образование) людей, способных осуществлять инновационные разработки.

И, в-третьих, в вышеприведённых интерпретациях инноваций делается акцент лишь на научно-технических разработках; за пределами рассмотрения оказывается инновационная деятельность в гуманитарных производствах, таких, как наука, образование, здравоохранение, социальная работа и др. А ведь именно эти производства (их эффективность и качество «продуктов») являются предпосылкой и условием эффективности всей так называемой инновационной

экономики. Принципиально важно, что ни одна форма общественной практики, ни один тип производства не являются самостоятельными и самодостаточными, а их возможность и потенциал инновационного развития могут быть обеспечены только во взаимосвязи друг с другом.

Анализ понятийного пространства инновационной деятельности

Начнём наш анализ с фиксации ряда своеобразных мифов «инновационности» или — просто недоразумений. Первое недоразумение — что инновация и новшество (новация) — это одно и то же; второе — что инновационная деятельность и производство, создание новшеств (новаций) — также одно и то же, тогда — это ТРИЗ (теория рационализации и изобретений). Третье недоразумение связано с языковым натурализмом: т. к. инновация — это отглагольное существительное, то она должна быть монопредметной.

На самом деле инновация (ин-нове) появляется в латинском языке где-то в середине XVII века и означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в неё и порождение целого ряда изменений в этой сфере. А значит, инновация — это, с одной стороны, процесс вновления, реализации, внедрения, а с другой — это деятельность по вращиванию новации в определённую социальную практику, а вовсе — не предмет.

Ещё одно серьёзное недоразумение. Во всех нам известных нормативных документах речь идёт именно об «инновационной экономике», ориентированной на материальное производство, на рынок и коммерциализацию новаций. Не обсуждается вопрос о гуманитарных производствах, о «производстве», если можно так сказать, самого человека, его способности быть человеком. А соответственно, не обсуждаются инновации в гуманитарной сфере и то, что с этим связано.

На следующем шаге анализа введём ряд ограничений и в то же время — различий внутри самого содержания понятия «инновация». При расширительном его толковании, инновация — это главным образом и в первую очередь — деятельность (процесс), которую нельзя уподоблять деятельности в области научного творчества, точнее — неверно сводить её к этому. Такое понимание обесмысливает самостоятельность понятия «инновационная деятельность», т. к., строго говоря, всякая научно-исследовательская деятельность по природе своей инновационна.

Поэтому в качестве первого ограничения можно принять следующее: инновационную деятельность необходимо рассматривать в пространстве вполне определённой социальной практики. С точки зрения конкретного субъекта этой практики инновационной можно считать всякую деятельность, приводящую к её существенным изменениям по сравнению с существующей традицией.

Второе ограничение: инновационная деятельность — это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и ещё только становящихся норм практики либо — несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Тогда инновация оправдана, более того, необходима.

Третье ограничение связано опять-таки с прагматичным характером инновационной деятельности. Она осуществляется не в пространстве идей и не только в пространстве действий отдельного субъекта, но становится подлинно инновационной только тогда, когда приобретает культурный радикал, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям. Это предполагает фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции.

Наконец, четвёртое ограничение. Если инновационная деятельность отвечает трём предыдущим условиям, то её особый смысл заключается в направленности на преобразование существующей практики либо — на порождение принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать вектор «институционализации» — организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.

Введённые ограничения на понимание инновационной деятельности рассматриваются нами в качестве рабочих критериев её выделения в совокупной деятельности научных и проектных учреждений. Так, в большинстве случаев эта деятельность разворачивается по следующим направлениям:

- фундаментальные научные исследования и концептуальные (теоретические) разработки;
- прикладные научные исследования, связанные с реализацией научных разработок в практике;

- организационно-управленческая деятельность;
- образовательная деятельность;
- опытно-экспериментальная работа, которая может полностью исчерпываться деятельностью по внедрению научных разработок в практику, но может инициировать научные разработки в новых направлениях.

С точки зрения принятых критериев каждый из этих видов деятельности может быть или не быть составной частью инновационной деятельности.

Так, апробация нового метода в практике, рождённого в стенах научной лаборатории, вполне может что-то менять в ней. Однако если исходная задача носит познавательный характер (испытание метода, изучение, диагностика — познание в широком смысле слова), то по принятым нами критериям эта деятельность не является инновационной, хотя может служить её пусковым механизмом в будущем. Очевидно, что подавляющее число разнообразных новшеств, частных разработок, конкретных методик и рекомендаций, схем рационализации и совершенствования каких-либо фрагментов практики не являются «инновационной деятельностью» в собственном смысле этого слова.

Инновационная деятельность в своей наиболее полной развёртке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. А именно:

1. научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);
2. проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);
3. образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определённой практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Обратим внимание, что указанные виды знаний могут лежать как в одной, так и в разных областях научного познания; важно, что это принципиально разные знания, хотя и приуроченные к одной реальности. Иначе говоря, собственно инновационная деятельность направлена на то, чтобы открытие превратить в изобретение, изобретение — в проект, проект — в технологию реальной деятельности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве новации.

Заметим, однако, что обозначенная последовательность не является жёсткой и наперёд заданной. Может быть и по-другому, например: «проект — деятельность — рефлексия — открытие — изобретение — новый проект — новая деятельность». Возможно, что вообще путь от «открытия» до «деятельности» скорее традиционен для так называемой прикладной науки. В инновационной деятельности научные представления (в том числе — и фундаментальные) рождаются не по логике монодисциплинарного исследования, а по логике развивающейся практики как специальные инструменты запуска, поддержки и модификации самих процессов развития.

Ещё одно принципиальное различие необходимо провести между понятиями «новация» и «инновация». Основанием такого различия должны служить конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. Так, если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода, и её следствием становятся развитие данной системы или её принципиальное преобразование — мы имеем дело с инновацией. Можно ввести ряд и более конкретных критериев различия этих двух понятий (см. таблицу).

Дополнительные различия в понятийном аппарате инновационной деятельности возможно осуществить, если выстроить схему полного цикла возникновения и реализации любой инновации в той или иной общественной практике:

- источник инноваций (наука, политика, производство, экономика и др.);
- инновационное предложение (новация, изобретение, открытие, рационализация);
- деятельность (технология) по реализации новации (обучение, внедрение, трансляция);

- инновационный процесс (формы и способы укоренения новации в практике);
- новый тип или новая форма общественной практики.

Приведём лишь один пример разворачивания полного цикла инновационных преобразований — из истории отечественного образования:

- источник инновации — уровень развития педагогической и возрастной психологии в СССР в 50-х годах;
- инновационное предложение — научный коллектив Эльконина-Давыдова доказывает возможность формирования основ теоретического мышления у младших школьников;
- технология осуществления — разрабатываются принципиально новые учебные программы по основным предметам в начальной школе;
- инновационный процесс — открытие лабораторий и экспериментальных школ в разных регионах страны по формированию учебной деятельности в младшем школьном возрасте;
- новая форма практики — «система развивающего обучения» как новый тип образовательной практики.

Различение понятий «новация» и «инновация»

Критерии	Новация	Инновация
Масштаб целей и задач	Частный	Системный
Методологическое обеспечение	В рамках существующих теорий	Выходит за рамки существующих теорий
Научный контекст	Относительно легко вписывается в существующие «нормы» понимания и объяснения	Может вызвать ситуацию непонимания, разрыва и конфликта, поскольку противоречит принятым «нормам» науки
Характер действий (качество)	Экспериментальный (апробирование частных нововведений)	Целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат
Характер действий (количество)	Ограниченный по масштабу и времени	Целостный, продолжительный
Тип действий	Информирование субъектов практики, передача «из рук в руки» локального новшества	Проектирование новой системы деятельности в данной практике
Реализация	Апробация, внедрение как управленческий ход (сверху или по договорённости с администрацией)	Проращивание, культивирование (изнутри), организация условий и пространства для соответствующей деятельности
Результат, продукт	Изменение отдельных элементов в существующей системе	Полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы
Новизна	Инициатива в действиях, рационализация, обновление методик, изобретение новой методики	Открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности
Последствия	Усовершенствование прежней системы, рационализация её функциональных связей	Возможно рождение новой практики или новой парадигмы исследований и разработок

Иновационное образование: введение в проблему

В настоящий момент акцент в государственной политике делается на кардинальном решении проблем модернизации содержания и структуры образования, его управления, повышении профессионализма современного педагога. Очевидно, что, как и в случае с реформами начала 1990-х годов, это невозможно без углубления и расширения фронта научных исследований и комплексных инновационных разработок. Здесь важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования. В этом, на наш взгляд, подлинный смысл современной практико-ориентированной науки.

Другой вопрос, сколь отчётливо мы представляем суть, смысл и строй современной практики отечественного образования. Сколь внятно мы понимаем структуру и ценностные основания профессионального сознания образовательной общественности — во всей её полноте, а не только сознания политиков и чиновников от образования. К сожалению, есть серьёзные основания полагать, что в комплексе представлений об этих реалиях (не только чиновников, но и учёных) доминируют давно устаревшие и фантомальные схемы эпохи «образования как отрасли народного хозяйства»; отрасли — обслуживающей и затратной. Иными словами, вопрос в том — как же устроено сегодня образование и в чём может состоять его инновационное развитие.

Современное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Сегодня образование оказывается самым масштабным и может быть — единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития.

К сожалению, в господствующей до сих пор идеологии «Просвещения» термин «образование» продолжает означать лишь степень и качество обученности и воспитанности человека — отсюда, например, такие словосочетания, как широко образованный, хорошо воспитанный, успешно социализированный и т. п.; подобные толкования продолжают существовать и в современном педагогическом лексиконе. Хотя уже и законодательно закреплено — «Министерство образования» (а не — просвещения), «Закон об образовании» (а не — о просвещении) и т. д.

Однако параллельно с этим, всё более полно и отчётливо понятие образования — начинает пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего — инновационное, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ появляется, пока — очень осторожно, принципиально новое измерение — гуманитарно-антропологическое. Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной для образования задачи: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего — подлинным субъектом культуры и исторического действия.

В науках, ориентированных на образование, хотя и с трудом, но всё более укореняется антропологическая парадигма - и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека — как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия.

Сегодня и психология, и педагогика должны перестать быть пособием о способах духовной оккупации и духовного кодирования, о техниках педагогической дрессуры и социальной манипуляции; они должны становиться в подлинном смысле антропными, человеко-ориентированными науками, способными целенаправленно строить практики выращивания «собственно человеческого в человеке».

Подобная ориентация резко проблематизирует существующие представления о содержании образования и профессиональной компетентности современного педагога. Ведь не секрет, что до сих пор это пресловутое содержание сводится к ЗУНам, к социально значимым компетенциям, к социально полезным качествам индивида; т. е. ко всему тому, что так легко утилизируется социальным производством. За примерами далеко ходить не надо — фактически все старые, в том числе — и самые новые стандарты образования перенасыщены именно этим содержанием. Соответственно, и профессионализм педагога оценивается по степени его успешности при формировании (а точнее — формовании) этих самых ЗУНов и полезных качеств, по эффективности использования психотехник как средств оккупации сознания другого и социотехник — как способов манипуляции его поведением.

С самой общей точки зрения, образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира — на личность (её духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, что образование не есть нечто одномерное и качественно однообразно определённое. В современной социокультурной ситуации начинает складываться новый образ российского образования. Обозначим три, наиболее важные сегодня, его интерпретации:

- образование - это вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы, которая с одной стороны обеспечивает целостность общественного организма, а с другой — является мощным ресурсом его исторического развития;
- образование - это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования, механизм связывания некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени;
- образование - это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека — способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

В этих трёх интерпретациях нетрудно выявить его главный смысл на современном этапе жизни по-реформенной России. Это — развитие — как ценностная основа и принцип существования образования. Образование как целокупность множества форм обучения и формирования, социализации и взросления молодых людей может выступить одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека. Условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни; мощным инструментом становления общества — как общества образовательного, в котором само образование станет личностно значимым, а образованность — общественной ценностью и национальным достоянием.

По сути, именно в этом и состоит главный ответ на вопрос: Что же такое сегодня «инновационное образование»? — Это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создаёт условия для полноценного развития всех своих участников; отсюда главный тезис; инновационное образование — это развивающее и развивающееся образование.

Так, понятое действительно может вернуть себе свою историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное — целостность и жизнеспособность различных общно-

стей людей и в первую очередь — детско-взрослой общности, которая, по сути, и есть субъект развивающего образования.

В соответствии с этим новым пониманием должно меняться и наше видение самой структуры сферы образования; в самом первом приближении оно начинает выступать перед нами в своих трёх предметных проекциях: образовательная среда — как социокультурное содержание образования, образовательные институты — как организованная система деятельностей субъектов образования, образовательные процессы — как содержание Встреч и конкретные способы совместно-распределённой деятельности субъектов образования. Необходимо также обозначить и два основных механизма обеспечения целостности этой структуры: образовательная политика, реализующая функцию самоопределения образования среди других общественных практик, и управление образованием, скрепляющее его как целостную сферу.

В свою очередь, такое видение позволяет нам теперь уже в инновационном режиме осуществлять целую серию переходов в реформируемом и развивающемся образовании:

- переход от ведомственно-отраслевой организации образования к сферной — к системе культурно-образовательных процессов, задающих характер общественной жизни региона;
- переход от учебно-воспитательных учреждений и заведений, осуществляющих производство социальных функционеров, к образовательным институтам, выращивающим адекватных своей истории и своей культуре людей;
- переход от учебно-воспитательных мероприятий, выполняющих до сих пор функцию социального тренинга и административного надзора, к образовательным процессам, реализующим функцию развития родовых, возрастно-нормативных способностей, самостоятельной личности в целом.

Этот новый образ образования — развивающего, инновационного — требует пересмотра наших устоявшихся представлений о нём. Главное, что образование не есть социальный тренинг и окультуривание «сырой», натуральной природы человека, не есть её усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо государства. Образование — это путь и форма становления целостного человека. Сущность и цель нового образования — это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления.

Научно-философские основания инноваций в образовании

Кардинальные — инновационные — изменения в современной образовательной практике поставили существующие психолого-педагогические науки в критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим основаниям. Становление и развитие инновационных методик обнаружило, что в традиционной педагогике отсутствует не только «язык понимания» (язык понятий), а соответственно — и «язык объяснения» инновационных педагогических явлений, но даже — и «язык описания» их оказывается мало вразумительным (во всяком случае, этот язык много хуже, чем у публицистов).

В современной педагогике, в педагогической и возрастной психологии произошла своеобразная «понятийная катастрофа» — одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологическими штампами (типа: всестороннее развитие, гармоничная личность и пр.), другие — «поплыли», стали аморфными, потеряли свои чёткие очертания (например, почти все понятия из области «воспитание»).

Одной из главных причин такого положения является с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. Более жёстко — разрыв между образовательным знанием и практическим педагогическим действием; рассогласование и разнородность двух типов производств: «производство» культурного человека в образовании и «производство» знания о строении и базовых процессах современного образования. Именно в этом разрыве, в связи с этими рассогласованиями должны целенаправленно строиться научно-педагогические инновации, осуществляться инновационная деятельность на всех уровнях её организации.

Эволюцию взглядов на образовательное знание (с 1950-х гг. по настоящее время) необходимо рассматривать на фоне важнейших подходов и дискуссий между основными направлениями западной философии образования — гуманитарными, эмпирико-аналитическими, конст-

руктивными (педагогическая антропология, неомарксизм и др.) в их оппозиции к деструктивным течениям, связанным с постмодернизмом.

В отечественной литературе тематика образовательного знания нередко отождествляется с проблемами структуры и подразделений общей педагогики, а также с вопросами соотношения теории и практики, как правило — без специального отношения к венаучному знанию. За пределами внимания оказывается гетерогенность образовательного знания в плане соотношения научного знания с философией, научной эпистемы с разными — релевантными образованию областями культуры. Классическая идеологема о соотношении теории и практики не раскрывает с достаточной ясностью автономии практической педагогической деятельности и свойственного ей знания (например, педагогического опыта), их обратного воздействия на развитие теории; нет анализа соотношения эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов в исследовании образования и др.

Советская педагогика довольствовалась некоторыми выжимками из марксистско-ленинской философии, идеологизировавшей науку; современные отечественные работы по философским и методологическим проблемам педагогики дистанцируются, отчасти и нарочито, от философии и методологии науки Поппера, Куна, Лакатоса и др.

С конца XIX века образование становится предметом психологических и социологических наук, что было связано с его превращением в автономную систему и, соответственно, с постановкой вопроса об автономии образовательных исследований, освобождения от их традиционного подчинения философии, а чаще — идеологии. Эта ориентация способствовала борьбе (в 1950—60-х гг.) против «оккупационного статуса» общей философии, согласно которому философия образования выводится из общей философии, а практика образования должна выводиться, соответственно, из философии образования.

Однако этому «освобождению» нередко сопутствовало прямое подчинение педагогики уже «оперившимся» (в современной терминологии — парадигмальным) наукам — сначала психологическим, а с 1960-х гг. — социологическим, как якобы фундаментальным наукам, из которых должно «выводиться» образовательное знание. Именно здесь складывался образ человека в терминах биосоциального детерминизма, подход к целям образования только от общества, его институтов, а не от индивидуальности образующегося человека, пафос планомерных технологий, тестового контроля, программированного обучения, стандартов образования, компьютеризации и т. п. Тенденция сведения педагогики к этим дисциплинам, но под эгидой марксистско-ленинизма, была характерна и для советской педагогики, а без «эгиды» — сциентизм доминирует в педагогике и сегодня.

На Западе философия образования с самого её основания, вопреки господствующему сциентизму и естествознанию — как идеалу научности в системе гуманитарного знания, опирается не только на научные исследования, но на идеи общественно-педагогического движения. Именно в этой венаучной сфере в пику формализму и бюрократизму официальной науки и философии выдвигается проблема соразмерения образовательной и воспитательной деятельности, её целей, учебных планов и методов с жизненными ориентациями учащихся. Очевидно также, что главным источником этих идей был профессиональный опыт педагогов; в России аналогичные педагогические движения рождались в 1905-м и 1917 годах и глохли с наступлением реакции, более влиятельным было педагогическое движение 1990-х годов, которое ещё ждёт своего теоретического осмысления (равно как и два первых).

Оборотной стороной признания самостоятельности и возможной релевантности венаучного знания для науки является пересмотр распространённого в образовании по сути сциентистского подхода к соотношению теории и практики, свойственный марксистско-ленинской педагогике до 1980-х годов. Этот подход выражался в следовании тезису о руководящей роли теории при игнорировании того, что педагогическая практика и профессиональный опыт педагогов, его генерализации являются не послушными орудиями теории, а могут приводить к существенным сдвигам в самих педагогических теориях. За этим сциентистским взглядом кроется более общее утверждение о подчинении венаучной культуры и жизни научной эпистеме, её проектам и постулатам — подчинении, нередко ассоциируемом с властью, а то и с «террором» в отношении к культуре и свободе человека, исключаящего из педагогических инноваций всё, что не соответствует научной теории.

Вместе с тем сказанное не означает и подчинения философского и научного знания внеучному, жизненно-практическому мышлению. Слишком часто профессиональный опыт педагогов грешит нарушением логики, привязанностью к локальным ценностям, традициям и предрассудкам, тенденцией к их универсализации, оппозиционностью к науке и философии, к связанным с ними уровням культуры и др. Нечто подобное сказывается и в антипедагогике, преувеличивающей самостоятельность педагогического опыта, муссирующей свободу учащихся в ущерб дисциплине ума и дела с нарочитой антипатией к «принудительности» стандартов системы образования.

Сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие новых истин в теоретической педагогике, а на улучшение практического положения дел. Это тот корпус исследований, который у нас в 1990-е годы получил название как «практико-ориентированная наука». Последняя предполагает соразмерение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности — научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Однако синтез этих компонентов в исследовательскую программу осуществляется не в рамках и не в форме дисциплинарной монопредметной теории.

Данная фиксация требует системного пересмотра философско-психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современного образования в направлении его подлинно гуманитарно-антропологической модальности, требует и новых средств образовательной деятельности, которые можно назвать антропо-практиками. В инновационном образовании сугубая технологичность педагогических действий связана с осознанным и целенаправленным построением таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение молодого человека, и обретение им субъектности, и авторства собственных осмысленных действий.

Антропо-практики в инновационном образовании реализуются в пространстве субъективной реальности — в пространстве совместно-распределённой деятельности, в пространстве событийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить культивирование автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе — его действительного самостояния в собственной жизни.

Культура инноваций в универсуме образования

Подобные ожидания относительно инновационного образования ставят вопрос о направленном вмешательстве в его сферу на основе глубоких комплексных исследований и научно-практических разработок; ставят вопрос о поиске особых способов работы не столько для образования, сколько — с самим образованием: его институтами, процессами и участниками.

Сегодня мы оказались в своеобразной ловушке реального, жизненного противоречия: с одной стороны, свобода изобретательства и всяческих реформ в общественной жизни, с другой — их варварское, разрушительное действие; по сути, в любой сфере — в экономике, политике, военном строительстве, в том числе — и в образовании. Практическое противоречие, как известно, требует и практического решения; и, прежде всего — требует нормирования, окультуривания самой стихии инновационных социокультурных преобразований.

Специальный анализ показывает, что единственной и принципиальной преградой на пути инновационного и административного «беспредела» может стать определение такой формы разумной деятельности, в которой осуществимо грамотное педагогическое новаторство и которая уже имеет исторические прецеденты. В этом смысле, всякая инновационная деятельность должна быть поименована, а значит, должна иметь свою культурно заданную форму, своих субъектов, свои цели, средства и условия своего осуществления. Установление такой деятельности позволяет главное — выстроить точную систему экспертизы педагогических инноваций и, что ещё важнее, нормально обучать этой деятельности, ввести её в структуру педагогического профессионализма.

Такой развитой, культурной формой инновационной деятельности в образовании является проектирование, которое нельзя свести ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к нововведениям (внедрению некоторого новшества). Отсюда ещё один важный тезис: культурной формой инновационных процессов в универсуме образования является проектирование, а тем самым — его развитие.

Надо сказать, что культура проектирования имеет давнюю традицию — и не только в виде древнейших утопий и современных антиутопий, новейших проектов «счастливого социалистического, теперь — капиталистического завтра» или «поворота северных рек»; к этой культуре относится и «атомный проект» Курчатова, и «космический проект» Королёва, но также — и «социально-педагогический проект» Макаренко, который в этом своём качестве, к сожалению, так и не получил должной оценки в теоретической педагогике и до сих пор по-настоящему не проанализирован. Заметим кстати, что, к великому сожалению, сегодня этот проект опять чрезвычайно актуален.

Складывающаяся проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук — как основание и рамка инновационной культуры в образовании — в настоящее время имеет исключительное значение, как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Сегодня всё большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных систем образования ставят перед собой задачу осуществления шага развития, что и означает построение системы развивающегося образования. Одновременно усиливается поиск и принципиально нового содержания образования, и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. А это и есть задача построения собственно развивающегося образования. Эти два момента как раз и задают новую предметную область инновационной — проектно-исследовательской деятельности в сфере образования.

В настоящее время можно вполне определённо говорить о нескольких типах проектирования.

Прежде всего, это психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения — как освоения общих способов деятельности; формирования — как освоения совершенных форм культуры; воспитания — как освоения норм общежития в разных видах общности людей.

Далее — это социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определённым видам образовательных процессов; а главное — адекватных традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона России.

И, наконец, собственно педагогическое проектирование — как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

Именно здесь возникает особая задача проектно-исследовательской деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования (традиционной школы, традиционных систем управления, традиционного обучения и воспитания) к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека.

Так, в психологии развития необходимо специальное проектирование возрастных нормативов (как определённого комплекса индивидуальных способностей ребёнка в конкретном возрастном интервале) и критериев развития на разных этапах онтогенеза.

В педагогике развития — это проектирование развивающих образовательных программ, адекватных возрастным нормам, переведённых на язык образовательных технологий, т. е. через ЧТО? и КАК? это развитие будет осуществляться.

В образовательной практике — это проектирование детско-взрослых общностей в их культурно-деятельностной определённости, т. е. проектирование такого образовательного пространства, где данное развитие может быть осуществлено.

Иными словами, проектирование системы развивающегося и развивающегося образования возможно, если одновременно осуществляются: психологическое исследование возрастнорегулятивных моделей развития личности, педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей, со-организация всех участников образовательного процесса, проектирование условий достижения новых целей образования и средств решения задач развития.

Примеров проектной работы, которая ведётся в современном отечественном образовании, можно насчитывать, наверное, уже сотнями. Обозначим лишь несколько типов такой работы:

- на уровне отдельного педагога — это проектирование образовательных программ, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;
- на уровне руководителя образовательной структуры - это проектирование типа образования, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;
- на уровне управления в образовании — это проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту детей, учащихся, студентов;
- на уровне политика в образовании — это проектирование образовательной системы как социокультурной инфраструктуры конкретного региона или страны в целом.

В заключение спросим себя — есть ли у российского образования перспективы перехода в режим инновационного развития и саморазвития? И если есть, то при каких условиях это оказывается возможным? Отметим три типа таких условий в трёх сферах обеспечения инновационного образования.

В науке эти перспективы связаны с более масштабными, чем сегодня, основаниями реализации главных направлений проектно-исследовательской деятельности; прежде всего — это гуманитарно-антропологические основания становления и развития человека в пространстве образования. Только в этом случае возможны осмысленные методология проектирования и исследования инновационного образования; общая теория развития индивидуальной субъектности и детско-взрослых общностей в образовательных процессах; технология реализации и экспертизы разномасштабных инновационных образовательных проектов.

В системе профессионального образования и профессионального развития:

- это последовательное введение в содержание образование культуры проектирования инновационных образовательных практик;
- это формирование психологической грамотности, шире — психологической культуры педагогического труда;
- это освоение норм и культуры управления развитием образования, деятельностью профессиональных педагогических коллективов.

В области образовательной политики:

- это ответственная государственная и общественная поддержка научных проектов и программ, связанных с проектированием инновационного развивающего и развивающегося образования в России.

Информатизация вуза: ключевое направление инновационной образовательной программы

Рудской А.

Сегодня перед российским образовательным учреждением любого уровня, будь то начальное, среднее или высшее образование, остро стоит проблема информатизации учебного процесса. Необходимость синтезировать в себе два полярных качества - коммерческую успешность и накопленный научный потенциал - приводит высшую школу к тому, что оптимальным решением поставленной задачи становится использование потенциала современных информационных технологий.

В настоящее время можно говорить о разных подходах к созданию единого информационного пространства вуза. Вместе с тем каждый из них предполагает использование в рамках вузовской программы арсенала технических средств, позволяющих повысить конкурентоспособность образовательного учреждения. Один из самых оптимальных - интеграционный подход, в основе которого лежит объединение разнородных информационных систем вуза в единое динамично развивающееся информационное пространство.

В России организация образовательного процесса десятилетиями оставалась в значительной мере консервативной. Однако динамичное развитие современного общества, основанное на резком увеличении темпов научно-технического прогресса, привело к значительным переменам в системе высшего образования. Традиционные представления об организации учебного процесса начали размываться, главным образом - со времени присоединения России к Болонскому процессу. Такие факторы, как создание системы непрерывного образования, развитие дистанционного обучения, новые педагогические технологии и, становление концепции предпринимательского инновационного университета, растущее влияние бизнеса на содержание программ подготовки специалистов, коммерческая борьба за студентов, заставили перестраивать и интенсифицировать образовательный процесс.

Сложившаяся в образовательной среде ситуация в значительной мере является отражением современных глобальных экономических процессов: изменения в конкретных областях вызваны интенсивным формированием сервисно ориентированной экономики страны. Российские вузы все чаще стремятся адаптировать учебный процесс к изменившимся требованиям рынка. Задачей образования становится не просто получение определенного набора базовых теоретических знаний – современный выпускник должен заканчивать вуз высококвалифицированным специалистом, способным применять свои знания на практике. Компетентностная ориентация процесса обучения, где все большее значение придается практическим навыкам, наравне с повышением динамики образовательного процесса, значительным увеличением роли дистанционного обучения, а также глобальным переходом информационных ресурсов в виртуальную среду, побуждает вузы утверждать инновационные модели деятельности, которые можно создавать и поддерживать средствами ИТ.

Информатизация учебных заведений является одним из главных направлений модернизации российской системы образования. Начиная с 2006 г. Федеральное агентство по образованию проводит широкомасштабную модернизационную политику, реализуемую через Федеральную целевую программу развития образования на 2006-2010 гг. Информатизация становится катализатором системных изменений в образовании по всем направлениям ФЦПРО: совершенствованию содержания и технологий образования, развитию системы качества образовательных услуг, формированию экономических механизмов в сфере образования.

Инструментом решения этих проблем является приоритетный национальный проект «Образование». Применительно к высшей школе он обеспечивает инвестирование средств государственного бюджета в развитие передовых вузов страны, обладающих соответствующим социально-экономическим и интеллектуальным капиталом и реализующих комплекс мероприятий по созданию и внедрению новых, качественно усовершенствованных технологий, форм и методов обучения. В них коммерческая успешность и научный потенциал сходятся в единое целое – инновационное образовательное пространство.

Первый раунд конкурса среди вузов, претендовавших на государственную поддержку реализации инновационных образовательных программ, состоялся в 2006 г. Его результатом стало бюджетное субсидирование 17 российских университетов-победителей. В феврале 2007 г. Министерство образования и науки РФ подвело итоги второго раунда конкурса инновационных программ вузов. Финансирование в общем объеме более 20 млрд. рублей получили 40 высших учебных заведений. Субсидии выделяются на модернизацию материально-технической учебной базы, приобретение лабораторного оборудования, разработку программного и методического обеспечения, повышение квалификации и профессиональную переподготовку персонала вузов.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет вошел в число победителей конкурса, а по экспертной оценке инновационного потенциала вуза занял 5-е место в рейтинге. Объем финансирования инновационной образовательной программы СПбГПУ составил около 1 млрд. рублей на 2007-2008 гг., включая софинансирование всех мероприятий программы со стороны университета. Программа университета «Развитие политехнической системы подготовки кадров в инновационной среде науки и высокотехнологичных производств Северо-Западного региона России» успешно реализуется вузом по четырем взаимосвязанным направлениям: «Инновационные образовательные технологии И информационная инфраструктура политехнической системы подготовки кадров», «Материалы, наноматериалы и химические технологии», «Энергосберегающие технологии» и «Производственные технологии в машиностроении». Как сообщил в своем докладе на общем собрании ректор СПбГПУ М.П. Федоров, главным итогом деятельности нашего вуза «стало коренное изменение роли науки в развитии учебного процесса».

Нужно подчеркнуть, что реализация инновационной образовательной программы – органичное звено Плана стратегического развития Санкт-Петербургского государственного политехнического университета на период 2004-2012 гг., элементами которого являются развитие политехнической модели системы образования и установление качественно новой взаимосвязи образования, науки и производства в сложившихся ныне социально-экономических условиях в России.

Стратегия развития университета опирается на национальную доктрину образования и разработана с учетом столетнего опыта функционирования вуза, сохраняя все положительные традиции и основываясь как на государственной поддержке деятельности университета, так и на активизации деятельности коллектива в решении социально-экономических проблем страны. Стратегия исходит из необходимости выхода СПбГПУ на уровень исследовательского инновационного университета на основе интеграции образования и фундаментальных и прикладных научных исследований, активного взаимодействия с институтами РАН, создания научных институтов, центров коллективного пользования, конструкторских бюро, технопарков. Фундаментальная естественно-научная и инженерная подготовка, свойственная политехническому принципу образования, должна стать основой инновационного развития широкого спектра направлений и специальностей в области техники и технологий.

Немного истории. Первым этапом формирования политехнической системы России была реализация идеи С. Ю. Витте о соединении университетского и технического образования, когда в 1899 г. был создан Санкт-Петербургский политехнический институт императора Петра Великого. Вторым этапом развития политехнической системы стала разработанная в 20-30-е гг. XX в. совместно с Физико-техническим институтом АН СССР эффективная система подготовки выпускников, особенностью которой являлось построение процесса обучения как сочетания университетского базового естественно-научного образования с предметными инженерными знаниями, дополненными начинающейся с ранних курсов самостоятельной научно-исследовательской работой студентов в научных лабораториях. Свое дальнейшее развитие система получила после выхода в 1978 г. постановления Президиума АН СССР, в соответствии с которым СПбГПУ до сих пор осуществляет свою деятельность под научно-методическим руководством РАН. По существу, современная политехническая модель образовательного процесса – это схема матричного пересечения научно-образовательных школ и образовательных специальностей. Активно действующие инженерные, физические, математические, экономические, социальные и экологические научные школы совместно обеспечивают подготовку выпускников.

Современная стратегия развития университета основывается на интеграции естественно научных областей знания классического университетского образования, инженерных знаний и технологий с современными информационными технологиями инновационной направленности и предполагает:

- в области учебно-методической деятельности - внедрение наукоемких инновационных технологий обучения; развитие мотивации к творческому освоению теоретических и практических аспектов инженерной деятельности на основе возможностей современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

- в области научной, научно-технической и инновационной деятельности - развитие научно-технического потенциала университета, концентрацию усилий на приоритетных направлениях развития на науки, техники и технологий, укрепление взаимосвязи научной и образовательной деятельности, формирование и развитие всех видов взаимодействия с академической и отраслевой наукой, а также с производством в новых экономических условиях; обеспечение коммерциализации научно-технических достижений ученых университета, включая формирование малых инновационных компаний;

- в области международной деятельности – повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности СПбГПУ за счет внедрения передового мирового опыта с учетом отечественных традиций фундаментального университетского образования, обеспечение экспортной привлекательности образовательных и научных программ университета на основе интеграции мировых достижений и отечественных профессиональных знаний и навыков в сфере образования и научных исследований;

- в области материально-технической и финансовой политики – постоянное обновление учебного оборудования на основе четко определенных приоритетов и с учетом имеющихся финансовых возможностей; укрепление контактов с институтами РАН и предприятиями, обладающими современной техникой и лабораторной базой; расширение использования систем;

- компьютерного моделирования в целях совершенствования лабораторно-инструментального потенциала и информационно-коммуникационной инфраструктуры вуза путем создания и развития центров коллективного пользования на базе сети локальных GRID-систем; расширение материальной базы студенческих общежитий и баз отдыха; развитие условий для самофинансирования подразделений;

- постоянный поиск новых источников финансирования и ресурсного обеспечения на основе использования рыночных механизмов; в области кадровой политики – совершенствование системы выявления, закрепления и стимулирования одаренной молодежи; развитие системы профессиональной и материальной поддержки сотрудников, готовящих кандидатские и докторские диссертации; расширение практики привлечения к преподаванию крупных ученых и руководителей организаций Санкт-Петербурга; разработку и реализацию системы элитной подготовки на основе международных договоров.

Важной инфраструктурной составляющей в реализации стратегического плана является развитие ИКТ, обеспечивающих применение современных технологий обучения, эффективное внедрение результатов исследований в отечественную промышленность и глобальную экономику, развитие инновационных связей между вузом и производством.

Стратегический план определяет конкретные пути достижения поставленной цели путем развития научно-образовательного потенциала вуза на основе реализации инновационных проектов и создания центров технологического превосходства, консолидации финансовых ресурсов на приоритетных направлениях, таких как создание новых материалов с заданными свойствами и функциями, энергосберегающие технологии, ИКТ и вычислительная техника нового поколения, компонентная база микроэлектромеханических систем (МЭМС), микро- и нанoeлектроники, системы автоматизации производства и CALS (Continuous Acquisition and Life Cycle Sирроп)-технологии с особым акцентом на их наукоемком ядре в виде компьютерных технологий инженерного анализа и проектирования.

Инновационная программа СПбГПУ предполагает не только изменение методик преподавания, разработку новых учебных планов и приобретение высококласного лабораторного оборудования, но и обеспечение последующей поддержки усовершенствованного процесса образо-

вания. Базой для выполнения цели инновационной программы – развития политехнической системы подготовки инженерных и научных кадров в приоритетных областях науки – являются как полномасштабное использование современных компьютерных технологий, так и методическая база подготовки первоклассных специалистов, невозможная без современного программного обеспечения.

С этой целью в университете осуществляется создание крупного информационного портала, проводится оцифровка библиотеки и модернизация издательско-полиграфического комплекса. В настоящее время на базе университетского издательства к завершению подходит организация учебно-производственного комплекса, оснащенного передовым оборудованием для оперативного обеспечения образовательного процесса учебной и методической литературой. Комплекс создается в рамках первого проекта инновационной программы университета «Инновационные образовательные технологии и информационная инфраструктура политехнической системы подготовки кадров» и входит в число ее первых значительных результатов.

Создание подобного комплекса является оптимальным решением проблемы экс-формации – возникновения все нового и нового количества информации, которая не успевает обрабатываться существующими на данный момент средствами и вместе с тем стремительно устаревает. В точных областях знания, таких, например, как нанотехнологии, это происходит особенно быстро, поэтому зачастую учебник, изданный всего год назад, уже не имеет права на существование. Созданный в университете комплекс будет по мере необходимости предоставлять студентам актуальные знания, не увеличивая бюджетных затрат вуза – за счет резкого снижения тиражей учебных пособий.

Оснащение комплекса осуществляется полиграфическим оборудованием компании Хегох – третьим поколением новейших цифровых печатных машин, которые, как показывает практика, во-первых, полностью удовлетворяют современным требованиям, во-вторых, дают возможность снизить стоимость отпечатка при печати больших тиражей и ускорить издание необходимых книг и учебных пособий. Для университетского книгоиздания оборудование подобного уровня является наиболее эффективным, поскольку по цене готовой книги оно конкурентоспособно офсетной печати, т.е. доступно студентам, а по качеству и скорости остается в разряде высококлассных цифровых машин, т.е. способно удовлетворить самых требовательных университетских авторов.

Собственный издательский комплекс позволяет университету не только обеспечивать своих студентов учебниками, выпускаемыми необходимым тиражом, но и решать другие полиграфические задачи. Раз в семестр издаются «конспекционные тетради», где изложены основные идеи лекций.

В настоящее время типография университета уже выпускает более 600 наименований полноценной полиграфической продукции в год: с цветными иллюстрациями, с печатью переменных данных, в твердой обложке. На печать одной книги требуется совсем немного времени – всего около четверти часа, поэтому СПбГПУ успевает обеспечить необходимой литературой все преподаваемые в университете дисциплины.

<http://sinncom.ru/>

Технология обучения как условие качества подготовки специалистов в системе университетского образования

Жукова Т. А.

Важное условие повышения качества подготовки будущих специалистов в системе университетского образования - использование инновационных педагогических технологий. Изменение технологии обучения в процессе нашего эксперимента было направлено на функциональную переориентацию деятельности преподавателя по руководству учебной деятельностью студентов от информационной функции к организационной. Это предполагает повышение уровня личностной активности не только студентов, но и преподавателей, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель - студент», «студент - студент» и др., организуемого для достижения объединяющей их цели. Деятельность преподавателя была направлена прежде всего на создание условий для сознательного выбора студентом «образовательной траектории» (индивидуального выбора учебных дисциплин и очередности их изучения); уточнение целей, которые ставит перед собой студент; помощь студенту в планировании своей деятельности; консультирование по использованию конкретных учебно-методических средств, приемов, методов обучения.

Под инновационными педагогическими технологиями мы понимаем процесс создания и применения педагогических новшеств в области технологии обучения и процесса воспитания. Под термином «технология обучения» нами понимается процесс, который выражается в виде соответствующей методики обучения, реализуемой в определенной последовательности действий обучаемого и педагога с целью приобретения обучаемым знаний и опыта, соответствующих определенному уровню, требованиям.

Инновационный подход содержится в различных компонентах образовательных технологий. Например, если содержательный компонент при традиционном подходе определяется стандартом образования, то при инновационном подходе стандарт образования обогащается за счет дифференциации обучаемых по уровню подготовки, для способных студентов создаются индивидуальные программы и т. д. Компонент проектирования и целеполагания при традиционном подходе осуществляется только преподавателем, при инновационном - в проектировании целей и определении конечных результатов обучения участвует не только преподаватель, но и студент. Организационный компонент для традиционного подхода характерен тем, что преподаватель строит свою работу так, что студент должен адаптироваться к преподавателю. Основными источниками обучения являются учебник и лекция преподавателя. Мы же строили свою работу изначально на использовании дополнительной литературы, новейших источниках и средствах получения информации, индивидуализации образовательного процесса, использовании возможностей компьютерных информационных технологий. Диагностический компонент - наряду с традиционной пятибалльной системой оценки знаний мы использовали рейтинговую. Исключительно важным является психологический компонент. Традиционно преподаватель не соотносит, как правило, свои подходы с психологическими особенностями студентов. В процессе нашего эксперимента шла взаимная адаптация в системе отношений «преподаватель - студент», так как личность студента изучается с первого по пятый курс, данные доводятся до сведения преподавателя и учитываются им в работе. Особое место в нашей экспериментальной работе занимали педагогические технологии в области методов, приемов, средств обучения. Так, если при традиционных формах обучения: лекциях, семинарах, обучение построено по авторитарной схеме - «педагогика требований», то мы использовали вариативность методик, активизирующих умственную деятельность студентов: проблемные вопросы, тренинги, деловые игры, дискуссии, диспуты и т. д.

Среди инновационных педагогических технологий наиболее эффективными в процессе подготовки будущих специалистов явились следующие: проблемные, модульные, тренинговые. Мы использовали их, исходя из содержания этапов подготовки будущих специалистов. На первом этапе (I-II курсы) идет определение общей профессиональной направленности личности: интересов, склонностей, способностей, типа мышления и т. д. Для этого использовался курс «Введение в специальность», на котором осуществлялось формирование ценностных представлений о будущей профессиональной деятельности. Применение инновационных технологий

обеспечивало на этом этапе развитие творческих способностей, мышления студентов. Применялись в основном проблемные и частично модульные технологии. На втором этапе (III—IV курсы) идет процесс формирования основ профессиональной культуры, целевых установок специалиста. Осуществляется интеграция специальной теоретической и практической подготовки, при этом использование инновационных педагогических технологий позволяет обеспечить преемственность и взаимосвязь специальной теоретической и практической подготовки специалиста. Мы применяли проблемные технологии, частично - поисковые лекции, семинары двух преподавателей, лекции-конференции, лекции-дискуссии, диалоговые семинарские занятия, модульные технологии. На третьем этапе (V курс) идет детальное освоение студентами их будущей профессиональной деятельности в условиях вуза, студент становится носителем и выразителем определенных культурных, профессиональных знаний и ценностей. Нами применялись поисковые лекции, модульное обучение, тренинги и т. д.

Использование в обучении в университете в целях подготовки будущих специалистов позволяло рассматривать данный тип обучения не только как способ развития творческого мышления, но и как возможность развития личности современного специалиста. По мнению преподавателей, работа и соучастие студента на проблемных лекциях и лабораторно-практических занятиях позволяет развивать многие важные для профессионального самообразования умения.

На первом этапе подготовки будущих специалистов студенты учились:

- а) делать выводы мировоззренческого характера;
- б) проявлять инициативу, самостоятельность при отборе учебного материала, значимого для решения проблемной задачи;
- в) анализировать теоретические положения об изучаемом явлении на уровне интегративных связей.

На втором этапе студенты практиковались:

- а) в оценивании своего уровня развития интеллектуальных умений;
- б) в прогнозировании и оценивании форм деятельности, в которых реализуются принципы коллективного труда.

На третьем этапе студенты учились:

- а) формулировать задачи исследования по этапам;
- б) формулировать цели эксперимента;
- в) применять основные положения теории к выводу рабочих формул;
- г) видеть особенности профессионального поведения эксперта и начинающего специалиста при решении проблемных вопросов и т. п.

Эксперимент показал, что для использования проблемно-тематических лекций необходима соответствующая подготовка как самих преподавателей, так и студентов. А потому целесообразно было подойти к их чтению поэтапно. На первом этапе мы рекомендовали преподавателям читать лекции репродуктивно-поисковые, на втором - частично-поисковые и на третьем - поисковые лекции, т. е. на более высоком уровне проблемности.

В рамках инновационных педагогических технологий обеспечивались базисные предпосылки подготовки будущих специалистов. Так, на занятиях по дисциплинам специализаций у студентов развивался творческий характер мышления, студент овладевал технологией решения проблемных задач; на занятиях по психологии получал представление о типах творческого мышления; на занятиях по педагогике усваивал знания по теоретическим основам проблемного обучения как метода; на занятиях по методике преподавания учебного предмета студент знакомился со способами, формами и приемами методического использования проблемного обучения и сам пробовал планировать и проводить проблемные фрагменты на занятиях, и, наконец, в ходе педагогической практики он проводил уроки проблемного характера и т. п. Комплексная, специально подготовленная педагогом, продуманная технология использования проблемного обучения с решением задач самопознания, рефлексии способствовала качественной подготовке будущих специалистов. В процессе создания проблемных ситуаций активизировалось мышление студентов. В качестве проблемных задач использовались и профессиональные задачи. С помощью диалогового общения обеспечивалась возможность формулирования проблемы, ее решение в ходе анализа условий, подбора или отбора информации, согласования мнений, выработки нестандартных решений, достижения промежуточных результатов.

Решение проблемных задач включалось в контекст познавательной деятельности с I курса, что, по мнению студентов, способствовало профессиональному становлению, так как: студент анализировал состояние практики, делал выводы и заключения, прогнозировал побочные явления приближенного и отдаленного характера и эффекты от своей деятельности по преобразованию практики при определенных условиях; решение проблемных задач происходило в разнообразных формах - коллективных, групповых, индивидуальных, а это позволяло студенту как будущему специалисту развивать навыки делового общения при решении профессиональных задач; решение проблемных задач сопровождалось самоанализом и самооценкой степени готовности к выполнению определенных профессиональных обязанностей; опыт работы студентов в режиме проблемности позволял им использовать данную технологию в собственной педагогической и научно-исследовательской работе; работа студентов в проблемных семинарах обеспечила студенту опыт и умения выбирать и прогнозировать результаты, работать с версиями, решать проблемные профессиональные задачи; существенной характеристикой данной технологии обучения явилось то, что студент, проявляя познания, занимал активную позицию, он являлся соучастником, соавтором познавательного процесса, например, решал, ставил, вычленил познавательную задачу; формулировал гипотезы, подходы; обосновывал классификацию; выстраивал аргументацию их защиты и т. п.

Мы использовали формы учебно-научной деятельности студентов, разработанные в КемГУ и построенные так, чтобы обучение проблемного характера стимулировало подготовку будущих специалистов: межкафедральные проблемные лекции и семинары (кафедры философии и физиологии человека и животных, философии и общей физики, психологии и педагогики, русского языка и психологии); семинары двух (трех) преподавателей - это одна из форм проведения занятий. Отрабатывались диалоговые формы семинарских занятий, в которых принимали участие преподаватели педагогики, психологии и спецдисциплин. На таком занятии создавались возможности интегрировать знания, которые получают студенты на занятиях разных учебных дисциплин, демонстрируя полифункциональность научного знания, что важно для подготовки будущего специалиста.

К разряду инновационных педагогических технологий мы отнесли лекции-конференции, лекции-дискуссии и др., требующие сотворчества преподавателя и студентов. Примером может служить лекция-дискуссия, присутствующая в практике работы профессора Н.Э. Касаткиной. На лекцию по педагогике, в ходе которой вводились фундаментальные понятия и общие закономерности развития личности, приглашались преподаватели философии и психологии, в курсе которых эти понятия уже рассматривались. При подготовке и в ходе лекций преподавателями выявлялся единый методологический подход к определению того или иного понятия и создавались условия целостного знания студента. Такое творческое сотрудничество преподавателей, работающих на одном курсе, повышало эффективность обучения и опосредованно формировало педагогические навыки будущих специалистов.

Решению проблемы формирования профессиональных умений при отсутствии практической деятельности, в которой они бы реализовывались, способствовали диалоговые формы учебных занятий. Цель диалоговых форм семинарского занятия - создание ситуаций, которые обеспечивали развитие педагогических умений, имеющих комплексный характер; ситуации по реализации теоретических знаний спецдисциплин для решения задач профессионального становления студента. В качестве примера рассмотрим одно из занятий по проблемам экологического воспитания. Такой семинар проходил на биологическом факультете в рамках занятий по экологии (одна из дисциплин специализации в университете). Ведущим этого семинара выступал преподаватель экологии доцент В. Е. Сергеев, преподаватель педагогики, доцент Г. Г. Солодова выступала в качестве эксперта. Студентам предлагалось проанализировать возможности включения экологических идей в школьный курс биологии.

Комплексное решение проблемы подготовки будущих специалистов нам виделось в использовании технологий обучения с включением во все формы занятий профессионально значимых ситуаций, которые помогали студенту осознать свои возможности, выявить творческий потенциал и реализовать его во всех видах учебной и практической деятельности. Исследование показало, что профессионально значимые ситуации позволили: объединить знания и умения по отдельным предметам, интегрировать компоненты деятельности, разбросанные по всем

курсам и дисциплинам; снизить уровень социальной замкнутости процесса обучения; укреплять связи и перспективы образовательного процесса с социальной сферой; нивелировать проявление отдельных звеньев обучения, слабо ориентированных на профессиональную деятельность; актуализировать такую ведущую характеристику педагогической системы «университет», как сотрудничество поколений с целью создания и передачи опыта (результатов) профессиональной деятельности, сотрудничество по передаче опыта создания и использования научных знаний для решения практических задач, опыта создания и внедрения исследовательских, научных и педагогических технологий, опыта обучения и воспитания; обеспечить самонаблюдение и самоанализ результатов своей деятельности и эффективность таковой у «коллег» во временных коллективах; обогатить опыт студентов в профессиональной практике и др.

Профессионально значимые ситуации обеспечивали реализацию задач подготовки будущих специалистов через единство познания, мотивации и деятельности для формирования умений благодаря тому, что обеспечивалась интегрирующая работа аналитического плана; поиск проблем для решения; поиск побочных эффектов деятельности в связи с решением поставленной задачи, важной для дальнейшей работы; поиск перспектив развития данного явления и прогноза результатов деятельности; составление графиков зависимости явлений; анализ структур любых понятий и явлений и т. д. В КемГУ были разработаны и апробированы профессионально значимые ситуации для студентов всех курсов, результаты их подтверждают, что такая технология моделирования, когда студенты берут на себя завтрашние социальные и профессиональные роли, осваивая их в учебно-профессиональной деятельности в университете, позволяет решать проблемы подготовки будущих специалистов достаточно эффективно.

Различные виды производственных и педагогических практик рассматривались нами на интегративном уровне как возможность осуществить профессиональные пробы, когда в течение пяти лет обучения студенты проявляли и реализовывали себя в разнообразных видах и формах профессиональной деятельности, в постановке и решении профессиональных задач в их комплексе на разных уровнях самостоятельности. Студенты в специальных ситуациях реализовывали свой шанс соотносить свои реальные интересы, умения и возможности с теми требованиями, которые предъявляет им данная профессиональная деятельность в каких-то ее компонентах. В практической работе студенты традиционно получали возможность применять полученные теоретические знания при решении практических задач; для эксперимента мы предлагали им занять позицию специалиста с учетом уровня подготовленности будущего специалиста (педагога, лаборанта, исследователя, эколога, филолога и т. п.) и соотносить требования, которые предъявляет профессия, со своими личностными данными. Производственные (тепличные, полевые, археологические, музейные, диалектологические и т. д.) и педагогические практики, являясь важным компонентом воспитательно-образовательного процесса, были использованы нами не только как ситуации профессиональных проб, но и как этапы тренингов деятельностных компонентов разных ролей (лаборант, сотрудник, ассистент) с ситуациями рефлексии в целях подготовки будущего специалиста.

В рамках развития инновационных педагогических технологий нами успешно реализовывался интегративный подход в образовании и воспитании будущих учителей на базе модульного принципа обучения.

Модульный принцип обучения - это формирование законченных образовательно-профессиональных подпрограмм (модулей), встроенных или иногда составляющих основную программу обучения. Каждый такой модуль представлял собой совокупность знаний и умений, которые позволяли его обладателю выполнять определенные профессиональные функции, не обязательно связанные с основными целями подготовки специалиста данного профиля. Так, например, психолого-педагогический модуль, введенный на ряде естественно-научных и гуманитарных специальностей университетов, позволял присвоить наряду с основной квалификацией дополнительную квалификацию «преподаватель» (или учитель).

В качестве информационных модулей были взяты как целые дисциплины, так и некоторые разделы дисциплин, спецкурсы, факультативы и пр. Деятельностными модулями служили лабораторные практикумы и лабораторные работы, спецпрактикумы, технологические и педагогические практики, курсовые и дипломные работы, рефераты и пр.

Подготовка учителя в системе университетского педагогического образования охватывала три цикла дисциплин: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. Общекультурный цикл, включающий широкий спектр областей знания фундаментального характера, предполагал значительную долю социально-гуманитарных, естественно-научных (в т.ч. экологию и валеологию) дисциплин, способствующих формированию мировоззренческих позиций, закреплению гуманистических ценностных ориентации, осмыслению взаимосвязи предоставляемых знаний и практической деятельности. Психолого-педагогический цикл университетского образования, обеспечивающий собственно профессиональную подготовку учителя, ориентировал на расширение интегративных курсов педагогики и психологии, курсы специальных дидактик. При этом основное внимание уделялось освоению базовых понятий принципов обучения и воспитания, овладению технологией работы с учениками. Следовательно, ориентация педагогических курсов на более глубокое понимание педагогических проблем, самого предмета и его места в учебном процессе являлась важной стороной подготовки учителя. Вооружение студента знаниями психолого-педагогической направленности и по своему предмету, методикой преподавания этого предмета, умениями анализировать себя и свою деятельность позволяло выпускать так называемого «рефлексирующего» учителя.

С этой целью для всех студентов университета авторским коллективом вуза под руководством Н.Э. Касаткиной была разработана экспериментальная программа модульного построения содержания профессионального образования молодежи. Эта программа (432 часа), состоящая из пяти модулей, носит как пропедевтический характер, так и обучающий. 1-й модуль «Самоопределение субъекта образовательной деятельности» рассчитан на 72 часа и предназначен для студентов III курса всех факультетов университета; 2-й модуль «Моделирование профессиональной деятельности по решению педагогических задач» рассчитан на 72 часа, предназначен для студентов IV курса всех факультетов университета; 3-й модуль «Проектирование и моделирование профессионально-исследовательской деятельности по решению педагогических проблем» рассчитан на 144 часа, предназначен для студентов IV курса всех факультетов университета. Первые три модуля читаются преподавателями межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики. 4-й модуль «О владении профессиональными технологиями» рассчитан на 72 часа. Содержание этого модуля вариативно в зависимости от факультета и читается на V курсе специалистами методики преподавания, 5-й модуль «Профессионал в социально-экономической сфере» рассчитан на 72 часа и читается специалистами экономического и юридического факультетов на V курсе.

Следует отметить, что блоки психолого-педагогических дисциплин, разработанные в университете, были ориентированы на разные уровни образования и разные направления профессиональной компетентности педагогической профессии. Так, если на историческом факультете (ИФ) психолого-педагогическое обучение осуществлялось параллельно с общекультурным и предметным, а первый уровень образования совпадал с базовым уровнем, то и блок психолого-педагогических дисциплин (составляющий не менее 20% в общем объеме обучения) включал в себя большое количество лекционных и практических занятий по предметам психолого-педагогического цикла: психологии, педагогике, погружению в педагогическую науку, педагогической технике, методике воспитательной деятельности, социальной психологии, возрастной психологии, основам педагогической этики, методике преподавания. Сюда же относилась педагогическая практика, которая проходила в два этапа. Таким образом, для базового высшего образования на ИФ КемГУ теоретическая подготовка по изучению психолого-педагогического цикла дисциплин начиналась с I курса, проводилась непрерывно на следующих курсах (включая практическую подготовку к педагогической деятельности) и завершалась на V курсе. Это составная часть образовательно-профессиональных программ. Данный блок профессионально-педагогической подготовки, вместе с рассчитанными на первые четыре года обучения блоками общенаучной и специальной подготовки, обеспечивал будущего специалиста необходимыми знаниями и умениями для адаптации к профессиональной деятельности в качестве учителя общеобразовательной средней школы (в 5-11 классах). Предоставляемая студентам возможность выбора как дополнительных спецкурсов и спецсеминаров, тематика которых отражала проблемы современной школы, так и дополнительной специализации, связанной непосредственно с будущей педагогической деятельностью, способствовала индивидуально-творческому разви-

тию личности каждого студента и обеспечивала качественно новую профессиональную подготовку учителя. Изучение курса педагогики высшей школы, выборочных спецкурсов, а также прохождение педпрактики в вузе, лицее или гимназии предлагалось в блоке психолого-педагогических дисциплин студентам следующего уровня ИФ.

Исследование блока дисциплин психолого-педагогического цикла на химическом факультете (ХФ) дало ясное представление о том, что первый и второй уровни образования полностью включали дисциплины профессионально-педагогической направленности и тем самым пропедевтическая профессиональная подготовка присутствовала уже в учебном плане первого уровня. Кроме того, на втором уровне обучения предлагалось 104 часа аудиторных занятий на изучение психолого-педагогических дисциплин по выбору (это в основном спецкурсы и спецсеминары), то есть осуществлялся вариативный подход к содержанию педагогического образования, что ставило студента в ситуацию выбора, заставляло его максимально точно определить свое профессиональное намерение, определить круг тех дисциплин, знание которых ему обязательно пригодится в будущем. Глубокая психолого-педагогическая подготовка на ХФ была запланирована на период после освоения программы бакалавриата (содержание данной программы совпадает с содержанием третьего уровня обучения). В данном случае студент имел право выбрать и какую-либо дополнительную программу профессиональной подготовки (например, для получения сертификата специалиста смежных профессий, таких, как химик-эколог, химик-психолог). Таким образом, студент имел возможность обогатить свой багаж профессионально-педагогических знаний и умений на основе собственного выбора более узкой сферы профессиональных интересов.

На факультете романо-германской филологии (ФРГФ) применение модульного построения содержания обучения дало возможность студентам выбирать образовательно-профессиональные программы и отдельные учебные курсы на протяжении всех пяти лет обучения, что позволяло решать задачи подготовки будущего специалиста более конкретно и детально, исходя из собственного выбора студентов более узкой сферы профессиональных интересов. Большую заинтересованность студенты проявляли при изучении спецкурса по педагогическому мастерству, который назывался «Психолого-педагогические основы сотрудничества педагогов и школьников», в ходе которого использовались тренинговые технологии [2, с. 13-20].

Использование инновационных педагогических технологий позволяет учитывать индивидуальные возможности, способности, потребности и наклонности каждого обучаемого, что повышает мотивацию обучения, ведет к заинтересованному и осознанному овладению профессией, более глубокому развитию профессиональных способностей

Таким образом, опираясь на результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что рассмотренные нами педагогические технологии обучения в системе профессиональной подготовки студентов являются важным условием повышения качества подготовки будущего специалиста в системе университетского образования.

О постакадемических перспективах университетов

Кислов А. Г.

Академизм – существеннейшее, интегральное свойство университетской жизни, всей сферы высшего образования, как оно единодушно понималось еще совсем недавно. Даже следование пресловутому принципу партийности в недавнем прошлом позволяло академической общественности служить не только быстро преходящим «указаниям», но Истине. Либерализация породила много светлых, слишком светлых – ослепляющих – надежд, несбыточность которых стала не сразу очевидна. Ситуация, в которой существует высшая школа сегодня, оценки феномена университета в последнее время сильно меняются, вызывают дискуссии.

Значение термина «академизм» восходит ко вполне конкретному историческому явлению – Академии, как именовалась гимназия древнегреческого философа Платона по названию местечка недалеко от Афин, где он преподавал свое учение. Академиками стали называть сначала учеников Платона, а потом и всех его последователей. Поэтому по первому своему значению слово «академический» является синонимом платонизма. Дальнейшие смысловые прибавления к слову не отменили эту исходную его связь с учением великого идеалиста. Так, роль и авторитет философии Платона прибавили к смыслу слова «академический» значение «возвышенного», «высшего», «истинного», «образцового», «авторитетного», «идеального».

Чаще всего это слово стали прибавлять к учебным заведениям, ориентирующимся на традиции гимназии Платона, на традиции его учеников. Среди них можно, таким образом, еще раз отметить авторитет сначала Платона, а потом и других мэтров – ученых-учителей, слово которых служило решающим аргументом в пользу истинности той или иной точки зрения. Известна в этой связи фраза одного из бывших академиков, отошедших от некоторых положений Платона, а именно, Аристотеля, сказавшего: «Платон мне друг, но истина дороже!». Войдя в академическую традицию как второй (а иногда и первый) авторитет, Аристотель привнес тем самым в нее право на возражение – даже авторитету – во имя истины, и обязательно – аргументированное. Теории аргументации Аристотель посвятил, кстати, немало своих размышлений.

Аргументация, тем более, противопоставляемая авторитету, может появиться лишь у добросовестного самостоятельного исследователя, так что принцип исследовательской свободы становится неотъемлемым от академических традиций. Свобода же исследований и аргументированной публикации их результатов находит необходимое продолжение в свободном характере преподавания со стороны учителя (потом – профессора), которое нужно понимать не столько как свободу для обучающихся (особенно в посещении занятий), сколько как отсутствие бюрократической опеки преподавателей со стороны блюдущих букву нормативов инспекторов и администраторов. Но это и свобода учения показывающих успехи учеников! Мера ее должна напрямую зависеть от успехов. Успехи же возможно предъявлять строгому суду академической общественности только системой гарантий их публикации. Так что уже упоминавшаяся публичность (выступления устные и письменные, защиты, диспуты, конференции и т.д.) является тем более важным, обязательным признаком академичности.

Итак, академическим можно назвать образование, опирающееся на авторитет ученых-учителей, допускающих и даже поощряющих самостоятельную познавательную активность обучающихся, имеющих гарантированную возможность широкой и регулярной публикации своих достижений, соображений и даже сомнений, предъявляемых не голословно, а в сопровождении принимаемой академическим сообществом аргументации.

Наличие академического сообщества – весьма важный фактор, обеспечивающий существование, трансляцию, воспроизводство академических традиций. В средние века произошла институционализация этих сообществ в университеты, которые и теперь рассматриваются как важнейшие субъекты академической жизни. Подлинный же субъект всегда автономен, поэтому вместе с университетами возникли тема их автономии как условия обеспечения непрерывности академических традиций, автономии, ставшей традиционным идеалом университета, и тема академической свободы членов университетского сообщества, прежде всего, профессоров. С академической свободой и сегодня связаны надежды на будущее университета: «Именно уси-

лиями такого рода сообществ... удастся преодолеть тот рабский непрофессионализм, который господствует практически во всех сферах подконтрольной государству жизни».

Проблематика академической свободы давно нуждалась в систематическом научном освещении российскому читателю, не обремененному проблемой «идеального» вуза. Даже получив в 1996 г. выражение (перекочевав из международных документов) в статье 3 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (а в некоторых своих аспектах еще в Законе РФ «Об образовании» 1992 г.), академическая свобода «не зазвучала»: о ней мало пишут и практически не вспоминают в условиях реальной вузовской жизни. Не вспоминают даже (и особенно!) юристы, а это уж совсем симптоматично.

Наконец, в свет вышла монография, в которой представлена развернутая ретроспектива возникновения и вариантов реализации этого фундаментального принципа существования университетов, дан анализ его концептуальных обоснований рядом виднейших мыслителей, охарактеризованы общее и особенное в его нормативно-правовом закреплении в различных странах мира, в том числе в современной России. Интерес автора монографии сосредоточен, главным образом, на дальнейших перспективах оформления и юридического закрепления принципа академической свободы, а короткие, большей частью горькие замечания о его реализации в сегодняшних российских вузах оставляют значительное пространство для продолжения разговора.

Немаловажным вопросом в осмыслении прошлого и будущего университетов, высшей школы является ее финансово-экономическая база. Сама университетская автономия возникла в своеобразном зазоре, образовавшемся в результате перманентного и неравновесного столкновения трех основных политических сил средневековья – крепнущих королевств (ставших затем национальными государствами), католической Церкви (обремененной нерешаемым вопросом о том, чего в ее природе больше – небесного или земного, но зато обеспечившей транснациональный характер европейской науки) и городов (определивших, в конце концов, новоевропейский тип цивилизации). Финансовым источником университетской автономии стали, прежде всего, пожертвования, дары, привилегии, предоставляемые в разные времена и в разной степени всеми тремя главными политическими (и экономическими) силами, к которым присоединялись меценаты и только иногда сами студенты. Так, решающим условием университетской автономии была непосредственная необремененность каждодневными поисками источников существования.

Власть в университетах принадлежала не хозяйственникам, а выдвигенцам академического сообщества, прежде всего, ученым-мэтрам (по крайней мере, такова была доминирующая тенденция). И именно университетская автономия делала возможными различные академические свободы. С большими или меньшими искажениями в разные периоды своей истории, принципы университетской автономии и академической свободы воплотились и в российских университетах, пока с ними по-свойски не распорядились пришедшие к власти большевики. Но и сегодня многие полагают, что идеальный и потому «автономный университет находится – по принципу – за пределами государства (именно это должно быть четко и однозначно закреплено в статусе Нового Университета), т.е. вне органов государственной власти и управления, поэтому он не нуждается ни в чьей оценке: ни в государственной, ни в общественной. Он сам предназначен для порождения и перепроектирования и государства, и общественных систем. И последние не смеют ему отказывать в проведении этой деятельности».

Таков должен быть идеальный (соответствующий в гегелевском смысле своему понятию, идее – по Платону) классический университет. Кому должен – мы обсуждать не намерены, а о несовпадении идеального с реальным позволим себе напомнить: таких идеальных университетов никогда реально не было! В.А. Проскурин потому и грезит не о реставрации классического университета, а о Новом Университете. Даже созданный В. Гумбольдтом «идеальный» Берлинский университет не был идеальным. Современный же университет стал сильно отличаться от своих исторических предшественников, и тем более от того, чем они стремились быть, от идеала, на который они ориентировались.

Современный университет стал приближаться к совсем иному пра-образу: «Мы повсеместно наблюдаем процесс превращения университета из храма науки в market place, торговую площадку, в экономическую “корпорацию по продаже знаний”». Сегодня вузы, точнее их руко-

водство, заняты финансовым выживанием, а профессура (преподавательский корпус) выступает главным инструментом в этом, будем откровенны, не самом академическом деле, в связи с чем в профессорско-преподавательской, особенно ветеранской, среде растет популярность версии «руинизации классического университета», поскольку доминирующее положение в вузе получают хозяйственники, менеджеры, близко знакомые с реалиями рыночной прохиндеады. Так, в условиях конкуренции, низкой платежеспособности населения и, как следствие, невозможности установления высокой цены на образование, современному отечественному вузу важно заполнить больше студентов, а значит, и преподавателей, которым от высокой учебной нагрузки уже практически некогда заниматься научными изысканиями (дай Бог сил на требуемую имитацию!), а многие нынешние вузовские преподаватели эти изыскания и на зуб не пробовали.

Академической деятельностью в современном вузе заняты в лучшем случае отдельные (все более «отдельные», редущие) его подразделения – по инерции и в силу присутствия в них преподавателей-ученых. И большей частью к науке имеют отношение именно отдельные и немногие вузовские работники, институциональная принадлежность к конкретному вузу которых совершенно безразлична, прежде всего, содержанию их научной деятельности. Благо, современные средства коммуникации позволяют им состоять в общении с коллегами по всему миру.

Получается, что сегодня мы имеем дело с деинституциализацией академической жизни. В вузах она стала явной (мы не имеем в виду бюрократическую отчетность «по науке»), в научно-исследовательских учреждениях – не столь явной, хотя и там начальству интересны результаты, имеющие отношение только к госбюджетной или хоздоговорной («высочайше» утвержденной) теме. Состояние дел с академической жизнью уже сильно заботит даже российское государство, которое ищет способы дифференцировать вузы (по сути, на настоящие и Бог весть какие) и реформировать РАН и иные академии и входящие в них учреждения, поддержать трудящихся, имеющих ученые степени, материально и т.д. Правда, с вузами дело осложняется тем, что кроме научной эффективности вузы должны демонстрировать высокое качество образования. Оно тоже входит в состав понятия академической жизни, сильно зависит от научно-исследовательской составляющей, но все же с ней не совпадает. Кроме того, качество образования – это загадка, у которой слишком много отгадок, чтобы поверить хотя бы одной.

В целях обоснованной, корректной и разносторонней оценки ближайших перспектив высшего образования и сосредоточения организационных усилий на предпочтительных вариантах, необходима опора на состоятельную и эффективную методологию. Перспективы высшей школы сегодня можно рассматривать в опоре на две основные методологические традиции. Одна из них восходит к глубокой древности и продолжает быть состоятельной и авторитетной. Вторая относительно молода, но не считается с ней уже не продуктивно.

Первая методологическая традиция может быть названа эссенциалистской, идеалистической, платонистской, но дело не в именах, которых может быть гораздо больше. Данная позиция предполагает некую изначальную сущность явления или его идею, которая находит свои разнообразные – уже, разумеется, не идеальные – воплощения. Так, например, имеет место «предвечная» сущность или идея университета, которая более или менее удачно реализуется в истории, знание которой позволяет оценить каждый конкретный случай ее воплощения и найти пути приближения к более совершенному, идеальному состоянию. Потому и не счесть работ под названием «Идея университета», «Миссия университета» и т.п. Особенно много среди этих работ иннаугурационных речей ректоров.

Следуя идеалистической, эссенциалистской методологии можно было бы сокрушенно остановиться на констатации удаления современной высшей школы от идеи университета как Храма Науки к вузу как market place. Но осмысление происходящего в высшей школе с точки зрения превращения ее в market place – тоже вариант эссенциализма, как вариантом эссенциализма является осмысление образования с точки зрения «фабрики», производства (кадров, знаний и т.д.). Спор о перспективах университета оказывается спором о предпочтительном образе, идее университета. Это спор об идеях по преимуществу.

Однако университет – далеко не только идея. Университет, прежде всего, – реальность, в том числе весьма приземленная реальность. Потому наряду с эссенциализмом сегодня мы можем воспользоваться и иной, контрэссенциалистской, антиидеалистической методологией, которую совсем не обязательно лишь противопоставлять традиционной, платонистской. Новей-

шая методология весьма компромиссна и позволяет работать в режиме взаимодополнительности, она толерантна к противоречиям и парадоксам, ибо исходит из признания несовершенства самих притязаний на знание совершенства. Идеальное состояние, «идея вещи» рассматриваются ею не как имеющие непосредственное и обязательное отношение к реальности, а как мыслеобразные конструкции. Эти конструкции (Храм Науки, market place, фабрика кадров и знаний и т.д.) легко мистифицировать (все идеи чреватые превращениями в идолов). Но если не быть идолопоклонником, не искать себе кумира, то можно воспользоваться любой идеей как инструментом, позволяющим нечто в реальности осмыслить, оценить, соотнести с другими возможными вариантами. Как всякий инструмент любая идея имеет преимущества и недостатки, и пользоваться ею можно полифункционально, в том числе не по прямому назначению. Такова и идея классического университета. Оставаясь вдохновляющей многих, она необязательно должна стать основанием окончательного приговора современной высшей школе, в том числе в России.

Высшая школа стала такой, как она сегодня есть не по злему умыслу, она востребовала новый режим управления и новый тип руководителя не в силу своей безнадежной деградации. Вуз как социальный институт адаптируется к реалиям, в которых он существует: «Тенденции развития университетов наших дней, как представляется, не требуют оценки по принципу “хорошо – плохо”, “нравится – не нравится”... Это объективные параметры системы, которая перенастраивается в новых условиях глобализации и постиндустриального общества. И хотя реакции на эту перенастройку могут быть самыми различными (в том числе резко негативными), следует признать, что высшее образование в современном мире, скорее всего, идет уже новым, кратко обрисованным выше путем».

Чем больше общество, прежде всего, государство смотрит на вуз как на хозяйствующий субъект, способный приносить прибыль, тем больше вуз будет превращаться в торговую лавку или супермаркет, тем меньше внимания руководство вуза будет обращать на академическую составляющую жизни вуза, его работников, тем больше академическое сообщество будет перемещаться в сферу виртуальных отношений, частично и физически перемещаясь в иные – пока еще более академические – вузы, в том числе зарубежные. Но деакадемизация университета не значит автоматического снижения качества его образования, которое сегодня сильно зависит не от наличия, а от содержательного наполнения государственных образовательных стандартов.

Если государство пойдет путем жестких образовательных стандартов, то высшее образование будет все более унифицированным и неизбежно скоропортящимся. Масса народа со скоропортящимся образованием будет бродить по стране в поисках реализации этого образования на рынке труда, а над страной будет витать дух (вот она – «духовность» последнего времени!) от этих гнилостных процессов. На февральском 2007 г. заседании Коллегии Минобрнауки РФ одобрен «мягкий» вариант государственных стандартов высшего профессионального образования. Согласно ему, государство за собой «оставляет только требования к компетенциям выпускника: в госстандарте расписывается не то, что студент должен изучать, а что он должен знать на выходе... (В СССР вузы имели право определять не более 10% образовательной программы, сейчас – 20–40%, а с переходом на новый стандарт образования – до 70% и более, обещают в Минобрнауки)».

Но и в таком случае учеба в современном университете (как западном, так и российском) все более утрачивает свой судьбоносный (экзистенциальный) смысл, становясь лишь средством получения всевозможных социальных отсрочек: от армии, профессии, семьи. Этому немало способствуют и те условия, в которых сегодня находится академическая наука, существование которой напрямую зависит от запросов информационной бизнес-среды, ориентированной на прикладной, междисциплинарный и профицитный характер знания.

Академическая же жизнь в любом случае будет все менее связана с образованием, в том числе с «высшим», если оно так уж претендует на это название, хотя официальный термин «послевузовское» откровенно показывает, что никакое оно не «высшее». Превосходная степень вообще – наследие архаического дискурса. Академическая жизнь из-за дрейфа прочь от университетов не прекратится, затаится на время где-нибудь, проявляясь в Сети, и на правах свободного художника, при неизбежной поддержке то одних, то других заинтересованных или бескорыстных сторон продолжит свое существование. Кстати, бериевская «шарашка» – тоже ведь ниша.

Что касается отмеченных выше черт академизма и их присутствия в современном российском университете, заметим следующее. Платонизм продолжает иметь место, что отражает традиционно-академический, если не сказать архаический характер современной, особенно отечественной, фундаментальной науки, в то время как в мире все более «фундаментальные знания вытесняются на периферию, приобретают, если угодно, эзотерический характер».

«Возвышенным», «идеальным», «истинным», «образцовым» и даже «высшим» высшее образование воспринимается с большими оговорками даже массовым сознанием, не говоря об элитах, хотя оно и сохраняет свой общественный «авторитет». Авторитет же мэтров, ученых-учителей сохраняется в современном высшем образовании, другое дело, что их стало так много, что каждой идее можно привести авторитетное подтверждение.

Право на аргументированное возражение – «святыня» современного научного дискурса еще в большей степени, чем во времена «классического университета». Принцип исследовательской свободы тоже сегодня никем не оспаривается, но эту свободу чаще оплачивает сам исследователь, если она не попала в «Планы НИР» учреждения, в котором он трудится, или грантодатель. И публикация их результатов стала вопросом исключительно финансирования. Пока это свидетельствует о возрастании свободы.

Свободный характер преподавания пока сильно обременен требованиями государственных образовательных стандартов, но и тут появились надежды в связи с ожидаемым третьим их поколением. Отсутствие бюрократической опеки преподавателей со стороны блюдущих букву нормативов инспекторов и администраторов – пока мечта, но ожидаемое третье поколение государственных образовательных стандартов и ее делает реализуемой, как и большую свободу учения.

Суд академической общественности пока сильно опосредован судом администраторов, в перспективе он будет сильно опосредован судом заказчика. А в стратегических интересах заказчика не затыкать этому суду рот, ибо рынок позволяет лишь кратковременное жульничество, но без этого люди никогда не жили. Как-нибудь будут справляться с этой бедой и в дальнейшем – не без помощи пользующихся свободами ученых!

Необремененность каждодневными поисками источников существования придется забыть – вот где главный ресурс вздыханий по «классическому» университету. Однако убивает не озабоченность, а вполне определенное, следующее из эгоцентричной претенциозности, отношение к ней, и еще голод, конечно. Феодальная привилегия «от степени», «от должности», например ученой или вузовской, уходит в прошлое вместе со многими иными привилегиями. А страх перед рынком может быть снят простым резонем: «Одна только... рыночная эффективность может настолько же мало воодушевить абитуриентов и, возможно, даже профессуру, насколько мало может заставить больных покупать лекарство фармацевтической фирмы сообщение о том, как успешно она продает свои товары, – без ссылки на их качество, потребное для излечения». Так что превращение университета в лавку – это фантом, а не поглощающая его перспектива.

И высокое качество образования никуда не денется, только оно не отменит ни среднее, ни нижайшее качество. От этих попутчиков точно не избавиться, как от человеческого несовершенства вообще. Возрастет число подходов к определению уровня качества. Не исключено даже, что государство, наконец, успокоится в этом отношении, оставив дискуссии о нем гражданскому обществу.

Итак, «классическим», бесспорно академическим университет уже не будет, будет погруженным в рынок, будет постакадемическим, меняющимся, и уже с очевидностью не вписываемым ни в какой пробраз. Потому постакадемичность не будет исключать и академичности, она ведь – не антиакадемичность, но и для таковой найдется местечко. Университет останется в чем-то храмом, в чем-то фабрикой, в чем-то торговой лавкой, у него будет много других признаков, которые к общему знаменателю можно свести лишь на бумаге, которая и не такое стерпит. Речь-то, в конце концов, не об университете, а о нашей возможности осмысления, в том числе университета, о пифагорейском соблазне свести все если не к числу, то к формуле.

России не хватает квалифицированных аудиторов, маркетологов, менеджеров проектов, бизнес-аналитиков и других грамотных специалистов-управленцев — достаточно взглянуть на сайты агентств по подбору персонала. Как в нашем отечестве, так и в мире, рекордными темпами растёт число «взрослых» учащихся и идёт перестройка программ с одновременным усилением тренинг-центров. По мнению некоторых американских специалистов, к 2025 г. «половина из нынешних колледжей закроется, пойдёт на слияние со своими конкурентами или кардинально изменит свою миссию». Более того, «половина всех вузовских программ США скоро будет доступна в онлайн». В свою очередь, 85% из числа компаний, входящих в список журнала Fortune, выделяют средства на оплату переподготовки своих сотрудников.

Число учебных заведений, предлагающих экономическую подготовку и переподготовку, постепенно растёт, но ещё долго их количество будет недостаточным для нужд растущего рынка. В настоящее время в России есть не менее 79 программ делового администрирования, которые предлагают около 35 университетов и высших школ, львиная доля которых находится, правда, в Москве.

Для сравнения, в США и Канаде, по данным Official MBA Guide, их насчитывается более 800. При этом они не сосредоточены в Нью-Йорке или Вашингтоне, а разбросаны по всей территории Северной Америки.

В последнее время у нас появились тренинговые компании, которые организуют краткосрочные курсы и семинары по вопросам управления персоналом, бухгалтерской отчётности, маркетинга, менеджмента и т.д. Сайт Human Resource Management даёт ссылки на 44 такие фирмы в Москве и 5 в Санкт-Петербурге. Почти наверняка, несколько десятков таких компаний есть и в других регионах, но всё же придётся признать, что возможностей получения дополнительного экономического образования или просто повышения квалификации у жителей российских регионов не слишком много.

Существует и проблема качества бизнес-образования. Отнюдь не желаю обидеть преподавателей провинциальных вузов. Умные и знающие специалисты есть везде, однако, к сожалению, они часто не располагают должными финансовыми и информационными ресурсами, не имеют возможностей обмена опытом и повышения собственной квалификации за рубежом, а следовательно, и вероятность появления в регионах сильных бизнес-школ пока не очень велика.

Нельзя забывать и об издержках: крупная корпорация вполне может позволить себе, как это делает, например, «Северсталь-групп», создать собственный корпоративный университет, послать своих менеджеров получать MBA за границу. Торговая компания в состоянии пригласить специалистов тренинговой фирмы и провести курс переподготовки своих кадров по конкретной теме, например, технике продаж. Однако тысячи небольших и средних фирм не имеют возможности нести такие расходы.

Многие сотрудники таких фирм ощущают необходимость получения дополнительного образования, но у большинства из них нет достаточных личных средств, чтобы отправиться учиться, например, в Москву, тем более — в Лондон или Гарвард. Кроме того, многие сотрудники обременены семейными обязанностями и поэтому не могут покинуть дом на полтора-два года. Да и руководство небольшой компании, даже понимая всю важность получения профессиональных знаний, вряд ли захочет отпустить хорошего специалиста.

Из этого предисловия следует один вывод — российским вузам, корпорациям и частным фирмам необходимо создавать, развивать и пропагандировать программы дистанционного обучения. В подобной ситуации кадровым службам предприятий необходимо поощрять своих сотрудников для обучения по этим программам.

В России такие программы уже есть, и не стоит относиться к ним скептически. Ведь в тех же США, где число вузов, занимающихся бизнес-образованием, очень велико, рынок дистанционного образования растёт более чем на 40% ежегодно. Примерно 350 тыс. человек, которые учатся исключительно дистанционно, платят учебным заведениям за он-лайн-курсы 1,75 млрд долл. в год. Вряд ли бережливые американцы бросают свои деньги на ветер. Сейчас, по данным

С. Карий, оборот всего рынка дистанционного образования составляет в США 4,5 млрд долл., а к 2005 г. он увеличится до 11 млрд долл.

Американские корпорации, не склонные к расточительству в условиях замедленного роста экономики, в 2005 г. потратят на e-learning, по данным Майкла Бреннена из исследовательской фирмы ГОС, до 12,98 млрд долл. Сейчас в США исследованиям образовательного рынка уделяется ещё большее внимание. Некоторые факты и тенденции, привлекающие внимание американских специалистов, могут быть интересны тем, кто развивает рынок дистанционного образования у нас или думает о возможности учиться дистанционно.

Дистанционное образование зародилось ещё в XIX веке. И хотя до сих пор даже в США существуют программы, обучающие студентов при помощи рассылки учебных материалов на бумажных носителях и сдачи экзаменов по почте, сейчас всё больше специалистов понимают под этим термином программы, основанные на использовании компьютеров, подключённых к Интернету.

Было бы странным не использовать то обстоятельство, что 83% американских семей имеют дома компьютер. По прогнозам американских исследователей, к 2005 г. доступ к Сети будут иметь в мире около 1 млрд человек, что создаёт совершенно иную картину возможностей дистанционного овладения знаниями.

«Дистанционные учащиеся» выбирают платные тренинговые курсы

Стремительное развитие технологий и появление новых областей знаний в сочетании с ростом конкуренции за высокооплачиваемые рабочие места и развитием глобального рынка труда требуют от американских белых (и синих) «воротничков» учиться постоянно. Наличие одного диплома, выданного 10-15 лет назад, уже недостаточно, поэтому портрет американского учащегося стремительно меняется. 42% студентов всех частных и государственных вузов США старше 25 лет.

Число желающих учиться взрослых людей растёт непропорционально высокими темпами. В период между 1970 и 2000 гг. количество студентов в возрасте 18-24 лет выросло на 41%. За этот же срок число «великовозрастных» учащихся увеличилось на 170%. Важно отметить, что среди них особенно много женщин — 57%.

«При таком быстром росте потребностей в образовании у американских колледжей скоро просто не будет возможности принять на учёбу всех желающих», — говорится в докладе «Распределённое образование и его задачи».

Характер самого образовательного рынка уже существенно меняется, а в обозримом будущем может претерпеть весьма значительные изменения. Независимые тренинговые структуры и коммерческие онлайн-программы вузов отбирают учащихся у традиционных колледжей. Сейчас 33% всех, кто учится дистанционно, выбирают платные тренинговые курсы, а не программы университетов. По мнению С. Данна, к 2025 г. «половина из нынешних колледжей закроется, пойдёт на слияние с конкурентами или кардинально изменит свою миссию».

Необходимость настройки на «взрослых студентов»

Повзрослевшие студенты лучше понимают, какие именно программы и курсы им нужны, и зачастую владеют практическим опытом, помогающим лучше и быстрее понять теоретические постулаты. Вместе с тем они более критически относятся к содержанию программ обучения и хотят заранее знать, зачем в них включены те или иные темы или предметы. Традиционная форма подачи информации в виде лекций для них неприемлема. Они предпочитают интерактивные, нелинейные формы изложения материала и более ответственно относятся к самостоятельной работе.

Для них не столь важно количество «аудиторных часов», заявленных авторами курса, сколько те конкретные знания, которые помогут им в их дальнейшей работе. Поэтому и получение дипломов для них не является самоцелью. Вместо диплома многие из них предпочитают получить «сертификат», подтверждающий знание ими конкретных дисциплин и методик. В связи с этим особое значение приобретают достоверность и качество знаний, которые предлагают те или иные дистанционные программы. Как отмечает С. Данн, говоря об этом сегменте американского рынка, профессиональные организации, корпорации и правительственные структуры США должны будут создать независимые органы аккредитации и контроля, которые

смогут подтвердить соответствие программ профессиональным стандартам и валидность выданного ими диплома или сертификата.

В свете подобных тенденций корпорации и организации HR-менеджеров в России, по-видимому, сами начнут формирование подобной системы аккредитации, если руки у правительства до этого не дойдут.

Ещё одна тенденция дистанционного образования — стирание формальных границ между средней школой, колледжем и постуниверситетским образованием. Раньше определённая дисциплина, входящая, например, в курс программы делового администрирования, могла преподаваться только на постуниверситетском уровне. Теперь независимая тренинг-компания может с успехом преподавать её всем студентам, в том числе не имеющим диплома.

Важным фактором, влияющим на характер образования, остаётся развитие технологий. К 2005 г., по оценке М. Дж. Ситрона и О. Дэвью, почти 100% жителей городов США будут компьютерно грамотными. Это неизбежно влияет на образовательные процессы. Учащиеся дистанционных программ могут легко пользоваться электронной почтой, форумами, чатами, онлайн-выми тестами и прочим сетевым инструментарием.

Все эти механизмы должны обязательно учитывать программы дистанционного образования. Более того, растущая пропускная способность сетей делает не только актуальным, но и необходимым использование игровых и имитационных методик, а также видеоматериалов и видеоконференций.

Дистанционное образование в мире и России

Не секрет, что американская экономика переживает не лучшие времена. Вашингтонский «Центр бюджетных и политических приоритетов» отметил, что совокупный бюджетный дефицит всех 50 американских штатов в 2004 г. составил 85 млрд долл. Поэтому у государственных вузов, впрочем, как и у большинства частных, не будет достаточно средств для развития своих кампусов и увеличения численности студентов.

Многие американские колледжи всё чаще задумываются о переносе части своих программ в Интернет. Аналитики предсказывают, что «половина всех вузовских программ скоро будет доступна в онлайн».

Вместе с тем мобильность американской рабочей силы чрезвычайно велика. По данным Министерства труда США, около 40% работающих американцев меняют работу ежегодно! Естественно, потребность в обучении, переобучении, повышении квалификации является краеугольным камнем всего рынка труда.

Это хорошо понимают ведущие американские корпорации: 85% из числа компаний, входящих в список журнала Fortune, выделяют средства на оплату переподготовки своих сотрудников.

Необходимость проведения аналогичной политики понимают и ведущие российские бизнесмены. Не случайно глава «Северсталь-групп» Алексей Мордашов считает «самыми эффективными инвестициями — капиталовложения в «человеческий капитал». Его компания реализует одну из крупнейших среди российских программ обучения руководителей высшего звена по курсу MBA. Вероятно, и другие лидеры российской экономики скоро последуют этому примеру.

Одновременно, как российским вузам, так и тренинговым фирмам, надо серьёзно проанализировать свои перспективные планы, в частности, активизировать работу по развитию всех видов дистанционного образования. По прогнозам аналитиков, к 2018 г. компьютеры смогут «осуществлять перевод с других языков в режиме реального времени с качеством, достаточным для правильного понимания и организации эффективного взаимодействия». Это окончательно сделает рынок образования глобальным. Тогда у работников наших предприятий, в том числе и провинциальных, появится возможность получить экономическое образование в любом университете мира.

Сейчас многие российские компании начинают разработку собственных систем дистанционного обучения, внедрение которых, по опыту большинства, позволяет сократить расходы на образование и оптимизировать повышение квалификации персонала.

Однако, несмотря на активное развитие информационных технологий и появление всё более мощных платформ поддержки систем дистанционного образования, темпы развития рос-

сийского онлайн-обучения несопоставимы с западными. Российские разработчики систем дистанционного образования не всегда могут в полной мере учесть все закономерности процесса обучения, в связи с чем используют не совсем корректные модели. Характерно и то, что наиболее удачные решения в области онлайн-обучения редко бывают масштабируемыми.

Развитие дистанционного обучения в системе российского образования будет продолжаться и в ближайшие годы существенно активизируется. Несмотря на существующие проблемы, реальная экономия средств вузов и корпораций здесь очевидна. Правда, по утверждениям самих игроков рынка, широкое распространение дистанционное образование получит только тогда, когда в России появятся соответствующие технические возможности, хорошие телекоммуникационные каналы — в первую очередь в провинции, на которую изначально был рассчитан этот вариант обучения.

Пока же российские компании, в полной мере осознающие необходимость поддерживать уровень квалификации сотрудников адекватно уровню развития современных технологий, вынуждены пользоваться услугами учебных центров, проводящих регулярные аудиторные занятия.

Приоритетные направления развития бизнес-образования в России — это курсы по менеджменту, тренинги по специализированному ПО (например, MS-Project), технологиям процессного управления предприятием, использованию ERP-систем. В настоящее время по исходным учебным программам планируется разрабатывать и запускать онлайн-курсы, однако специалисты пока не прогнозируют для них большой доли рынка образовательных услуг.

Влияние ранжирования в высшем образовании на доступ, выбор и возможности студентов

Кларк М.

Данная статья исследует воздействие рейтингов институтов и академических программ на доступ и выбор высшего образования в Соединенных Штатах. В ней также рассматривается влияние рейтингов на возможности успешного трудоустройства студентов после окончания учебного заведения и их заработную плату. Статья содержит информацию о более широких исследованиях в этой области, а также сопоставительный анализ результатов исследования других систем высшего образования. В конце статьи автор высказывает свое мнение по поводу возможных последствий последних дополнений к рейтинговой системе – так называемых “международных” рейтингов – на доступ, выбор и возможности в мировом масштабе.

Введение

Рейтинги учреждений высшего образования и академических программ появились в мире около двух десятилетий назад. Составляемые журналами, газетами, исследовательскими центрами и даже правительствами, рейтинги играют все большую роль как важный инструмент для будущих студентов и как рыночный механизм для самих институтов. Некоторые тенденции в высшем образовании также оказывают влияние на растущую потребность в рейтингах: например, увеличивающаяся доля активного населения, растущие расходы на образование, а также мнение студентов как потребителей, которые стремятся оправдать вложенные в обучение деньги.

Хотя было проведено уже много исследований параметров и критериев, используемых для составления рейтингов, намного меньше внимания уделяется изучению их воздействия на самих студентов. Этот “косвенный аспект” рейтингов относится как к умышленному, так и неумышленному воздействию на студентов, будь оно позитивным или негативным.

Как еще один шаг на пути решения этой проблемы в исследовательской литературе, в данной статье обобщаются некоторые имеющиеся данные о воздействии рейтингов в трех важных областях: доступ, выбор и возможности студентов. И хотя основное внимание здесь уделяется результатам исследований, проведенных в США, автор также сравнивает их с данными, полученными в других странах. В заключение статьи автор высказывает свое мнение по поводу возможного влияния последних дополнений к рейтинговой системе – так называемых “международных” рейтингов учебных заведений и академических программ по всему миру – на глобальные итоговые результаты в этих областях.

Определение и краткое описание результатов исследований

Доступ можно описать как “упрощение процедуры поступления в высшее учебное заведение”. В данной статье доступ рассматривается в связи с политикой и мероприятиями, проводимыми учреждениями высшего образования, либо отдельными программами этих учреждений, напрямую влияющими на поступление таких групп студентов, которые традиционно недостаточно в них представлены.

Процесс выбора колледжа или высшей школы на “уровне отдельно взятого студента” имеет три основные стадии. На первой стадии студент становится предрасположенным к получению высшего образования, так как у него формируются цели, связанные с образованием и занятостью в будущем. На второй стадии студент занят поиском информации об образовательных учреждениях, и тогда же он решает куда поступать. На третьей стадии студент решает подать заявление уже в конкретное учебное заведение. Данная статья концентрирует внимание на второй и третьей стадиях в процессе выбора, так как именно здесь влияние рейтингов будет наиболее высоким.

Отложенные последствия доступа и выбора можно четко увидеть тогда, когда человек находит хорошее место работы с высокой заработной платой. Более вероятно, что выпускники колледжа будут иметь более высокие средние заработки в течение жизни, нежели те, у кого есть только сертификат о среднем образовании (ОЕСД, 2006). Преимуществ еще больше у тех, у кого есть профессиональное высшее образование (профессиональная степень) или докторская степень. Данная статья дает определение возможности с точки зрения занятости и заработков

для выпускников высших учебных заведений и исследует, как эти два явления соотносятся с характеристиками какого-то конкретного вуза или программы.

Представленные здесь данные основаны на результатах проведенных по всему миру исследований о влиянии рейтингов на доступ, выбор и возможности студентов. Значение (и важность) понятий "доступ", "выбор" и "возможность" варьируется в зависимости от страны. Степень воздействия рейтингов на каждую из этих сфер также различается в зависимости от особенностей систем высшего образования в каждой отдельно взятой стране (например, структуры, вступительных требований, системы оплаты) и сущности самого ранжирования (например, источник, цель, параметры). Тем не менее, когда были изучены данные по разным странам, обозначились четыре основные темы. Прежде всего, хотя во многих странах и существуют рейтинги высших учебных заведений, информация об их воздействии на студентов доступна только в некоторых из них (в общем, это рейтинги, создаваемые на коммерческой основе в западных странах). Во-вторых, многие из доступных сведений о таком воздействии бессистемны по своей природе; существует довольно мало эмпирических исследований. В-третьих, когда имеющаяся по этой теме информация более широко рассматривается в литературе, посвященной доступу, выбору и возможности, становится очевидно, что рейтинги – это только один из многих факторов, которые, как выясняется, влияют на студента в этих сферах. И, в-четвертых, рейтинги – по крайней мере, создаваемые на коммерческой основе в западных странах, – в основном служат для того, чтобы усилить влияние конкуренции и рыночной экономики на высшее образование. Результаты доступа, выбора и возможностей студентов также различаются, но чаще всего являются негативными для студентов из семей с низким доходом и студентам, принадлежащим к национальным меньшинствам. По меньшей мере, некоторые из этих неблагоприятных результатов связаны с критериями отбора студентов, используемых при ранжировании, и они подчеркивают необходимость в рейтингах, которые вознаграждают учебные заведения за то, как хорошо обучили они своих студентов, а не за то, какими принципами они руководствовались при их отборе. В следующей части статьи представлены данные по США (где имеется больше всего информации), а также сравнение с другими странами.

Система высшего образования США

Система высшего образования США включает в себя 4216 учреждений: 639 государственных учреждений с четырехлетней программой обучения, 1061 государственных учреждений с двухлетней программой обучения, 1894 частных учебных заведений с четырехлетней программой и 622 частных заведений с двухлетней программой обучения. Уже много лет различные организации пытаются составлять рейтинги этих учебных заведений (Salmi and Saroyan, 2006). Например, такие журналы, как Money, Business Week и U.S. News and World Report (USNWR) ранжировали подгруппы этих учреждений по таким критериям, как оправданность вложенных средств, удовлетворенность студентов и рекрутеров и общее качество обучения, соответственно. Показатели, используемые для составления этих рейтингов, чаще всего являются комбинацией входных и выходных параметров, которые предположительно отражают различные аспекты качества учебного заведения или программы. Например, для ранжирования университетов с четырехлетней программой обучения и колледжей по качеству их образования USNWR использует взвешенную комбинацию семи основных категорий параметров (репутация учреждения, процент отчисленных студентов, ресурсы факультета, избирательность студентов, финансовые ресурсы, качество подготовки студентов, количество выпускников). Подобные параметры используются журналами при ранжировании учебных заведений, подготавливающих специалистов в области бизнеса, образования, инжиниринга, юриспруденции и медицины. К примеру, в случае с бизнес-школами используется взвешенное сочетание трех категорий параметров (репутация академической программы, успешное трудоустройство выпускников и избирательность студентов).

В основном именно журналы и газеты создают рейтинги высших учебных заведений и академических программ в США. Эти структуры используют рейтинги как инструмент, помогающий студентам при выборе учебного заведения. Возможно, если будущему студенту предоставить информацию о соответствующем качестве всех возможных вариантов, то он сможет сделать максимально эффективный выбор в плане доступа и возможностей.

Как рейтинги влияют на доступ студентов к системе высшего образования США?

Постоянному увеличению числа поступивших в высшие учебные заведения США за последние пятьдесят лет способствовали федеральная политика и программы отдельных штатов и учебных заведений, направленные на устранение экономических, академических и других барьеров на пути к доступу отдельных групп студентов. Несмотря на все эти усилия, система высшего образования США все еще остается стратифицированной по доходу и принадлежности студентов к определенной расовой/этнической группе и национальному меньшинству (афроамериканской и латиноамериканской), где сами студенты ищут учебные заведения с более низкой стоимостью обучения и не слишком строгим процессом отбора (Astin, 2004). Это расслоение усилилось в последние годы из-за сокращения государственных расходов на высшее образование, роста стоимости обучения и снижения уровня компенсационной дискриминации по признаку расовой принадлежности в некоторых штатах.

Рейтинги способствуют этому расслоению в системе высшего образования США, так как для учебных заведений оно создает стимул принимать таких студентов, которые станут своего рода “фондами” в процессе сохранения и укрепления своего положения в рейтингах. Такие стимулы практически напрямую связаны с критериями отбора студентов, используемыми в USNWR и других рейтингах, а именно: средним баллом для поступающих, количеством окончивших школу в числе десяти процентов лучших учеников и процентом принятых абитуриентов. Чтобы улучшить показатели по этим критериям, учебные заведения принимают различные стратегически важные решения, такие как:

- 1) использование программ по досрочному зачислению;
- 2) предложение материального поощрения успеваемости;
- 3) значительный объем инвестиций в пособия для нуждающихся студентов.

Программы по досрочному зачислению позволяют студентам раньше подать заявление и получить ответ о приеме в первое, выбранное ими учебное заведение. Machung отмечает, что рейтинги, составленные USNWR, привели к увеличению числа таких программ, потому что они позволяют учебным заведениям сделать более полный отбор студентов с хорошей успеваемостью. Но эти программы имеют негативное воздействие на доступ в колледж студентов из семей с низкими доходами, так как если студента уже приняли в какое-то учебное заведение, то он должен забрать свои заявления из других заведений. Это означает, что у них больше нет возможности сравнить все предложения финансовой помощи, которую они могли бы получить, если бы решили участвовать в обычном процессе приема. Для улучшения своего положения в рейтингах учебные заведения поощряют подачу заявлений теми студентами, которых изначально принимать не планировалось. Это позволяет учебным заведениям снизить нормы приема, которые являются одним из критериев, используемых USNWR в своих рейтингах колледжей и магистратуры.

Что касается материального поощрения успеваемости, в недавно опубликованном докладе отмечается, что колледжи и университеты США используют такие методы управления процессом приема, как снижение оплаты за обучение и предоставление финансовой поддержки студентам с лучшими результатами тестов и оценками вне зависимости от их потребности в этом за счет более нуждающихся студентов (Haucock, 2006). Такие методы, как присуждение стипендии и другая, не основанная на первой необходимости, помощь для снижения расходов на обучение позволяет учебным заведениям “заполучить” талантливых студентов, из-за которых они потом займут лучшее положение в USNWR и других рейтингах. Эти меры закрывают доступ студентам из семей с низкими доходами и принадлежащим к национальным меньшинствам, так как они менее вероятно станут посещать академически конкурентоспособные школы и получают высокие баллы по вступительному тесту. Vincent подчеркивает, что поскольку эта тенденция проявляется как в государственных, так и в частных университетах, то процентное соотношение материального поощрения успеваемости намного выше именно в государственных учреждениях. Вызывает тревогу и то, что традиционной миссией государственных университетов США считают увеличение доступа к высшему образованию именно недостаточно представленных групп студентов.

Говоря о пособиях для нуждающихся студентов, в ходе национального исследования американских колледжей и университетов (Brewer et al) было обнаружено, что многие учреждения

делают значительные вложения в общежития, волоконно-оптические компьютерные сети, спортзалы и места для отдыха и в другую инфраструктуру как еще один способ привлечь хорошо успевающих студентов. Исследователи предполагают, что эта гонка за престижем при помощи косметического ремонта (который совсем не обязательно повышает качество самого образования) усиливается коммерческими рейтингами, которые используют затраты на студентов как основное мерило качества. Еще одно последствие этих вложений – это сокращение ресурсов, предназначенных для других сфер, включая те, что были рассчитаны на набор и обучение студентов из традиционно недостаточно представленных групп.

Подобная политика проводится и по отношению к выпускникам. Например, некоторые бизнес-школы смогли резко подняться в рейтингах USNWR и Business Week из-за использования материальной помощи для привлечения студентов с высокими результатами тестов, а также путем создания двухуровневой программы MBA (студенты с низкими результатами тестов могли участвовать только в программах вечернего обучения, а те, кто набрали большое количество баллов – в программах дневного обучения, что также отражается на положении в рейтингах) (Mufson). Юридические институты также применяли подобную тактику для улучшения своего положения в рейтингах (Sauder and Espeland).

Хотя вышеперечисленные действия играют большую роль в увеличивающейся стратификации системы высшего образования США, некоторые обозреватели не согласны, что рейтинги USNWR и Business Week в действительности повышают доступ студентов к элитному образованию. Например, Samuelson отмечает, что так как учебным заведениям с традиционной двухступенчатой программой обучения не хватает мест, чтобы принять всех успешных абитуриентов, учреждения, принимающие большое количество кандидатов с высоким уровнем знаний, являются более престижными. Это поднимает такие университеты в рейтингах. “Учебные заведения, которые улучшают свое положение в рейтингах, являются более престижными, чем те, что занимают там более низкие позиции. Как результат – больше “элитных” школ – старая элита плюс новая”. Чего автор здесь не учел, так это того, что такая динамика необязательно ведет к большему доступу в элитные учебные заведения студентов из семей с низкими доходами и принадлежащих к национальным меньшинствам.

Многие страны с развитой системой высшего образования также характеризуются не только высоким процентом по зачислению, но и значительным расслоением по доходу и принадлежности к национальным меньшинствам или группе иммигрантов. В США рейтинги, включающие такой критерий, как избирательность студентов, усиливают это расслоение при создании дополнительных стимулов для учебных заведений принимать “самых способных” студентов. Например, The Sunday Times составляет рейтинги университетов Великобритании, используя такой параметр, как способность университета привлекать хорошо успевающих студентов (а именно - их результаты на государственных экзаменах). Так как представители университетов считают, что абитуриенты сильно полагаются на те или иные рейтинги, чтобы узнать о качестве обучения в университете, то они стремятся привлечь больше таких хорошо успевающих студентов с целью улучшения своего положения в будущих рейтингах.

Как рейтинги влияют на выбор студентов в системе высшего образования США?

В учебных заведениях, которые образуют систему высшего образования США, обучается приблизительно 14,8 млн. студентов, 2,1 млн. аспирантов и 334000 специалистов (профессиональное обучение). 57,2 % всех студентов – это женщины, 61,4% – студенты дневного отделения, 30,4 % студентов принадлежат к национальным меньшинствам, и 3,4% – иностранные студенты. Согласно результатам исследования, комбинация нижеприведенных факторов каким-то образом влияет на решение студентов, куда подавать заявление и где учиться: качество обучения и репутация учреждения в целом, и академические программы в частности, вступительные требования, месторасположение, стоимость обучения, возможность получения финансовой помощи, инфраструктура, возможность трудоустройства выпускников, общественная жизнь, совет людей, мнение которых является значимым (например, семья, друзья, учителя в школе), и материалы, создаваемые на коммерческой основе, такие как путеводители и публикации рейтингов.

Изучение особого влияния ранжирования на принимаемое студентом решение сосредоточено на двух основных сферах:

- 1) какие именно студенты используют рейтинги при выборе;
- 2) результаты изменения ранга учебного заведения и их влияние на общее количество подаваемых заявлений и зачислений.

Если говорить о первой сфере, то исследования показывают, что рейтинги не играют большой роли при принятии студентом решения о выборе учебного заведения. Например, McDonough et al. отмечает, что только 11% из 221 897 студентов вузов, принимавших участие в данном исследовании, рассматривали коммерческие рейтинги как очень важные факторы при выборе учебного заведения; а 60% сказали, что они для них совсем не имеют значения (Lipman Hearne). Студентами, которые считают, что рейтинги играют важную роль в принятии решения, оказались в своем большинстве хорошо успевающие студенты из семей, где у родителей есть высшее образование. Также чаще всего это были американцы азиатского происхождения (либо не граждане США), и у них не было намерения получить докторскую степень либо профессиональные степени врача или юриста. Студенты из семей с низким доходом или “первое поколение” (т.е. дети из семей, где у родителей нет высшего образования) меньше всего считают рейтинги важными.

То, что изменяет ранг учебного заведения, также влияет на общее число поданных заявлений и принятых решений о зачислении. Monks and Ehrenberg пришли к выводу, что менее благоприятное положение в рейтинге USNWR привело к снижению числа абитуриентов (по крайней мере, для исследуемых избирательных частных учебных заведений с четырехгодичной программой обучения). Кроме того, на первый курс было зачислено меньшее число кандидатов, и качество знаний поступивших студентов, по результатам проведенных тестов, оказалось ниже (Meredith). Есть информация об аналогичных результатах рейтингов выпускников юридических институтов (Sauder Lancaster, Wellen) и бизнес-школ (Reese), составленных USNWR. Эти исследования, несомненно, рассматривают тот тип студентов, которые считают рейтинги очень важными критериями отбора, а именно: хорошо успевающие студенты, стремящиеся максимизировать «стоимость» своей степени в целях перехода в другое учебное заведение или другой профессиональной деятельности (McDonough et al) и использовать статус как средство реализации этой возможности. Исследование отбора студентов в других странах выявляет аналогичный набор факторов, влияющих на принимаемое студентами решение (Veloutsou). Изучение особого воздействия ранжирования на эти решения, в общем, совпадает с результатами, полученными в США. Например, исследования в Великобритании (Carrico et al) и Германии (Federkell) подтверждают результаты, полученные McDonough et al., о том, что рейтинги нужны, прежде всего, студентам из семей с высоким доходом и/или студентам, ориентированным на достижение результата (Leach and Zepke). Federkell, как и Monks and Ehrenberg, сообщает, что хороший результат для университета в рейтинге университетов Германии, составленном Центром Развития высшего образования, ведет к увеличению числа поданных заявлений в следующем году. Однако Eccles (2002) приходит к выводу, что нет доказательств того, что студенты реагируют на изменение положения университета в рейтингах Великобритании.

Влияние рейтингов на возможности выпускников высших учебных заведений США

Каждый год высшие учебные заведения США присуждают 1 399 542 степени бакалавра, 558 940 – магистра, 48 378 – доктора и 83 041 профессиональные степени. Как уже было отмечено ранее, обладатели степени бакалавра более вероятно будут иметь высокие доходы и лучшее место работы, чем те, у кого есть только свидетельство о среднем образовании. У обладателей степени доктора или профессиональной степени дела обстоят еще лучше. Интересно, что внутри каждой из этих квалификационных категорий – бакалавра, магистра, доктора, специалиста (профессиональная степень) – будущее место работы и заработки сильно различаются. Основная масса этих различий происходит по двум причинам: спрос на узкие специальности и приобретенный статус (также это относится к избирательности, репутации или престижу) учреждения, присуждающего степень (Thomas). Сила взаимосвязи между этими двумя факторами и будущим местом работы и заработками умеряется состоянием экономики (Wu).

Статус учебного заведения напрямую соотносится с темой данной дискуссии, потому что он сильно зависит от ранжирования. Ishida et al. говорит о том, что приобретенный статус учебного заведения, где человек получает высшее образование, влияет на его карьеру только в самом начале; и совсем не похоже, что впоследствии это влияние сохраняется. По поводу профес-

сиональной степени D'Aveni отмечает, что бизнес-школам не удавалось удачно устроить своих выпускников, если у них был невысокий статус в национальном бизнес сообществе. На уровне докторов исследования показывают, что существует последовательная позитивная взаимосвязь между статусом кафедры, где они получили свою докторскую степень и статусом кафедры, где они получили свою работу, особенно первую (Baldi). Эта взаимосвязь действительна как для точных, так и для общественных наук, и зависит от научной деятельности, проводимой человеком ранее.

Если говорить о влиянии статуса на заработную плату, то американские исследователи Pascarella and Terenzini пришли к выводу, что влияние избирательности учебного заведения на заработка человека в течение жизни не прямолинейно. Только самые избирательные вузы могут оказать влияние на будущие заработки (Hoxby). Эти авторы также подчеркивают, что такая взаимосвязь зависит от области изучения, которая чаще всего не прослеживается в соответствующих исследованиях. Более того, когда исследование рассматривает тип студентов, которые подают заявления в избирательные вузы США, преимущество хороших заработков избирательных школ просто исчезает. Значительным исключением в недавних исследованиях является то, что дети из семей с низким доходом зарабатывали больше, если посещали избирательные колледжи (Dale and Kueger).

Сложно определить особое влияние рейтингов на возможные последствия в этих сферах. Одной из причин этого является то, что такие понятия, как статус, ранг, избирательность, репутация и престиж, часто используются как взаимозаменяемые в исследовательской литературе по этой теме и авторы не всегда разъясняют, используют ли они слово “ранг” для описания общих понятий статуса, или положения учебного заведения в отдельно взятом рейтинге. Лишь небольшое количество исследований, изучающих напрямую влияние коммерческих рейтингов на будущее место работы и заработка, доказывают, что эти публикации действительно имеют это влияние, по крайней мере, на выпускников бизнес-школ.

Например, Reese отмечает, что поскольку выпускники бизнес-школы не получают никаких привилегий, то положение их учебного заведения в USNWR и других рейтингах действует как сигнал для работодателей: чем выше ранг, тем проще выпускнику этого заведения получить доступ к определенным компаниям, и к особым должностям в этих компаниях. В то же время, недавно было обнаружено, что такие компании платят более высокую заработную плату выпускникам лучших бизнес-школ Америки, даже если знают, что учебные заведения, находящиеся на более низких позициях в рейтингах, предлагают образование более высокого качества (Rindova et al).

Студенты понимают, что ранг их школы может повлиять на возможности трудоустройства. Неудивительно, что студенты менее престижных бизнес-школ пытались улучшить положение своей программы в рейтингах вузов, основанных на удовлетворенности студентов получаемым образованием, отправляя в школу удивительно оптимистичные анкеты. Также существует неподтвержденная информация (на уровне слухов), что сотрудники учебного заведения сами рассказывали студентам, как правильно заполнять такие анкеты (Reese).

Подобные связи между статусом учебного заведения и трудоустройством/заработками в будущем были выявлены и в других странах (Rolfe and Anderson). Исследование не показывает видимого воздействия ранжирования в этих областях. В дополнение к вышеупомянутому смешиванию терминов, этот недостаток ясности происходит из-за того, что рейтинги чаще всего отражают сложившуюся иерархию по статусу, которая, в свою очередь, тесно соотносится с успехами выпускников на рынке труда. Например, в Великобритании, Справочник по хорошим университетам газеты Times (The Times Good University Guide) рассматривает успешное трудоустройство как один из параметров ранжирования. Эти данные показывают, что выпускники лучших по рейтингам университетов (например, Оксфорд, Кембридж, Лондонская школа экономики) получают лучшие места работы после окончания. Но так как лучшие в рейтингах учреждения – это обычно учреждения высокого статуса, то тогда непонятно, какой же фактор влияет на мнение работодателей, если это вообще имеет место быть.

В тех случаях, когда рейтинги не отражают традиционный статус в иерархии, кажется, что именно сложившееся мнение играет значимую роль. Например, в Нигерии федеральные университеты долго рассматривались работодателями как более престижные, чем вузы штатов.

Совсем недавно некоторые банки Нигерии, перед процессом слияния, начали увольнять служащих, которые были выпускниками университетов, относящихся к отдельным штатам (скорее всего в стремлении повысить свой статус). И это было сделано, несмотря на тот факт, что эти вузы имели лучшие показатели, нежели федеральные учреждения, в рейтинге 2004 года, выпущенного Комиссией Университетов Нигерии (Olatunji).

Рейтинги университетов не оказывают большого влияния на работодателей, принимающих на работу выпускников узкоспециализированных либо совсем новых программ, которые пользуются высоким спросом. Например, рейтинги вышеупомянутого Справочника по хорошим университетам Times показывают, что не только выпускники престижных вузов чаще всего преуспевают в поисках хорошего места работы, но и выпускники новых университетов также добиваются хороших результатов, если у них есть высоко востребованная узкая специализация.

Заключение

Большинство критических статей о рейтингах уделяют свое внимание используемым параметрам и критериям (Clarke). Эта статья посвящена различным аспектам дискуссии о его обоснованности (Messick): последствиям ранжирования для студентов. Были рассмотрены два вида данных: опубликованные исследования и статьи в прессе. Результаты исследований говорят о том, что рейтинги – по крайней мере, коммерчески создаваемые в западных странах – влияют на доступ, выбор и возможности студентов так, что они создают неравные возможности для различных групп студентов. В частности, рейтинги больше рассчитаны на хорошо успевающих студентов и студентов из семей с высоким доходом, чем на студентов, принадлежащих национальным меньшинствам или тем, у кого в семье низкий доход. По меньшей мере, некоторые из последствий ранжирования относятся к такому критерию, как избирательность студентов, используемому в USNWR и других рейтингах, и подчеркивают необходимость в рейтингах, которые воздают должное учебным заведениям за их относительный успех в обучении студентов в противоположность их относительной способности принимать уже хорошо успевающих.

В последние годы система рейтингов была дополнена и другими моделями - это так называемые “мировые” рейтинги, целью которых является перечень лучших университетов и академических программ мира. Эти рейтинги показывают, что образование все больше оперирует в мировых масштабах, и они предлагают мировому рынку свои “критерии качества” (Maslen). Самыми известными примерами являются Рейтинги университетов мира Приложения о высшем образовании газеты Times (Times Higher Education Supplement (THES)) и Академическое ранжирование университетов мира, составленное Институтом Высшего образования Шанхайского университета (SJT). Существуют также рейтинги лучших академических программ в отдельных областях, из которых самыми известными являются рейтинг лучших программ МБА мира, составленный Financial Times (FT). Рейтинги THES основываются, прежде всего, на мнении сокурсников/репутации, рейтинги SJT уделяют большое внимание проведению исследовательской работы, а рейтинги FT полагаются в основном на такой критерий, как успешная карьера выпускников (например, трудоустройство, заработки, продвижение по службе).

Только сейчас появляются доказательства того, что рейтинги влияют на доступ, выбор и возможности студентов. Если рассматривать все вместе, то имеющиеся данные говорят о том, что последствия могут совпадать с результатами коммерческих рейтингов в США и других западных странах.

Говоря о доступе, можно отметить, что потенциальное воздействие здесь неоднозначно. Например, мировые рейтинги предлагают новые возможности для студентов, открывая путь в те страны, где они могут получить высококачественное образование по разумной цене (Davie). Этот перечень также используется некоторыми правительствами как критерий “стоимости заплаченных денег”. Например, правительство Монголии рассматривает возможность финансирования обучения за границей только для тех студентов, которые были приняты в университеты, находящиеся в одном из мировых рейтингов. В то же время, университеты, стремящиеся занять высокое положение в таких рейтингах, все более активно борются за лучших студентов на международном рынке в ущерб студентам у себя на родине (Braude and Sharma). Учебные заведения, которые уже занимают хорошее положение в рейтингах, время от времени пользует-

ются своим статусом для оправдания высокой стоимости обучения (Merola), а те, у кого положение не такое хорошее (например, университеты Ирландии), пользуясь своим плачевным состоянием, обязывают студентов платить за обучение (McConnel). Эти рейтинги также оказывают давление на некоторые национальные системы, чтобы принудить, по меньшей мере, один университет, к использованию такого подхода к образованию, который способствует достижению положения в обществе благодаря способностям человека (несмотря на квоты и компенсационную дискриминацию), чтобы страна была представлена среди ведущих университетов мира (“Comparisons Matter”).

О выборе можно сказать, что рейтинги тесно связаны с изменениями в существующих национальных и международных моделях, так как студенты, ориентированные на достижение результата, стремятся участвовать в лучших по рейтингам программах в этой области (Davie). Такое движение абитуриентов, аналогичное тому, какое происходит после публикации рейтингов USNWR, потенциально влияет на роль страны на международном рынке для иностранных студентов (Maslen).

По поводу возможности некоторые обозреватели отметили, что в условиях глобализации экономики с расширяющимся международным рынком труда, возможность трудоустройства будет все больше зависеть от международного статуса или ранга университета, присуждающего степень. Один из примеров – это решение Британского Казначейства отказаться от стандартных визовых требований для выпускников 50 лучших программ MBA в мире (в большинстве своем основанном на рейтингах FT), чтобы способствовать их трудоустройству в Великобритании (Cohen). Стоит отметить, что этот пример относится к выпускникам бизнес-школ, той группе людей с высшим образованием в США, на чьи перспективы трудоустройства более всего повлияло положение их учебного заведения в USNWR и других национальных рейтингах.

Messick отмечает, что “для оценки того, насколько хорошо (инструмент измерения) выполняет свою работу, мы должны выяснить не только, служат ли потенциальные и общественные результаты истолкования и использования намеченным целям, но и как они согласуются с другими социальными ценностями” (с. 8). Эти результаты исследований – как для национальных, так и мировых рейтингов – приводят к выводу, что влияние рейтингов на студентов более совместимо с общественными (например, меритократия, конкуренция) ценностями, нежели с другими (например, доступ, равенство). И будут ли эти результаты рассматриваться как приемлемые, зависит в большей степени от системы ценностей, которая характеризует глобальную систему высшего образования.

Новые поведенческие парадигмы в академической сфере и их последствия для найма университетского персонала

Дакснер М.

Наем персонала – ключевой элемент сложного кодекса, регулирующего поведение в академической сфере. Персонал, а фактически – отдельные работники являются связующим звеном между тремя системами: наукой (производством знания), университетом (институтом) и рынком. Поведение всех групп академического сообщества в значительной степени зависит от внутренних и внешних ожиданий и традиций, которые обуславливают поведенческие парадигмы, закреплённые прошлыми привычками и институциональными привилегиями. В настоящее время на этот кодекс влияет внешняя конкуренция и необходимость соблюдать жесткие нормы и правила, которые в системе служат фактором корреляции между академической свободой, институциональной независимостью и стандартами качества. Индивидуальные нарушения – лишь один аспект подверженности системы коррупции и мошенничеству, которые изнутри подрывают благородные идеалы университетов.

Лишь немногим ассоциациям и экспертным группам в сфере высшего образования удалось избежать безоговорочной капитуляции перед государственной оценкой и программой удовлетворения потребностей заинтересованных кругов. В течение последнего десятилетия правомерное стремление к подотчетности, эффективности и рыночной ориентации вышло за пределы разумного. Жаргон делового администрирования стал лейтмотивом, а все соображения уникальности университетов и других институтов третичного сектора были сведены к минимуму в безумной надежде предоставить больше услуг при меньших затратах. Однако какие услуги мы должны предоставлять? И кто это «мы»? Мы, академическое сообщество, благородные остатки некогда славной гильдии, братство духа и мысли? Мы, государство или правительство; мы, администрация; мы, коллеги; мы, преподаватели и студенты, чудовищно разросшийся рынок научного труда; мы, заинтересованные стороны, члены правлений, эксперты... Разумеется, собравшиеся здесь ученые лучше других понимают, какие разнообразные значения может принимать слово «мы» в ходе дискуссий о высшем образовании. Хотелось бы начать с «мы, люди», имея в виду ключевую форму отношений, образующую университет как таковой: отношения между студентами и профессорами (к которым мы в данном случае щедро отнесем всех университетских преподавателей).

Итак, поговорим о людях

Представляется не случайным совпадением, что подразделение Институционального менеджмента в высшем образовании, входящее в состав Организации экономического сотрудничества и развития (OECD-IMHE), в качестве темы последней конференции выбрало кадровые ресурсы, а Обсерватория Великой хартии провела исследование случаев должностных преступлений в университетах. Оба этих института до некоторой степени скептически относятся к упомянутой выше модели заинтересованных кругов. Мы все должны выразить благодарность ЮНЕСКО – СЕПЕС за организацию этой конференции, которая расширит наш кругозор. ЮНЕСКО – одно из ключевых подразделений ООН, оно обеспечивает связь между образованием и культурой, исключительно важную для разрешения проблем, связанных с построением во всем мире общества знаний и гражданского общества. Поскольку третичный сектор образования является, возможно, самой глобальной сетью гражданских институтов, в нем различия между системами и континентами проявляются не так резко. В этом секторе постоянно взаимодействуют внутреннее и внешнее, исследования и преподавание, свобода и независимость. Все это и делает университеты опорой гражданского общества в среде, где предпочтение отдается менее цивилизованным институтам.

И на первом плане всегда находятся люди. Люди, которые мыслят, и учатся, и трудятся в стремлении к знаниям, компетенции, пониманию, мудрости, и которые неразрывно связаны общими целями. Однако многие из уважаемых докладчиков в ходе этой конференции, несомненно, воздадут должное принципам реализма.

Хотелось бы также поговорить о поведении. Академическое поведение – особый бихевиористический тип, сложившийся под влиянием специфики университетов и высшего образования. Он не всегда согласуется с общими поведенческими парадигмами. Ряд привычек и взгля-

дов приобретаются не субъективно, а функционально, и системно зависят от института. Теория «габитуса», разработанная главным образом Пьером Бордье (1980, 1984), стала важнейшим инструментом разграничения академических и деловых сфер.

В области социальных наук (а я социолог) представления о возникновении академических привычек являются одним из наиболее подробно разработанных и обоснованных разделов теории высшего образования. С позиций законодательства и права академические привычки скорее являются помехой и угрозой, поскольку представления об академической свободе и автономии обуславливают стремление избежать скучных и требующих усилий юридических процедур. В политическом плане вопросы академического поведения осложняются невозможностью дать определение продукции, которая производится за счет налогоплательщиков. Не так давно группа филантропов, щедро жертвовавших на одну из крупнейших академических систем, выразила свое возмущение постоянной критикой со стороны ученых, работающих в спонсируемых ими институтах. В этом случае критическое мышление и нонконформизм обернулись этически сомнительным недостатком благодарности по отношению к тем, кто желает заплатить за результат. Представляется, что интеллектуалы должны быть столь же подотчетными, как и любые другие получатели материальных инвестиций и институциональной поддержки. И можно ли считать всех без исключения ученых интеллектуалами? С экономической точки зрения и в разрезе социального обеспечения вопрос о распределении кадровых ресурсов очень важен: насколько функционально организованы университеты с учетом императива возможности трудоустройства их выпускников, и является ли исследование актуальным лишь в том случае, если его результаты можно реализовать на рынке в разумный промежуток времени?

Мы, люди как обладатели социальных знаний и компетенций, ожидаем от высшего образования хорошего обслуживания: способности академических экспертов преобразовать свои компетенции в популярную, доступную широкой общественности культуру. Мы рассчитываем научиться понимать и разрешать свои проблемы и воспринимать критику наших потребностей. Тем не менее – кто такие академики, что они берутся учить нас, что такое хорошо и что такое плохо? Все сводится к вопросу о личности и власти: так было всегда, с тех пор, как первый университет открыл свои двери перед студентами.

Ниже я попытаюсь вкратце изложить свои соображения по ряду вопросов, каждый из которых нуждается в более тщательном рассмотрении. Простите мне эту схематичность – все вы достаточно владеете предметом, чтобы заполнить пробелы в моей аргументации.

«Академическое поведение» — общая концепция, которая, как это обычно бывает, становится тем непонятнее, чем пристальнее его изучают. Ее следует рассматривать с точки зрения этических, прагматических, экономических и научных норм и правил.

Все дискуссии о высшем образовании и институциональном воздействии на членов университетского сообщества сопровождались многочисленными карикатурами и историческими аллюзиями. Чем сильнее связь университета с определенным классовым и властным слоем, тем более стереотипный характер носят эти аллюзии. Развитие академических привычек и воззрений в настоящее время является самостоятельным направлением научных изысканий. Хотелось бы отметить ряд его особенностей. В зависимости от индивидуальной точки зрения академическая профессия может считаться благородным, возвышенным трудом или вызывающей недоумение аберрацией нормальных специальностей – или и тем, и другим. Патетические нотки преобладают в общественных дискуссиях и в рекламе этого извечно находящегося на грани вымирания вида; в частных беседах на передний план выходит ирония. В последние годы опубликован ряд исследовательских работ, предлагающих различные полезные описания и истолкования академической профессии, но загадку производства качественной науки так и не смогли разрешить ни социологи, ни специалисты по теории познания, а идея разумного творения (креационизм) тоже не прижилась. Известно, что изредка появляются гении, но в целом теория исследований 2 типа представляется убедительной. Поэтому гениальные отклонения от основного русла научного производства можно оставить в стороне. Не следует также поддаваться искушению приписывать определенные поведенческие особенности конкретным дисциплинарным культурам в рамках личного представления о рейтинге дисциплин. В других условиях это может иметь смысл, но в данном случае просто отвлекает внимание от вопросов поведения.

Разумеется, простого ответа не существует, более того – мы не располагаем даже простой гипотезой. Однако в качестве исходных можно принять два момента. Один связан с непониманием природы продукта; второй заключается в избыточном усложнении. Чего ожидают от нас наши дорогие клиенты, потребители, студенты, заинтересованные круги, спонсоры? Они надеются получить от нас либо продукт, описываемый в чрезвычайно абстрактных терминах «мастерства» или «влияния», либо результаты мыслительных процессов, которые могут быть преобразованы в пригодные к продаже товары и предметы потребления. Мы должны вести рыночное производство, но значение и смысл нашего производства лежат за пределами рынка, особенно в плане моральных и интеллектуальных последствий наших исследований и преподавания, не говоря уже об образовательном и культурном влиянии, которое мы волей-неволей оказываем в процессе работы со студентами и нашими собственными преемниками. Стандарты квалификаций формулируются следующим образом:

Использование узкоспециализированного теоретического и практического знания, в том числе и передового, которое является основой разработки и/или применения идей.

Критическое осмысление вопросов знаний в своей области и на стыке различных областей.

Использование специализированного знания для критического анализа, оценки и синтеза новых и комплексных передовых идей

Расширение и пересмотр существующего знания и/или профессиональных практик в своей области или на стыке различных областей.

Источник: Проект рабочего документа, обсуждавшегося на Неофициальной конференции министров образования Евросоюза

Это – творение знаний 7 и 8 уровней в разрабатываемых «Европейских рамках квалификаций», которые представляют собой попытку создания европейского образовательного пространства помимо Болонского процесса. Личные компетенции на этих высших уровнях — лучшее, что мы можем вложить в продукт своего труда:

Таблица 2. Личные компетенции

Проявлять лидерство и новаторство в незнакомых, сложных и непредсказуемых условиях работы и учебы, которые требуют разрешения многофакторных проблем.	Демонстрировать независимость при оп-ределении направле-ния обучения и высокий уровень понимания сути учебных процессов.	Подходящими ме-тодами доносить до све-дения специалистов и любителей результаты, мето-ды и теоретические основы проектов.	Разрешать проблемы путем инте-грации зачастую неполных источ-ников знания в новых, незнакомых условиях.
Отслеживать стратегическую деятельность команд.	Тщательно иссле-довать и осмысливать со-циальные нормы и соотно-шения и работать над их изменением	Демонстрировать способность рабочего взаимодей-ствия в вопросах управления переменами в сложных условиях	Принимать во внимание

социальные,
научные и этические
вопросы, возникающие
в ходе работы.

Проявлять лидерство, новаторство и независимость в новых условиях работы и учебы, требующих решения многофакторных проблем.	Демонстрировать долгосрочное стремление к развитию новых идей и процессов и высокий уровень понимания учебных процессов.	Общение с властями посредством критического диалога с коллегами-специалистами. Тщательно исследовать и осмысливать социальные нормы и отношения и возглавить деятельность по их изменению.	Критический анализ, оценка и синтез новых комплексных идей, принятие стратегических решений на основе этих процессов. Демонстрировать способность рабочего взаимодействия при принятии стратегических решений в сложных условиях. На деле способствовать социальному и этическому развитию.
---	--	--	---

Источник: Проект рабочего документа, обсуждавшегося на Неофициальной конференции министров образования Евросоюза

Я считаю эту попытку благородным и достойным начинанием в рамках процесса унификации Европы. В то же самое время не следует забывать, что схема должна быть применима к поведению неизвестного числа людей и для производства конкретных пакетов о вещественных продуктах. Кто должен иметь на это право? Что нужно этим людям для качественной работы? Как им следует себя вести? Ответы на эти вопросы являются частью институциональной иерархии норм и правил. Некоторые ответы могут быть получены из истории университетов. Хорошим примером и широко известной парадигмой являются «мандарины» – как Фриц Рингер охарактеризовал немецкую профессуру после 1871 г. (1969). В колледжах можно наблюдать широкий ряд типов и стереотипов поведения. Однако для того чтобы полностью понять академические привычки, необходимо выйти за пределы анализа индивидуальной или коллективной адаптации интеллектуального процесса к рыночным правилам и потребности людей в практической трансформации интеллектуального труда в решения имеющихся проблем. Другими словами, поведение профессиональных академиков в значительной степени зависит от того, как они воспринимают проблемы, которые им предстоит выявить и разрешить. Непонимание, о котором было упомянуто выше, вызвано тем, что продукт не является ни личностью (выпускником, образованным профессионалом, ученым), ни результатом (формулой, патентом, новой статьей в энциклопедии человеческих знаний). Загадка, которую необходимо разрешить, заключается в обретении людьми знаний и компетенций и их взаимном влиянии.

Необходимо различать три главных (среди прочих) взаимодействующих системы: научную, академическую и профессиональную. Их сочетание образует уникальные институциональные структуры университетов (и большинства учреждений высшего образования, заслуживающих такого названия). Они проявляют свои особенности на рынке и для рынка, а также за его пределами.

Системы оказывают значительное влияние на человеческое поведение, и каждая из них постоянно посылает директивные импульсы функционирующим в их составе людям. В университете в отличие от остальных институтов действует такая смесь несовместимых норм и бихевиористических парадигм, что в каждом члене корпорации можно выявить специфическую ре-

комбинацию этих систем, обуславливающую психологический профиль этого человека и позволяющую оценить его статус. К настоящему моменту все попытки выявить общие истоки академической профессии потерпели неудачу – в долгосрочной перспективе и в общем. Небольшие рыночные сегменты в высшем образовании могут служить доказательством противного наряду с узкоспециализированными исследовательскими подразделениями, где отдельные вопросы изучаются в очень жестких рамках. Но в общем можно с немалой долей удовлетворения утверждать, что трансформация университета в площадку для производства пригодной для продажи потребительской продукции не состоялась, несмотря на Генеральное соглашение о торговле услугами (GATS), усилия Всемирной торговой организации и отдельных корпораций, а также упорный труд министров финансов и недалековидных работодателей. Подобная резкость просто необходима, поскольку единство университета не является производной его миссии и функциональных возможностей – оно также зависит от поведения его сотрудников. А люди, ограниченные верностью свободе особого рода и сложными политическими рамками своей профессии, ведут себя по-разному. Свобода, о которой я говорю, – академическая свобода, а рамки определяются необходимым уровнем автономии института. Академическая свобода заключается в свободе мышления и речи, имеющей аспект самооценки, т.е. качества этих речи и мышления. Другими словами, академическое поведение, с одной стороны, определяется императивами академической свободы, без которой не удастся должным образом признать продукты. А без признания академическая деятельность теряет смысл. Три вышеупомянутых управляющих системы формируют поведение и обуславливают обширный ряд стандартов и норм профессионального поведения. Представляется целесообразным подробнее изучить элементы этого поведения, выходящие за пределы сложного интерфейса между профессиональной сферой и миром неспециалистов. Но эта особая привилегия академической свободы не существует в вакууме платонических идей. Ей необходимы общественные и организационные рамки, институциональная форма (по-немецки ее можно назвать *Gestalt*), ведущая идея (или *idee directrice* по-французски). Рамки находятся в тесной взаимозависимости со средой, обществом, властью, интересами и личными пожеланиями. Осмелюсь предположить, что формат университета и рамки работы его преподавателей задаются ролью университета как центрального института любого современного общества, ненавязчиво, как и подобает подлинно гражданскому обществу (Daxner, 2005). Это неминуемо отражается на поведении людей, функционирующих в рамках университета. Если университеты могут быть хорошими только при определенном уровне автономии, это должно проявиться в поведении связанных с ним личностей, будь то преподаватели или студенты. Но если автономия заключается в праве на самоуправление, неминуемо возникнет противоречие между двумя направлениями лояльности: нормальным, т.е. верностью по отношению к владельцу, работодателю, деканам и ректорам, коллегам и т.п., и институциональным, которое ставит университет в своего рода автономное положение по отношению к государству и политической системе, в составе которых он существует. Для меня это является первым способом проверки коллеги – насколько он осознает этот конфликт в своей работе.

Поведение определяется не столько личными привычками, ценностями и убеждениями, сколько набором правил, сложившимся в результате многовековой системной истории высшего образования под влиянием функциональных и индивидуальных особенностей институтов.

Правила, вытекающие из институциональной автономии, чрезвычайно разнообразны. Они являются постоянным динамическим компромиссом между тремя основными системами – научной, академической и рынком – и политическими директивами. Они представляют (по крайней мере, должны представлять) общность академиков в рамках полностью социализированной системы. («*Vergemeinschaftung*» [создание общности] в рамках «*Vergesellschaftung*» [создания общества или социализации]; редкий случай, когда немецкий язык отражает суть предмета точнее, чем английский.) Хотя университеты больше не являются гильдиями, для того чтобы сохранить свою свободу и независимость, им нужна некоторая эксклюзивность правил членства. Однако личное поведение определяется не только привилегиями закрытой группы или компании старых друзей, а эксклюзивность не предоставляет особых прав. Не следует забывать, что рыночная система – одна из действующих сил – также налагает на свои «кадровые ресурсы» множество правил и ограничений. Целью рыночной системы является возможность трудоустройства квалифицированных выпускников вузов и преобразование результатов в предметы по-

требления. Однако и она не является единой; если в роли собственника выступает государство или общественный орган, его потребности будут отличаться от нужд частных хозяев, религиозных организаций или корпоративных провайдеров высшего образования и исследований. И снова набор академических правил будет компромиссом, на сей раз между общественной сферой и институциональным кодексом.

Академическое поведение в первую очередь определяется императивами хорошей науки и учебы. В отсутствие правил и норм, характеризующихся честностью и взаимностью, получить хорошие результаты можно только случайно. Нельзя разграничить моральные и практические потребности, но последствия различных нормативов разделены многочисленными и широкими пробелами.

Нельзя сказать, что в основе институционального кодекса лежит общее право или жесткие директивы. Менеджмент и функционирование академических кадровых ресурсов исходят из нескольких, достаточно ясных впечатлений и представлений о природе института и из менее четко сформулированных эмпирических выводов, накопленных в течение столетий. Они сливаются, обуславливая оптимальные, но отнюдь не максимально возможные результаты деятельности.

Впечатления и представления об институциональной структуре можно вкратце описать тремя фразами: университеты представляют собой медленные системы; они являются слабосвязанными системами; им необходимо изобилие ресурсов. Из первого допущения следует подверженность постоянному вмешательству в процедуры и процесс принятия решений, поскольку между отдельными шагами проходит значительный промежуток времени. Вторая характеристика свидетельствует о том, что отдельные подразделения института могут добиться различных уровней эффективности, не ставя под угрозу институт в целом. Это дает институту колоссальную свободу действий при использовании своей автономии и является постоянным искушением избыточного регулирования для тех, кто этой автономии не одобряет. Третий аргумент представляет собой опасность с точки зрения личного поведения: для того чтобы добиться креативности и продуктивности, необходимо создать способствующую этому социальную среду. Разумеется, кодекс академического поведения содержит ряд льгот, обязанностей и правил, которым нелегко соответствовать. Правило изобилия предполагает, что любая сколько-нибудь стоящая академическая система нуждается в переизбытке ресурсов, даже в рамках культуры недостатка ресурсов. Я понимаю, что простого упоминания этого аспекта недостаточно для моих просвещенных слушателей, но здесь не место развивать предположение, которое представляется очевидным, по крайней мере, в данной аудитории.

Политики найма приобретают все большее значение для любой стратегии, зависящей от качества и эффективности. При этом исключительно качественная работа отдельного сотрудника не так важна, как его ценность с точки зрения показателей затрат в системе ориентированных на заинтересованные стороны стандартов.

Ожидания от работника всегда содержат компонент предполагаемого поведения. Корпоративная философия института, законодательные нормы, уровень политической корректности, дисциплинарные культуры, традиции и общие рамки габитуса и точек зрения переплетаются, образуя ожидания, к которым человек, как правило, более или менее подготовлен. Сложность, с которой сталкиваются неолиберальные и стремящиеся к эффективности менеджеры по кадрам и агенты по трудоустройству заключается в том, что эти компоненты не могут быть полностью отражены в показателях. Таким образом, показатели деятельности ограничиваются определенным минимумом результатов и в высшей степени формальных данных, а остальные элементы – особенно положение человека в сети коллег, студентов, оппонентов, конкурентов и друзей, остаются за кадром. Культурный пессимист сочтет это причиной постепенной утраты уникальных особенностей академического сообщества; оптимист подумает, что латентные социальные связи подрывают попытки менеджеров ввести членов университетского сообщества в общее русло. Главный недостаток ориентированных на заинтересованные стороны подходов заключается в том, что они не учитывают этическую и интеллектуальную продуктивность личностей, а представление о поведении сводится к набору понятных заинтересованным сторонам достоинств. Между прочим, то же самое можно сказать и о поведении студентов, которое формируется извне в

большой степени, чем это принято признавать, без особого внимания к их реальным мотивам и взглядам.

Ряд искушений угрожает академическому поведению, а немногие добродетели вознаграждаются не слишком щедро. Принцип ППП (плата, приятность, престиж) применим в этой сфере не в меньшей степени, чем в любой другой профессии; с тех пор как мы утратили профессиональный аспект – научное призвание, равным образом потеряло силу и желание служить примером для других. Вместо этого мы трудимся под давлением многочисленных двойных связей: плата имеет значение – старинная поговорка «сытое брюхо к учению глухо» все же неверна; приятностью тоже нельзя пренебречь, потому что исключительно из чувства долга и в рамках повседневной рутины ни наука, ни академическое образование не смогут принести подлинно блестящих результатов; престиж важен потому, что он является светлой стороной нашего первоначального греха, темная сторона которого заключается в том, что мы знаем, что хорошо, а что плохо, и умеем отличать одно от другого – именно поэтому у нас есть университеты, а не только прикладные исследовательские институты.

Угроза академическому поведению регулярно возникает из-за односторонней склонности к одной из трех изначальных систем. Прежде чем говорить о коррупции и недобросовестности, необходимо признать, что академиком свойственно поддаваться искушению отнюдь не реже, чем остальным представителям человеческого рода, только в нашей сфере последствия этого проявляются особенно резко. Поведенческие aberrации чаще объясняются системными недостатками, чем особенностями личности, – что тем не менее не может служить оправданием. Это только объясняет, что нельзя оправдывать все общечеловеческими недостатками, потому что все мы люди. Искушения научной системы хорошо известны: опубликоваться раньше, опередить соперника, даже подтасовать методику или результаты, т.е. фактически солгать. Вознаграждение может носить институциональный характер и, как правило, с долгосрочной точки зрения менее выгодно для человека, чем для подразделения или института. Это объясняется тем, что переход в действительно криминальную сферу может состояться лишь после аккумуляции определенной критической массы мошенничества и плагиата. Другой существенной угрозой является само качество: система способствует индивидуальному мошенничеству и недобросовестности, при этом ответственность ложится на самого человека. Это зависит от ширины или узости границ интеллектуальной собственности, взаимности повседневного сотрудничества и многочисленных возможностей воспользоваться заслуженными или незаслуженными благами. Оценка качества является суждением по факту, в лучшем случае надзором за ходом процесса, и крайне редко – прогнозом, основанным на достоверных данных. Вся система строится на доверии, что в целом неплохо, до тех пор пока не появляется слишком много желающих воспользоваться ее слабыми местами. Постоянный контроль и оценка не являются надежными препонами неподобающего поведения.

Искушения академической системы выражены тоньше: эксплуатация студентов, домогательства, неоправданная зависимость, несправедливость на экзаменах, половая дискриминация и т.п. Порядок повышения по службе зачастую определяется традиционными, исторически привычными процедурами, а не рациональной оценкой достоинств. Процедуры назначения и политики найма должны регулироваться жестким набором правил, которые, хоть и могут быть обвинены в политической корректности, но тем не менее абсолютно необходимы для прозрачной и открытой системы найма, признаками которой являются беспрекословное соблюдение заранее установленных процедур и отсутствие дискриминации любого рода. Мы знаем, как обойти эти стандарты, – в этом и заключается главная угроза. И, разумеется, искушения рынка наиболее разнообразны, многочисленны и хитроумно замаскированы. Может показаться, что я говорю только об этическом кодексе. Но это не так: я также пытаюсь перечислить условия, при которых возможно институциональное осуществление качественных исследований и преподавания. Нам не нужен университет, в котором качество работы, интеллектуальные порывы и ориентация на разумные цели принесены в жертву безукоризненному поведению работников, к чему нередко призывают различные идеологии. Самым интересным моментом является способность адаптироваться и желание подчиниться некоторым фундаментальным нормам и правилам и в то же время возможность избежать самоцензуры интеллектуальных порывов при постижении истины.

Это звучит так, как будто я все еще ратую за старую добрую пару: призвание и пример. Мы – люди, обладающие призванием в исходном смысле слова; мы призваны утвердить истину и преподать высшие стандарты будущим поколениям; и мы должны служить примером, опять-таки в исходном смысле неразрывной связи сущности нашей мудрости с нашим образом жизни и поведением. Я говорю без всякого сарказма; но мне не удастся удержаться от легкой иронии и одновременно патетики, когда я утверждаю, что это карикатурное изображение мудрого учителя носит более чем платонический характер: это квипрокво в чистом виде, свойственное развращенному непрофессиональному обществу, которое не стремится ни к чему, кроме как к развращению экспертов, чтобы без особых затрат и сложностей заполнить разрыв между двумя культурами. Если говорить серьезнее, то наше поведение определяется нашей обязанностью обучать и образовывать. Общество знаний не может существовать без компетенций, а компетенции невозможны без элементов социального поведения. Возможности трудоустройства или востребованности нашей продукции недостаточны для этой высокой цели.

Поведение также является производной от миссии в том виде, в каком ее принимают, уважают и усваивают работники института. Если эта миссия требует смелости, открытости, честного поведения в конфликтных ситуациях и стойкости перед давлением, цензурой и политическими репрессиями, то должна быть коллективная защита в пределах института. Личность не может противостоять давлению, не утратив свою уникальность.

Я не буду вдаваться в собственный опыт проверки вышеупомянутых положений в ходе моей работы на Балканах и в Афганистане. Самый важный вывод, сделанный мной, заключается в том, что академические привычки и поведение имеют значение для политического и морального восстановления разрушенных обществ. Опасное знание, которое наука предоставляет для самопознания общества, является как угрозой для его носителей, так и колоссальной возможностью для самого общества. И мы в наших тихих заводях западных университетов в значительной степени ведем себя так, «как если бы» мы находились в менее привилегированных частях света.

Я собирался говорить о людях. Я пытался затронуть ряд чувствительных аспектов академического поведения, не вдаваясь глубоко в эту обширную сферу. Я хорошо понимаю, что академики являются глобальной силой. Высшее образование и научные исследования в мировом масштабе образуют колоссальный рынок с оборотом в несколько миллиардов евро, от которого зависит благосостояние всех наций и континентов. Однако когда дело доходит до фундаментальных решений, наши позиции оказываются слабее. Наша задача – консультировать и приносить результаты, выгоды которых предусмотрены нашими патронами. Это нормально для академии. Критичность и интеллектуальная пытливость, смелость и независимость являются безусловными ценностями. Однако в ранг добродетелей они возводятся лишь в случае их публичного проявления перед лицом политических деятелей и коммерческой, военной и гражданской власти. Институт – наш драгоценный университет – может подавлять их или поощрять. Таким образом, активное участие в институциональной демократии является императивом, а не случайным выбором. Мы – не агенты наших хозяев. Мы – наиболее стабильный и перспективный институт гражданского общества. Не говорите, что нести груз человеческой мудрости легко, но и не устранийтесь от этого.

В статье кратко охарактеризована кадровая политика и ее правовые аспекты в высшем образовании Великобритании за последние 20 лет. Автор описывает текущее положение и важнейшие тенденции на широкой международной арене высшего образования для двух категорий академического персонала – сотрудников, имеющих постоянные и временные договора, – и каким образом уровень предоставляемых им гарантий влияет на общую жизнеспособность университетов и академическую свободу.

В Великой хартии университетов перечислены фундаментальные ценности университетов, которые в течение многих веков складывались сначала в Европе, а потом и во всем мире. К наиболее значимым относятся университетская автономия и академическая свобода. В задачи Обсерватории Великой хартии входит контроль за соблюдением этих принципов и принятие мер в случае их нарушения. Обсерватория неоднократно инициировала дискуссии о том, как следует понимать академическую свободу и автономию университетов в XXI в.

В университетах, как и во многих других организациях, бытует мнение, что «золотой век» расцвета автономии и академической свободы остался в прошлом, и в настоящее время эти фундаментальные ценности находятся под угрозой. Можно говорить, что на самом деле этот предполагаемый золотой век отнюдь не был столь благодатным, как принято считать, но не вызывает сомнений, что современное общество предъявляет к университетам более жесткие требования. Ускоренное развитие новых информационных и коммуникационных технологий и сопутствующее ему образование глобальной экономики способствовали осознанию того, что нации существуют в обстановке жесточайшей конкуренции, где решающее значение имеет способность к инновациям и «накоплению ценности». В поисках необходимых для успеха – не только в экономической деятельности, но и в сфере социального развития – идей и мозговых ресурсов народы обратились к университетам.

Какие последствия эти ожидания имеют с точки зрения университетской автономии и академической свободы? Как эти последствия повлияют на отношения между университетами и их академическими кадрами? Представляется, что в первую очередь это влияние проявилось в том, что отдельные университеты стали внимательнее относиться к поиску своей ниши и формулировке своей миссии как для того, чтобы донести свои цели и усилия до сведения внешнего мира (и в особенности правительств), так и в осознании необходимости конкуренции с другими университетами на государственном и на международном уровнях. Тем самым каждый университет признал, что он представляет собой не просто собрание отдельных академических работников, следующих индивидуальным предпочтениям. Теперь автономия университета не означает, что университет выступает в качестве буфера, ограждающего академическую свободу от давления извне. Скорее предполагается, что деятельность отдельных академиков должна способствовать достижению институциональных целей университета. Так возникает потенциальный конфликт между университетской автономией и индивидуальной академической свободой.

Разумеется, подобная напряженность существовала всегда, но давление, которое в настоящее время оказывается извне, несомненно, способствует ее нарастанию. Этот эффект усугубляется изменениями схем финансирования университетов. Во многих странах объемы государственного финансирования либо снизились, либо повышались медленнее, чем росла численность студентов. Более того, значительная часть ассигнований выделяется под конкретные, нередко краткосрочные, проекты и инициативы. Таким образом, университеты вынуждены функционировать в условиях нестабильного бюджета, колеблющегося в широких пределах. Эти изменения оказывают значительное влияние на отношения между университетами и их академическими сотрудниками.

Природа этого влияния в значительной степени зависит от страны, в первую очередь из-за различий в схемах трудоустройства академических сотрудников. Данная статья посвящена ходу развития в Великобритании, поскольку с этой системой автор знаком лучше всего, но, по его наблюдениям, в других странах происходят аналогичные процессы. Значительную озабоченность академических деятелей вызывают изменения в порядке трудоустройства, связанные с широким распространением практики краткосрочных договоров. Эти аспекты академического

трудоустройства имеют важные последствия. По мнению автора, фундаментальный конфликт заключается в том, что чем надежнее гарантии занятости, предоставляемые некоторым сотрудникам за счет различных форм бессрочных договоров, тем чаще университеты вынуждены прибегать к краткосрочным трудовым отношениям, чтобы скомпенсировать финансовые сложности, обусловленные предоставленными первой группе гарантиями.

Предполагается, что академический бессрочный найм преобладал во всех университетах Великобритании до конца 80-х годов XX в., когда было принято новое государственное законодательство. До того увольнение академических сотрудников, занимающих имеющиеся ставки, было возможно лишь по «достаточным основаниям». Смысл «достаточных оснований» четко не был оговорен. По умолчанию к ним относились случаи финансового мошенничества, плагиата, научной недобросовестности и «действий, подрывающих репутацию университета». Для обеспечения добросовестного расследования каждого случая были разработаны подробные внутренние процедуры. Но в 80-х годах правительственные ассигнования были урезаны, и университеты были вынуждены сокращать численность персонала, в том числе и академического. Из-за бессрочного характера трудовых договоров для этого требовалось согласие работников. Чтобы добиться его, пришлось уговаривать академиков раньше времени уходить в отставку со значительными денежными выплатами и повышением суммы пенсии. Правительство учредило специальный фонд, чтобы компенсировать университетам эти затраты. Финансирование было организовано таким образом потому, что в Великобритании весь университетский персонал является не государственными служащими, а сотрудниками университетов. В результате правительство (возглавляемое в то время Маргарет Тэтчер) пришло к выводу, что значительные гарантии трудоустройства препятствуют эффективным реформам университетов. Парламент разработал новый закон, позволяющий университетам увольнять академических работников из соображений избыточности штата, в таких, например, случаях, как прекращение преподавания определенного предмета из-за сокращения государственного финансирования. Это предложение было расценено университетами как покушение на академическую свободу и встретило ожесточенное сопротивление. После долгих споров предложенный закон был дополнен следующим положением, учитывающим права академических деятелей: «Предоставить академическим деятелям в рамках закона возможность оспаривать и проверять полученные знания и выводить на передний план новые идеи, противоречащие общепринятым мнениям, так, чтобы это не угрожало их работе или привилегиям, которые им могут быть предоставлены институтами».

Впервые формальное определение академической свободы было включено в формулировку закона, с тем чтобы точно оговорить представление об этой свободе в контексте обязанности академических деятелей внедрять интеллектуальные инновации в преподавание и исследования.

Однако многие сочли введение этой формулировки недостаточной гарантией. Поэтому закон также требует от университетов учреждения изолированных механизмов с привлечением сторонних участников, необходимых для того, чтобы каждый случай увольнения академического работника был тщательно и всесторонне рассмотрен, и чтобы были соблюдены интересы академической свободы. Формальным последствием такого подхода могло стать упразднение жестких гарантий занятости. На практике механизмы увольнения академических сотрудников оказались столь сложны, что к ним прибегали редко. Таким образом, надежды правительства на то, что университеты смогут более гибко управлять своими кадровыми ресурсами, не оправдались. Однако перед университетами все еще стояла проблема, как справиться со значительной нестабильностью бюджетов. Далее мы будем называть работников, имеющих постоянные трудовые договоры и значительные гарантии трудоустройства, «постоянным» персоналом.

Здесь необходимо вернуться к другому аспекту нашей темы – использованию краткосрочных контрактов как способу справиться с финансовой непредсказуемостью. Особенно часто к нему прибегали в научно-исследовательской деятельности, где изменения схем финансирования привели к резкому сокращению гарантированных долгосрочных ассигнований. До 80-х годов значительная доля средств на поддержку исследований в британских университетах выделялась в форме единовременных правительственных субсидий, разумно гарантированных на ближайшие несколько лет. Университет мог использовать эти деньги по своему усмотрению.

Теперь большая часть имеющихся финансовых ресурсов выделяется под конкретные исследовательские проекты строго оговоренной продолжительности, чаще всего не более трех лет. В такой ситуации университеты, решив нанять для участия в этих проектах работников по обычным договорам, оказываются в чрезвычайно сложном положении, поскольку нет никаких гарантий, что по завершении одного из проектов будут и далее выделяться средства на финансирование исследований, подходящих для упомянутого персонала. Университеты вынуждены нанимать персонал по временным договорам, сроки которых соответствуют продолжительности гранта. Рост численности академического персонала, работающего на таких условиях, воспринимается как потенциальная угроза академической свободе, поскольку эти работники лишены возможности развернуть деятельность, основанную на их собственных идеях, и могут на самом деле подвергаться давлению, чтобы обеспечить соответствие результатов их исследований представлениям спонсоров. Расширение подобной практики происходит в основном в научно-исследовательской сфере, но постепенно учащается ее применение в преподавании, т. к. в университетах появляются курсы, напрямую соответствующие потребностям отдельных учебных программ, особенно на уровне магистратуры. Из-за неуверенности в устойчивости спроса – будь то со стороны студентов, готовых оплачивать обучение, или со стороны организаций, финансирующих эти программы, университеты все чаще прибегают к найму преподавателей по временным договорам.

Как уже упоминалось, рост численности преподавателей, работающих на таких условиях, воспринимается как угроза академической свободе, т.к. преподаватели, не имея долгосрочных гарантий занятости, могут опасаться в полной мере проявлять свою интеллектуальную независимость. Кроме того, подобная практика обуславливает несправедливое разделение академического сообщества на две отчетливо выраженные группы. С одной стороны находятся «постоянные» сотрудники, которые, несмотря на формальную отмену пожизненного найма, имеют прочные гарантии занятости; с другой – работники с временными договорами, которые лишены долгосрочных гарантий. Зачастую ущемлены и другие права работников последней группы – такие, как выплаты в связи с сокращением штатов, отпуск по беременности и родам и, самое главное – возможность претендовать на исследовательский грант от своего собственного имени, а не от имени покровительствующего «постоянного» академического деятеля. При этом в университетской системе число «временных» сотрудников примерно равно числу «постоянных». Создание такого обширного «нижнего» класса академического сообщества вызывает значительную озабоченность не только в соответствующих профессиональных союзах, борющихся за права этих работников, но и среди многих спонсоров исследовательских программ, которые опасаются, что подобная практика в долгосрочной перспективе подорвет способность университетов выполнять качественные и актуальные исследования. Руководители университетов также считают необходимым и выражают готовность обеспечить сотрудникам, работающим по временным договорам, какие-то долгосрочные карьерные перспективы, но ссылаются на то, что финансовая нестабильность (которая, скорее всего, сохранится еще в течение долгого времени) вынуждает их все шире использовать временные договора. Они также указывают на то, что ограничения на манипуляции с постоянным академическим персоналом не позволяют достаточно гибко управлять академическими кадрами в целом, и что для улучшения положения временного персонала необходимы некоторые послабления правил, касающихся постоянных сотрудников.

Побуждаемое университетами, правительство до некоторой степени упростило процедуры увольнения постоянных сотрудников по сокращению штатов. В частности, институты утверждали, что затронувшие всех работодателей изменения в трудовом законодательстве, направленные на обеспечение честности и общей справедливости, сделали ненужным особое отношение к академическим деятелям. Почему, вопрошали они, академиком должны быть предоставлены дополнительные гарантии, если вопрос академической свободы отдельно оговаривается законом от 1988 года? В то же время положение работающих по временным договорам значительно улучшилось. Изменения законодательства, в том числе обусловленные директивами ЕС, привели к тому, что эти работники во многом имели те же права и льготы, что и их «постоянные» коллеги, а в ближайшем будущем такие договора должны были превратиться из «краткосрочных» в контракты с «открытой датой окончания». После завершения определенного гранта или проекта, для участия в котором был нанят сотрудник, университет должен будет показать,

что он рассмотрел возможность предложить этому сотруднику другие задания, но сотрудник оказался для них непригодным, и лишь потом уволить его по сокращению штатов.

Я столь подробно охарактеризовал последние изменения условий найма академического персонала в университетах Великобритании, поскольку мне представляется, что, несмотря на достаточно значительные различия между странами, многие внешние факторы, воздействующие на британские университеты, существуют также и на международной арене. В целом описанную мной картину можно подытожить следующим образом:

- общество ожидает от университетов демонстрации весомого вклада в общественное развитие;
- в то же время университеты вынуждены работать в более глобальном масштабе и в условиях обостряющейся конкуренции;
- сокращаются объемы государственного финансирования, по крайней мере с точки зрения стабильности ассигнований;
- в результате совместного воздействия перечисленных выше факторов каждый институт вынужден искать нишу, в которой он сможет эффективно работать и управлять своими ресурсами, в том числе и кадровыми;
- при этом уровень гарантий занятости, установленный для «постоянного» персонала, препятствует гибкому подходу к распределению ресурсов на кадровые нужды с учетом изменений университетской политики;
- в связи с этим многие университеты все шире применяют практику найма персонала по временным трудовым договорам, что позволяет гибко реагировать на изменение объемов финансирования.

Я полагаю, что в результате академический персонал разделился на две крупные категории, одна из которых страдает от жестких ограничений карьерных возможностей и академической свободы из-за недостаточной гибкости, обусловленной избыточными гарантиями, предоставляемыми другой, «постоянной» группе. Эти гарантии обеспечиваются из соображений защиты академической свободы. Я считаю, что нынешний уровень гарантий как избыточен, так и вреден с точки зрения общей жизнеспособности университетов. До тех пор, пока перед многими новыми академическими деятелями открываются лишь ограниченные карьерные возможности, их свобода развития и творчества не может быть реализована в полной мере. Однако предоставление всем работникам таких же гарантий, какие сейчас имеют лишь некоторые из них, парализует финансовый менеджмент университетов. Очевидно, что единственным решением является большая гибкость по отношению ко всему академическому персоналу. Это означает, что необходимо допустить возможность увольнения работников из соображений избыточности штата при принятии решения об изменении характера деятельности университета. Несомненно, следует разработать соответствующие механизмы и процедуры осуществления этих изменений. Если они не оговорены общим трудовым законодательством, их необходимо создать специально для университетов. Особое внимание необходимо уделить тому, чтобы эти процедуры защищали академическую свободу и обеспечивали, как сказано в законе, «академическим деятелям возможность в рамках закона оспаривать и проверять полученные знания и выводить на передний план новые идеи, противоречащие общепринятым мнениям, так, чтобы это не угрожало их работе или привилегиям, которые им могут быть предоставлены институтами».

Однако процедуры не должны быть слишком громоздкими и сложными, чтобы не ограничивать гибкость кадровой политики университета. В противном случае сохранится резкое разграничение, и многие молодые специалисты в академической профессии не смогут в полной мере развить свои творческие способности, т.е. их академическая свобода будет в полном смысле слова ограничена. Ответственное управление подобной системой – подлинная проверка университетской автономии, где перед институтом стоит задача достижения максимального уровня свободы, необходимого для интеллектуального творчества и инноваций. Роль университетской автономии и академической свободы не следует трактовать в узком смысле защиты привилегий тех личностей, кому повезло попасть в нужную категорию. Ее необходимо понимать широко – как академическую свободу в университете в целом. Необходимо добиться равновесия между защитой индивидуальной академической свободы и одинакового отношения ко

всем сотрудникам с одной стороны, и обеспечением успешного институционального развития и максимальных возможностей для всех сотрудников – с другой.

Высшее образование в Европе. – 2007. – N 6. – С. 62-76.

«Большое – значит хорошее». Организационные изменения в университетах Великобритании: новые модели институционального менеджмента и меняющаяся роль академического персонала

Тейлор Д.

Введение

За последние 20 лет в высшем образовании назрела неотложная необходимость радикальных перемен. Пересмотру подверглись объемы финансирования; повысились требования к подотчетности и эффективности. В преподавании и исследованиях значительное внимание уделяется обеспечению качества и оценке. В более общем плане можно сказать, что важнейшими факторами перемен в сфере высшего образования стали глобализация, интернационализация и появление новых технологий, особенно в области коммуникаций и обработки информации. И, возможно, наиболее значимым двигателем перемен явилось растущее влияние рыночных сил и конкуренция в высшем образовании. Общемировая тенденция перехода к платному образованию, стремление привлечь дополнительные ресурсы для научно-исследовательской деятельности и важность найма и удержания лучшего персонала привели к невиданному ранее обострению конкурентной борьбы в высшем образовании.

Совершенно неудивительно, что возникла необходимость адаптировать деятельность и организационные структуры университетов к этим новым условиям. Университетам не удалось остаться в стороне от происходящих в мире изменений. Любым попыткам вузов сохранить дистанцию противодействует давление со стороны внешних сил – правительств, потенциальных студентов и спонсоров научно-исследовательской деятельности. Новые условия требуют иных форм управления и новых навыков руководителей и менеджеров университетов. Не менее важен и новый отклик изнутри университета, особенно из рядов академического персонала; перемены затрагивают не только «менеджеров», но и «объект менеджмента». Традиционно университеты считаются в высшей степени консервативными организациями, сопротивляющимися переменам. Сторонников перемен обвиняют в подрыве традиционных ценностей и расшатывании позиций академии. Для того чтобы глубже осмыслить эти проблемы, рассмотрим организационные трансформации в четырех ведущих университетах Великобритании в период с 2001 по 2005 г. Что вызвало эти изменения? Как они начались и осуществлялись? Так, в частности, предметом анализа является реорганизация традиционных структур факультетов и кафедр. Какие новые типы структур появились и каковы их достоинства и недостатки? Можно ли считать эти новшества лишь данью преходящей моде или высшее образование Великобритании переживает период радикальных реформ университетов? Как прореагировали на происходящее преподаватели и как изменилось их положение в системе управления университетами? Хотя данная работа посвящена вузам Великобритании, затронутые в ней вопросы актуальны и для других стран мира.

Исходные данные

Исторически в университетах Великобритании сложились две очень разные традиции управления. С одной стороны – «старые» университеты, учрежденные до 1992 г. королевским указом. Они пользовались значительной автономией и традиционно управлялись академическим сообществом по коллегиальной модели, включавшей сложную структуру комитетов. Решения принимались неспешно и вдумчиво; академический персонал активно участвовал в институциональном менеджменте. Ректор занимал положение *primus inter pares*; старшие сотрудники сменяли друг друга на постах деканов и руководителей кафедр, а администраторы осуществляли рабочие процедуры, но практически не участвовали в принятии решений. Так ситуация выглядит в ретроспективе; между тем задним числом обычно трудно заметить автократию «баронов» от профессуры и доминирование отдельных работников в системе менеджмента, которой недоставало прозрачности и подотчетности. Для этих университетов мир начал меняться в 80-х годах XX в., когда сокращение правительственного финансирования сопровождалось возникновением новых требований к университетам. В высшее образование проникли идеи нового общественного управления и представление о ректоре как о «главном руководителе». Начался переход к более сложным структурам менеджмента и финансов. Была признана необходимость

более эффективного менеджмента как в академических подразделениях, так и в профессиональных службах. В большинстве университетов эти новшества удачно наложились на старые организационные структуры (факультеты и кафедры), традиционные формы управления (совет и сенат) и общепринятые взгляды на участие и верховенство академиков в процессах принятия решений. К концу 1990-х годов назрела необходимость более фундаментальных изменений в организации и управлении, что не могло не повлиять на роль академического персонала в функционировании институтов и для академической профессии в целом.

Вторая традиция свойственна «новым» университетам, образованным после 1992 г. из бывших политехнических вузов, которые приобрели статус университетов в ходе ликвидации двойной системы. Ранее политехнические вузы управлялись местными властями, но в 1987 г. им была предоставлена независимость. В них применялся совершенно иной подход к менеджменту, характеризующийся сильным центральным управлением и иерархическими моделями; для всех категорий персонала был хорошо развит линейный менеджмент. Академический персонал привлекался к принятию решений, но никогда не руководил процессом. Во многих новых университетах также сложились различные академические структуры многодисциплинарных школ, отличные от кафедральных структур, основанных на дисциплинарной принадлежности. В 1990-х годах, обретая университетский статус, эти вузы сохранили централизованный подход к управлению и культуру профессионального менеджмента, практически исключавшие возможность верховенства академического персонала. Назначение на ключевые позиции, такие как руководители школ, обычно осуществлялось на постоянной основе. Предполагалось, что руководитель будет осуществлять руководство и менеджмент в полном объеме.

Источником данной статьи стал подробный анализ политических (в том числе и конфиденциальных) документов и беседы с руководителями и преподавателями четырех университетов. Все они относятся к расселловской группе ведущих институтов с научно-исследовательской базой; это достаточно крупные (свыше 16000 студентов) многодисциплинарные университеты.

Ранее в этих четырех университетах сложились организационные структуры, характерные для крупнейших, существовавших до 1992 г. университетов с научно-исследовательской базой. Можно выделить следующие основные особенности:

- группирование факультетов по традиционному дисциплинарному признаку (например, гуманитарные, социологические, естественнонаучные, инженерные, медицинские и т.п.). Общее число факультетов может быть различным (от 7 до 11); размер отдельных факультетов с точки зрения количества студентов, финансового оборота и численности кафедр также колеблется в широких пределах: ряд факультетов состоит из одной кафедры (например, педагогика, право, математика), но есть и крупные факультеты с многочисленными кафедрами. Кроме того, факультеты имеют разные сферы компетенции. Как правило, в нее входит обеспечение качества, но степень участия факультетов в распределении ресурсов и управлении кадрами зависит от конкретного университета.
- во главе факультетов обычно стоят деканы, которые в разных университетах играют разную роль; так, в частности, их участие в центральной политической деятельности зачастую весьма ограничено. В первую очередь деканы выполняют коммуникационные функции в вертикальной иерархической структуре. Чаще всего пост декана занимает один из членов академического сообщества, назначаемый на определенный срок, чаще всего посредством выборов;
- каждый факультет состоит из нескольких кафедр, обычно соответствующих традиционным академическим дисциплинам (например, истории, философии, экономики, химии, физики, инженерной механики, инженерной химии). Иногда кафедра оформляется как «школа», в соответствии с размерами, междисциплинарным характером или группировкой по предметам (например, школа современных языков). Размер этих подразделений с точки зрения численности персонала и студентов и финансового оборота колеблется в широких пределах – от маленькой гуманитарной школы с пятью преподавателями и годовым оборотом менее 400000 фунтов до крупной инженерной кафедры, где работают более 100 преподавателей, а годовой оборот превышает 25 млн фунтов;

- каждую кафедру возглавляет заведующий. Здесь опять-таки возможен различный круг обязанностей. Как правило, заведующий кафедрой отвечает за распределение ресурсов и менеджмент на уровне кафедры, а также за осуществление учебного процесса и научно-исследовательской деятельности. Заведующие кафедрами избираются сотрудниками и из числа сотрудников на определенный период. Предполагается, что они сочетают руководящие обязанности с преподаванием и исследованиями. Можно сказать, что кафедры возглавляют «любители», которые возвращаются к «нормальной» академической деятельности по истечении срока своих полномочий;
- в составе университета функционирует ряд разнообразных научно-исследовательских «центров» и «институтов». Они могут быть организованы по-разному: некоторые, подобно кафедрам, имеют собственный персонал и ресурсы, другие представляют собой сотрудников различных подразделений, объединенных общими междисциплинарными интересами. Бывают и чисто «бумажные» начинания, направленные на выработку дополнительного профиля в определенной сфере деятельности. Во многих университетах подобные центры существуют скорее в теории, чем на практике.

Каждый университет имеет свои особенности, но в широком смысле подобная картина вполне характерна для большинства возникших до 1992 г. университетов Великобритании. В подвергшихся анализу университетах эта ситуация просуществовала практически без изменений в течение многих лет и стала отправной точкой для последующей радикальной реструктуризации.

Теоретические основы

Теории организационных структур, появившиеся в 70-х – 80-х годах, представляют собой попытки объяснить характер взаимосвязи между рабочей средой и внутренней организацией, необходимой для успешной конкуренции. Одна из этих теорий – модель нестабильности. Согласно этой модели при работе в стабильных внешних условиях, когда технологические изменения ограничены и предсказуемы, организации склонны создавать централизованные механистические структуры с четкой иерархией власти и жестко оговоренными правилами и процедурами. Именно так ранее функционировала система высшего образования. Модель нестабильности предполагает, что в период быстро меняющихся условий и непредсказуемых технологических перемен организации склонны к более гибким, свободным, органическим структурам с повышенным уровнем внутренней автономии, в которых коммуникации осуществляются не только по вертикали, но и по горизонтали. Это и есть то направление, в котором движется ныне высшее образование под давлением необходимости перемен? Далее мы попытаемся ответить на этот вопрос.

Минцберг описывает различные структурные подходы в зависимости от потребностей организации и контекста. Он предлагает некоторые базовые принципы реорганизации университетов: «эффективное структурирование требует учета контекстных факторов при определении параметров структуры» и «внутренней логичности параметров структуры». Этот ученый подчеркивает важность внутренней организационной структуры. С одной стороны, группировка должна быть сплоченной за счет общего надзора, ресурсов и того, что Минцберг определяет как «взаимное приспособление»; с другой стороны, необходимо осознавать, что организационные подразделения различаются по своим целям, временным перспективам, стилям общения и уровню формализации. И, наконец, Минцберг определяет четыре важнейших взаимосвязности, свойственных группировкам. Рабочие взаимосвязности связаны с необходимостью удержания как можно большей части аспектов процесса внутри группы. Взаимозависимости процесса относятся к специализации и необходимости совместной работы профессионалов. Масштабные взаимосвязности предполагают создание общих служебных групп вместо дублирования инфраструктуры для каждой отдельной группы. Социальные взаимосвязности определяют личные и социальные потребности. Таковы концептуальные рамки создания организационных подразделений университетов.

Лоренс и Лорш утверждают также, что развитие организационной структуры является результатом двух взаимосвязанных и взаимно дополняющих процессов: дифференциации и интеграции. Кларк (1995) развил эту идею применительно к высшему образованию. По мере возрастания сложности и неуверенности – а наш мир исключительно сложен (Barnett, 2000) – органи-

зации склонны дифференцироваться, образуя в своем составе узкоспециализированные подразделения, каждое из которых имеет собственную сферу ответственности. При этом избыточная дифференциация чревата дублированием усилий и затрат, т. е. необходимо стремиться к эффективному сотрудничеству между подразделениями. Подводя итоги, можно сказать, что «эффективные институты в нестабильных условиях имеют организационные структуры, характеризующиеся высоким уровнем как интеграции, так и дифференциации».

Дилл и Спорн описывают распад традиционных бюрократических и иерархических структур в университетах, происходивший на фоне обострения конкуренции и ускоренного технологического развития, и возникновение новых структур – сетевых. В такой модели упор делается на горизонтальные коммуникации: «в нестабильных условиях... максимальным потенциалом к адаптации и инновациям обладают сетевые структуры, поощряющие взаимность, доверие и долгосрочную преданность». Знания, информация и ответственность располагаются на различных уровнях, распределенных по институту. В то же время «интеграция достигается за счет общих ценностей, сильного, но гибкого планирования и бюджетных систем, характеризующихся горизонтальной коммуникацией и общими стимулами».

Особое внимание необходимо уделить кафедрам как ключевым организационным подразделениям. Бехер и Коган подчеркивают, что кафедры являются структурными элементами университетов, в основе которых лежит инстинктивная преданность академических деятелей своим дисциплинам, выраженная ярче, чем приверженность более разветвленным подразделениям, таким как школы, факультеты или даже сами университеты. Впоследствии Шетток вновь отметил важность кафедр для университетского менеджмента: «Необходимо всячески поддерживать кафедры. Их руководство, их политика преемственности, применяемые ими способы стимулирования молодежи должны быть предметом неусыпного внимания центральной администрации университета; их успехам необходимо радоваться, неудачам – сочувствовать. Процесс распределения ресурсов должен быть в первую очередь направлен на то, чтобы как можно более полно (с учетом всех существующих ограничений) обеспечивать кафедрам возможность осуществлять свои исследовательские и учебные обязанности».

Другие ученые подвергают сомнению традиционные кафедральные структуры. Так, например, Дудерштадт утверждает, что «факультетские традиции дебатов и достижения консенсуса, в совокупности с сильно раздробленной организацией академических кафедр и дисциплин, все менее отвечают требованиям к ширине и скорости общеуниверситетского процесса принятия решений». Он обобщает проблемы, стоящие перед университетами: «Будет просто нереалистично ожидать, что механизмы управления, сложившиеся десятилетия или даже столетия назад, способны служить современному университету или обществу в целом. Представляется совершенно ясным, что университетам XXI в. нужны новые модели управления и руководства, позволяющие учесть меняющиеся потребности и возникающие проблемы нашего общества и его образовательных учреждений».

Поэтому ниже перечислены некоторые вопросы, стоящие перед современными университетами, и возможные пути их решения, предлагаемые организационной теорией. Какие же проблемы стояли перед четырьмя британскими университетами, и как они их решали?

Мотивация

Первый вопрос – почему все четыре университета сочли необходимым пересмотреть и изменить свою организационную структуру. С самого начала необходимо подчеркнуть, что все эти университеты повсеместно признаны успешными по таким признакам, как количество абитуриентов, востребованность выпускников на рынке труда, результаты оценки качества преподавания и научно-исследовательской деятельности, финансовые показатели и т. п. В каждом из них часть сотрудников сомневались в необходимости перемен: «зачем чинить то, что работает?». Более того, значительную озабоченность, особенно у старших преподавателей, вызывала необходимость отвлечься от непосредственных обязанностей. Так почему же университеты сочли нужным изменить свою внутреннюю организацию?

Подробный анализ четырех университетов свидетельствует, что мотивация отражает четыре важнейших фактора организационных перемен:

- усовершенствование администрации;
- дисциплинарные трансформации;

- давление извне;
- конкуренция.

Усовершенствование администрации

Последние два десятилетия прошлого века ознаменовались резким ростом численности студентов в университетах Великобритании. Многие институты выросли в размерах более чем вдвое как за счет институциональных слияний, так и за счет расширения зачисления. Также активизировалась исследовательская деятельность. Для большинства университетских менеджеров было совершенно очевидно, что это качественное и количественное расширение требует реакции с точки зрения организации и управления. В течение некоторого времени существующие структуры продолжали справляться, но к концу века переломный момент был достигнут. В то же время технологическое развитие позволило выработать новые подходы к менеджменту.

Для университета *B* эти вопросы являлись ключевыми. Администрация реагировала на рост прагматичными целенаправленными мерами. Каждая из них в то время представлялась вполне уместной, однако в результате наем, зачисление, учебные планы, экзамены и расписание подверглись несогласованным и нелогичным трансформациям, суть которых не всегда была ясна абитуриентам, студентам и персоналу. Комплексный характер организации и заданий, которые необходимо было выполнить, сохранение устаревших методов работы зачастую приводили к неоправданно высоким затратам рабочего времени, а также препятствовали внедрению экономически эффективных компьютерных методик в таких областях, как зачисление, регистрация студентов, составление экзаменационных расписаний. Невозможно было и далее мириться с подобной неэффективностью. Таким образом, в университете *B* на передний план вышли важнейшие практические административные проблемы и заботы, многие из которых открыто обсуждались в институте. В ключевом политическом документе это описано следующим образом: «Численность студентов росла быстрее преподавательского ресурса, а доходы от исследований – еще быстрее; в результате увеличилась численность персонала и возросла нагрузка на службы поддержки. Колоссальные потенциальные возможности крылись в использовании информационных технологий как в административной, так и в академической деятельности».

При решении этих практических вопросов предметом особого внимания для всех университетов стало положение маленьких академических кафедр. В университете *C* эта проблема считалась главным фактором дублирования управленческих задач и неэффективного использования ресурсов: «В настоящее время работа организована так, что затраты превышают необходимые, а внимание персонала отвлекается от продуктивной деятельности на по большей части лишнюю работу, которая может быть без ущерба для качества выполнена меньшим количеством людей».

Однако проблемы маленьких кафедр этим не ограничивались. Стремясь оправдать свое существование, они поощряли ненужное дублирование преподавательской деятельности, конкуренцию и стремление сохранить существующее распределение учебной нагрузки, которое было неэффективным и препятствовало новым академическим начинаниям. Поэтому в университете *C* было решено «потребовать слияния областей преподавания в рамках управленческих подразделений и пересмотреть систему стимулов так, чтобы она отражала общеинституциональные интересы». Администрация университета *A* пришла к выводу, что малые, состоящие из одной кафедры факультеты, и маленькие кафедры не могут существовать в новой финансовой структуре. Подобные подразделения не обладают критической массой, достаточной для самостоятельного выживания. При возникновении сложностей они вынуждены обращаться за помощью к университету, подрывая тем самым общую задачу перераспределения полномочий и сфер ответственности. В университете *B* небольшие факультетские группировки имели слишком слаборазвитые деловые контакты, чтобы иметь самостоятельные ключевые службы поддержки, а некоторые подразделения были слишком малы для экономически эффективной административной поддержки. Поэтому во всех четырех университетах небольшие дисциплинарно-ориентированные кафедры оказались под угрозой, по крайней мере с точки зрения менеджмента и составления бюджета. В особенности остро этот вопрос стоял в сфере гуманитарных и социальных наук, а также в медицине.

Во всех четырех университетах необходимость усовершенствования администрации была неотделима от стремления сократить бюрократию. В документах университета *A* подчеркнуто,

что «общая задача (новых) структур... заключается в минимизации дублирования и обеспечении эффективного, осмысленного и подконтрольного принятия решений». Для этого необходимо уменьшить количество уровней менеджмента. Университет *A* сформулировал задачу следующим образом: «Цель заключается в выработке более рациональных процессов менеджмента, характеризующихся должным уровнем подотчетности и эффективности, и в сокращении бюрократии. Так, в частности, структура предполагает создание всего двух уровней менеджмента во избежание избыточного дублирования».

Дисциплинарные трансформации

Возникновение новых междисциплинарных направлений в преподавании и исследованиях считалось важнейшей областью перемен, требующей целенаправленной и активной институциональной деятельности. Многие важнейшие научные начинания происходили на стыке традиционных предметов, поэтому как в преподавании, так и в исследованиях следовало по-новому сгруппировать персонал и ресурсы. В то же время появлялись новые методы предоставления учебного материала и новые форматы степеней. В этих условиях очень важен был гибкий и избирательный подход, который позволил бы включить в учебные программы как специфические навыки, так и фундаментальные основы знаний. Можно привести множество примеров новых дисциплинарных областей, зародившихся на стыке традиционных предметов: экология, биомедицина, изучение материалов, культура, СМИ и коммуникации, здравоохранение; на более специализированном уровне появились такие предметные области, как нанотехнологии, фотоника и нейронаука. В то же время ряд традиционных дисциплин отчасти утратил свою важность, особенно если судить по числу студентов. Здесь в качестве примера можно упомянуть некоторые современные языки, химию, физику и математику.

Для университетов, которые служат предметом настоящего исследования, жизненно важно было откликнуться на эти изменения, особенно в сфере научных исследований. При этом считалось, что существующие структуры не соответствуют этой цели. В университете *B* отмечалась избыточная жесткость старых структур, в которых разграничения групп факультетов и кафедр не позволяли осуществлять междисциплинарные начинания и перегруппировывать предметы. В университете *A* была подчеркнута важность развития междисциплинарной деятельности, которой препятствовало наличие слишком большого числа факультетов и кафедр. Наиболее наглядным примером насущной важности перемен можно считать университет *B*: «Границы между академическими дисциплинами смещаются, и возникают совершенно новые направления деятельности. Многие из них находятся в областях, где университет мог бы внести решающий вклад, однако зачастую они не совпадают с существующими планами и разграничением между группами факультетов. В университете также растет заинтересованность в освоении принципиально новых структур степеней, оценки и способов описания достижений, внедрению которых могла бы в значительной степени способствовать реорганизация этих аспектов академической деятельности».

При разработке новых структур в университете *D* особое внимание уделялось поощрению междисциплинарных контактов. Одной из формальных задач новой администрации стало «налаживание и укрепление продуктивных связей в преподавании, исследованиях и передаче знаний», а новые организационные схемы должны были обеспечить гибкость, необходимую для того, чтобы приступить «к наиболее сложным и интересным направлениям научных исследований».

Давление извне

Во всех четырех университетах четко осознавали необходимость профессионального менеджмента, обусловленную в том числе и внешними факторами. Правительство Великобритании подчеркнуло важность усовершенствования институционального менеджмента, учредив не так давно Фонд руководства; Совет по финансированию высшего образования Англии также предпринял ряд инициатив по поощрению хороших практик менеджмента. Теперь университеты обязаны составлять стратегические планы и оперативные отчеты; в то же время увеличилось количество направлений финансирования, связанных с определенными сферами деятельности, каждое из которых требует отдельных заявок и подробных отчетов. Возросли требования к внешней подотчетности; результаты деятельности по оценке исследований и качества преподавания свидетельствуют о важности правильного менеджмента и руководства.

В процессе реструктуризации все университеты уделили особое внимание этим требованиям извне. Их отклик заключался не в том, чтобы повысить административную эффективность, а скорее в том, чтобы максимально воспользоваться преимуществами, предоставляемыми этими требованиями. В политических документах университета *B* новая потребность в профессиональном менеджменте описана так: «... мы должны как можно быстрее приспособиться, чтобы успеть получить хотя бы причитающуюся нам долю имеющихся финансовых ресурсов». Самым важным считается финансирование научно-исследовательской деятельности. В университете *B* отмечалось, что Исследовательский совет и другие спонсоры действуют избирательно, зачастую предъявляя к кандидатам на получение грантов ряд жестко определенных требований, особенно на уровне дипломных программ, и внедряя конкурентные процессы, особенно для крупных междисциплинарных программ. В университете *C* также упоминалось повышение профессионализма менеджмента на всех уровнях в ответ на нужды и требования внешнего мира.

Конкуренция

Значимым мотивом перемен были формальные требования внешних органов и стремление университетов добиться большего. Однако в действительности они являлись лишь частью более широкого и всеобъемлющего сдвига во внешней среде, который следовало учесть в процессе менеджмента. Все четыре университета действовали в полном осознании растущего влияния рыночных сил и конкуренции. Привлечение студентов, особенно лучших, уже не происходило само по себе; все больше институтов спорили за выделяемые на исследовательскую деятельность средства. В этих нестабильных условиях необходимо было удержаться на занятых позициях; на самом деле же status-quo было неудовлетворительным, и университеты стремились к перераспределению рынка в свою пользу – и за счет других. Так, университет *C*, повсеместно признанный успешным, был не удовлетворен своим положением по сравнению с важнейшими конкурентами. Поэтому в этом университете реструктуризация проводилась с учетом цели укрепления рыночных позиций. Аналогичная мотивация существовала и в университете *A*. После исключительно успешной оценки исследовательской деятельности в 2001 г. университет стремился к дальнейшему укреплению своего положения по сравнению с основными конкурентами. Университет *D* неоднократно подчеркивал необходимость разработки структур, которые позволят ему сравняться с ведущими мировыми университетами, а университет *B* признавал, что «университету приходится участвовать в постоянно обостряющейся международной конкурентной борьбе за привлечение студентов и финансирование научно-исследовательской деятельности».

Наши университеты стремились более эффективно конкурировать с другими вузами, как в Великобритании, так и за рубежом, и считали, что многие важные возможности уже упущены. Особо важными качествами считались быстрота реакции и гибкость, которыми традиционные структуры не обладали. Доминирующая точка зрения четко выражена в документах университета *B*: «Итак, университет функционирует в быстро меняющихся условиях, в которых ключом к успеху являются быстрота и гибкость реакции. Необходимо, чтобы его структуры способствовали инновации и творческому перераспределению персонала и ресурсов на всех уровнях, сохраняли, а по возможности и увеличивали все возможные доходы без ущерба для наших фундаментальных ценностей. Следует разработать подходящие, но не слишком обременительные процедуры, обеспечивающие финансовую стабильность и соблюдение правовых норм во всех направлениях деятельности». «Широко распространено мнение, что мы продолжаем упускать удачные возможности из-за существующих структур и процедур, которые слишком медлительны и жестки и не позволяют не только творчески реагировать, но и по возможности предвосхищать появляющиеся интеллектуальные и финансовые опции...»

Итак, можно выявить следующие основные факторы, обусловившие стремление четырех университетов к радикальным структурным трансформациям:

- Повышение качества и эффективности управления;
- Новые тенденции развития академических дисциплин и природы преподавания и исследований;
- Формальные внешние требования;
- Обострение конкуренции.

Здесь важно отметить, что все четыре университета предприняли реструктуризацию по позитивным причинам. Реорганизация не была попыткой исправить катастрофическую ситуацию или радикально сократить расходы. Разумеется, некоторые материальные выгоды существовали, но скорее в том плане, что лучший менеджмент позволит персоналу уделять больше времени другой деятельности и сконцентрироваться на преподавании и исследованиях; в частности, административную нагрузку на академический персонал предполагалось сократить за счет более эффективных процессов принятия решений.

Новые структуры

Вот в таких условиях четыре университета приступили к радикальным организационным трансформациям. Они действовали совершенно независимо и шли разными путями, тем не менее результаты имеют ряд общих особенностей. Все университеты пришли к учреждению ограниченного количества крупных многодисциплинарных факультетов или колледжей; в каждом были дополнительно созданы некоторые школы как третий уровень менеджмента (рис. 1).

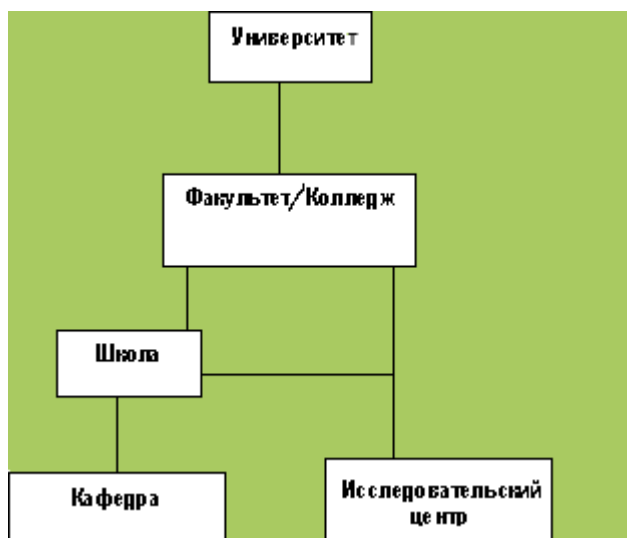


Рис. 1. Новая академическая структура, принятая четырьмя университетами Великобритании

Три из четырех университетов сохранили название «кафедра», но по чисто внешним причинам, а не из каких-то соображений эффективности менеджмента. Во всех университетах были разработаны четкие процедуры учреждения исследовательских центров в составе организационной структуры факультета или школы. Кроме того, повсеместно усилилась роль деканов, не только как лиц, ответственных за работу факультета, но и как ключевых фигур общеуниверситетского менеджмента. Характер новых академических структур четырех университетов описан в табл. 1.

Таблица 1. Обзор академических структур в четырех университетах Великобритании

Университет А	Университет В	Университет С	Университет D
3 факультета 19 школ	3 колледжа 21 школа	3 факультета 22 школы	4 факультета 22 школы
Факультет права, гуманитарных и социальных наук	Колледж гуманитарных и социальных наук	Факультет гуманитарных и социальных наук	Факультет гуманитарных наук
Педагогика	Искусство,	Архитектура,	Искусство, ис-

Гуманитарные науки Право Менеджмент Социальные науки Искусство	культура и экология Богословие Здравоохранение История и классика Право Литература, языки и культуры Менеджмент и экономика Философия, психология и лингвистика Социология и политология Педагогика	землеустройство и ландшафтный дизайн Гуманитарные науки и культуры Бизнес Педагогика, коммуникации и лингвистика Английская литература, язык и лингвистика История Право Современные языки	тория и культура Педагогика Экология и развитие Информатика Языки, лингвистика и культуры Право Бизнес Социальные науки
Факультет инженерных и естественных наук и математики	Колледж точных, естественных и инженерных наук	Факультет точных, естественных и инженерных наук и сельского хозяйства	Факультет инженерных и физических наук
Химия Строительство и экология Электроника и компьютерные науки Инженерные науки География Математика Океан и земля Физика и астрономия	Биология Химия Геофизика Инженерное дело и электроника Информатика Математика Физика	Сельское хозяйство, питание и сельское развитие Биология Инженерная химия и современные материалы Строительство и геофизика Компьютерные науки Электротехника, электроника и вычислительная техника Морская наука и техника Математика и статистика Механика и системное программирование Естественные науки	Инженерная химия и аналитика Химия Компьютерные науки Земля, атмосфера и экология Материалы для электротехники и электроники Материалы для механики, авиакосмической промышленности и строительства Механика, авиакосмическая промышленность и строительство Физика и астрономия
			Биологический факультет
			Биология
Факультет	Колледж	Медицинский	Факультет

медицины, здравоохранения и биологии	медицины и ветеринарии	факультет	медицины и изучения человека
Биология Медицинские профессии и реабилитация Медицина Медсестринское дело и акушерство Психология	Биомедицина и клиническая лаборатория Клиника и общественное здравоохранение Молекулярная и клиническая медицина Ветеринария	Клеточные и молекулярные науки Клиника и лаборатория Клиническая медицина Стоматология	Стоматология Медицина Медсестринское дело, акушерство и социальная работа Фармацевтика и фармакология Психология

Факультеты

Все университеты сократили число факультетов. При этом факультеты увеличились в размере и объединили более широкий спектр дисциплин, что способствовало развитию многодисциплинарных преподавания и исследований. Факультеты образовали второй ключевой уровень принятия и решений и менеджмента в университете, им были делегированы значительные полномочия в академической сфере и в распределении ресурсов, в том числе кадровых и инфраструктуры.

В университете *A* было подчеркнуто, что новый состав факультетов исходит из широкой интеллектуальной логики. Они станут основой стратегического развития и новых, и существующих направлений деятельности, и будут определять сферы потенциальной экспансии или сокращения активности. Они смогут напрямую управлять всеми академическими и сопутствующими аспектами работы школ и станут «интеллектуальным цементом», обеспечивающим неразрывное единство школ. Так, в частности, факультеты будут развивать междисциплинарные исследования, требующие сотрудничества отдельных школ и факультетов. Они также будут разрабатывать стратегические планы, нацеленные на увеличение творческого потенциала всех работников.

В университете *D* факультетам отводилась следующая роль: «Факультеты будут состоять из групп академически связанных дисциплин и станут вторым структурным слоем университета. Именно на факультетах будет осуществляться координация и поддержание академической стратегии составляющих дисциплин и междисциплинарных объединений, и они станут рамками, в которых будут существовать подразделения третьего слоя – школы и исследовательские центры. Весь академический персонал и многие работники служб поддержки будут иметь должность на том или ином факультете. На уровне факультетов будут приниматься стратегические решения об академических целях и приоритетах, новых возможностях, создании и организационной структуре входящих в их состав школ и исследовательских центров, а также о распределении кадровых и финансовых ресурсов».

Деканы

Во всех четырех университетах была признана критическая роль руководителей новых «сверхфакультетов». В каждом были предприняты меры по укреплению позиции деканов как на факультетах, так и в университете в целом. Им были переданы полномочия по управлению бюджетами, а также руководство главами школ; в то же время во всех четырех институтах схема центрального менеджмента подверглась реструктуризации, с тем чтобы сделать деканов полноправными участниками институционального менеджмента. Таким образом, деканы получили возможность присоединиться к процессу центрального принятия решений: горизонтально они действовали на общеинституциональном уровне, вертикально – в рамках своих факультетов. Подобные изменения были нацелены как на повышение качества институционального принятия решений, так и на минимизацию потенциальных конфликтов между организационными подразделениями.

В политических документах университета *B* подчеркнуто, что ключевая роль руководителей колледжей (деканов факультетов) заключается в академическом руководстве своими под-

разделениями; они станут важными членами высшего руководящего звена и возьмут на себя ряд общеуниверситетских задач, ранее решавшихся проректорами. Формально их полномочия и область ответственности включают менеджмент в академических и кадровых вопросах, повышения по службе и проверку качества, распределение бюджета в сотрудничестве с руководителями школ. От них ожидали «разработки и реализации мер по поддержке междисциплинарной деятельности как в колледже, так и за его пределами».

В университете *D* деканам отводились три ключевые роли:

«На уровне университета они должны поддерживать институциональную сплоченность; участвовать в выработке, реализации и отслеживании институциональной стратегии университета; обеспечить соответствие академических планов (факультетов) общеуниверситетским целям и интересам отдельных дисциплин. Эта роль будет осуществляться, в частности, за счет предусматриваемого должностью членства в соответствующих университетских органах.

На уровне собственного факультета им будет предоставлена вся полнота власти и полная мера ответственности в академическом руководстве факультетом и в управлении персоналом и финансами, выделенными данному факультету, а также ответственность за выработку, реализацию и контроль академических и финансовых планов (факультета). На межфакультетском уровне деканы обязаны способствовать налаживанию продуктивного сотрудничества в преподавании, исследованиях и передаче знаний».

В университете *B* были определены формальные обязанности деканов. К ним относятся: управление бюджетом, сотрудничество с руководителями школ в планировании и распределении ресурсов. От них требуется также «разработка и реализация мер по поддержке междисциплинарной деятельности как в колледже, так и за его пределами». Кроме того, деканы должны организовать периодический опрос мнений персонала и студентов, применяя для этого различные механизмы, в том числе электронные средства и онлайн-дискуссионные форумы.

В университете *D* признано, что руководство факультетами под силу только чрезвычайно способным людям:

«Возглавить факультеты должны деканы, обладающие всеми качествами, необходимыми для выполнения данных функций с полной загрузкой в течение длительного или среднего срока, способные организовать инфраструктуру поддержки и осознать необходимость подотчетности перед университетом во всех предпринимаемых начинаниях.

Для того чтобы их деятельность была действительно результативной, руководителям придется распоряжаться достаточно значительными ресурсами в условиях широкой свободы маневра.

Однако их возможности будут ограничены. Они должны работать в сотрудничестве друг с другом и с ректором... Им придется признать, что всегда существуют начинания, функции и системы, функционирующие лучше или более подходящие на уровне университета».

Большая часть деканов назначается на определенный срок (как правило, за исключением таких областей, как медицина и связанные со здравоохранением профессии). Во всех четырех университетах деканы назначаются ректором или специальным комитетом (а не избираются) из числа сотрудников университета или приглашаются со стороны. Они работают в должности декана с полной загрузкой, практически не принимая участия в преподавании и исследованиях. В первую очередь их воспринимают как руководителей и менеджеров. Большинство академического персонала считает, что взаимоотношения с деканом изменились. Теперь декан не является «одним из них» – он не коллега, а скорее часть центрального общеуниверситетского менеджмента, и академический персонал не имеет возможности повлиять на назначение декана.

Школы

Возможно, наиболее важным аспектом перемен, произошедших во всех четырех университетах, особенно с учетом доминирования кафедр в культуре и психологии высшего образования, было решение об учреждении ряда школ как основной организационной ячейки для преподавания и исследований ниже уровня факультетов. Как и в случае факультетов, определяющим соображением был размер. Школы представляли собой более крупные подразделения, обладающие значительной критической массой, которая, как предполагалось, должна была позволить им более эффективно организовать преподавательскую и исследовательскую деятель-

ность. И снова особое внимание уделялось поощрению междисциплинарной и многодисциплинарной деятельности.

В университете *D* сложилось следующее представление о новых школах: «Для поощрения интеллектуального перекрестного опыления и для обеспечения максимальной административной рентабельности школы должны быть сравнительно крупными (не менее 50 академических сотрудников). С точки зрения учебного процесса в обязанности школ будет входить содержание и оформление учебного плана; преподавание, обучение и оценка; прием, успехи и благополучие студентов и обеспечение качества. Школы станут средоточием научных исследований, как одно-, так и многодисциплинарных. Кроме того, в составе (факультетов) могут существовать формально учрежденные научно-исследовательские центры, в которых будут сотрудничать работники нескольких школ одного факультета или сотрудники разных факультетов».

«Каждый сотрудник, трудовой договор которого предполагает осуществление преподавательской и исследовательской деятельности, будет членом одной школы (хотя он может преподавать в учебных программах других школ, а в некоторых случаях – занимать ставку и в другой школе). Такие сотрудники могут сотрудничать в одном или нескольких исследовательских центрах или проводить научные исследования в рамках своей школы».

«Прямое управление персоналом, карьерное продвижение и распределение нагрузки осуществляется в школе. Необходимо организовать формальные возможности для участия старшего персонала научно-исследовательских центров в этих процессах».

Совершенно очевидно, что во всех университетах школа является основным организационным подразделением с точки зрения осуществления преподавания и кадрового менеджмента. В университете *A* ресурсы выделяются факультетам с указанием предполагаемого их распределения между школами, которое становится отправной точкой процесса распределения ассигнований. В университетах *B*, *C* и *D* факультеты имеют возможность самостоятельно определять свои внутренние модели финансирования, что способствует передаче полномочий школам. Школы должны стать первым уровнем преданности персонала, обеспечивающим тесное сплочение более широких рядов сотрудников, чем на традиционных кафедрах.

Однако представление о кафедре не полностью отвергнуто. В университете *B*, а до некоторой, весьма, впрочем, ограниченной степени и в университетах *C* и *D* оно сохранилось в названиях – по большей части как инструмент внешнего маркетинга. В университете *B* было принято решение о том, что «в пределах школ будут существовать более мелкие подразделения – кафедры (представляющие дисциплины, оставшиеся актуальными в данной сфере из интеллектуальных или профессиональных соображений), учебные организации, аспирантские школы или научно-исследовательские институты. Школы имеют право самостоятельно определять свою внутреннюю структуру, которая должна быть одобрена руководителем колледжа. Совершенно очевидно, что руководители школ должны обеспечить соблюдение общеуниверситетских процедур».

«Внутренняя организация школ может иметь разную структуру, но исключительно важно, чтобы эта структура обеспечивала всем группам персонала возможность высказать свое мнение и оказать влияние на затрагивающие их политические процессы. В небольших однодисциплинарных школах подобный контакт может быть прямым. В более крупных для контактов могут быть созданы группы представителей, но необходимо предусмотреть возможность общешкольных собраний».

В университете *A* школам придается исключительная важность, они считаются средоточием преподавания и исследований; возможно, в структуре менеджмента они даже важнее факультетов.

«Каждая школа должна быть достаточно велика, чтобы оправдать адекватную административную поддержку, иметь возможность генерировать новые инициативы и разрешать совместно с факультетом вопросы финансирования и найма. Крупные школы с логичными рабочими субструктурами способствуют повышению эффективности и искоренению дублирования».

Здесь и кроются критические отличия от прежних кафедральных структур. Школы должны стать самостоятельными, жизнеспособными подразделениями, которые могут справиться с оперативными отклонениями; кафедры слишком малы и уязвимы, чтобы соответствовать этим

требованиям. В настоящее время характер организационных структур определяется скорее потребностями менеджмента, чем дисциплинарными традициями.

В университете *A* предполагалось, что школы будут:

- организовывать и поощрять академическое развитие за счет полноты исследовательских объединений и программ преподавания;
- осуществлять менеджмент и обеспечивать подотчетность в вопросах преподавания, обучения, исследований, предпринимательства и распределения персонала и ресурсов;
- управлять оговоренным бюджетом с четкой схемой мотивации персонала;
- разрабатывать стратегические планы и контролировать выполнение поставленных целей;
- создать обстановку, способствующую развитию персонала;
- осуществлять менеджмент с учетом правовых и этических норм.

Руководители школ

В этих новых структурах критическая роль отводилась руководителям школ. Они были «ближе к народу», чем декан, которому они подчинялись. В университете *B* в их обязанности входило стратегическое планирование, руководство и осуществление преподавательской и исследовательской деятельности, а также реализация разработанных колледжем схем и инициатив, направленных на упрощение процедур зачисления, экзаменов, составления учебных планов и расписаний. Руководители школ должны были строго «контролировать качество работы».

Университет *A* пошел дальше и определил типичную внутреннюю организацию менеджмента в школах. Руководителю школы помогают два заместителя, из которых один отвечает за преподавание, второй – за исследования. Школы будут иметь «субструктуру, обеспечивающую каждому сотруднику четкую и единую линию менеджмента и возможность участия в многочисленных горизонтальных программах». В каждой школе существуют свои программы преподавания. Каждую программу возглавляет руководитель программы, подчиняющийся заместителю руководителя школы, ответственному за преподавание; большинство работников принимает участие в нескольких программах. В каждой школе имеются исследовательские объединения, в которые входит весь персонал, участвующий в научных исследованиях. Линия менеджмента проходит от руководителя исследовательской группы до руководителя школы.

Университет *B* подчеркнул важность должного уровня оплаты и подготовки руководителей школ. В университете *D* разделяют это мнение, обеспечивая им поддержку при повторном вхождении в процесс преподавания и исследований (учебный отпуск и/или предоставление ассистентов), а также повышение зарплаты на постоянной основе по истечении срока полномочий. Особое значение имеет переход всех четырех университетов к «постоянному» назначению руководителей школ, чтобы обеспечить долгосрочное руководство в одном направлении. Во многих случаях руководителей школы приглашали со стороны, и инициатива зачастую принадлежала ректору и высшему уровню менеджмента. Цель заключалась в том, чтобы назначить людей, способных взять на себя всю полноту ответственности; времена ротации сотрудников на посту руководителя школы давно прошли. В каждом университете были учреждены программы подготовки и ориентации для руководителей школ и соответствующие службы поддержки. Подобно деканам, руководители школ должны были стать новым костяком профессиональных академических менеджеров и руководителей; при этом от них не ожидали, что они смогут сочетать свои обязанности с преподаванием и исследовательской деятельностью.

Исследовательские центры

Одним из мотивов реструктуризации во всех четырех университетах стало стремление укрепить свои исследовательские профили. Поэтому все новые структуры предполагали учреждение новых организационных схем исследовательской деятельности.

Будучи крупными междисциплинарными институтами, все четыре университета четко представляли, чем различаются внутридисциплинарный и междисциплинарный подходы к исследованиям. В университете *D* были упомянуты:

- статистические и библиотечные исследования существующих теорий и данных, успех которых зависит от творческих способностей и временных рамок;

- крупное дорогостоящее оборудование, нуждающееся в развернутой инфраструктуре технической поддержке и полномасштабном академическом руководстве исследовательскими программами;
- командные подходы к комплексным или крупным исследовательским задачам, предполагающие разделение труда, участие аспирантов, пост-докторантов и известных ученых, со значительным кумулятивным временным эффектом;
- деятельность по обработке данных, в том числе опросы *inter alia*, полевую работу, интервью, подборку клинических данных и длительные наблюдения, необходимые для изучения явлений в процессе выработки теорий.

В результате университет пришел к выводу, что «при таком разнообразии целей и задач факультеты нового университета не должны механически соответствовать единому набору организационных парадигм».

Следовательно, ключевым фактором организации исследований является разнообразие. Вторым критическим элементом, отчасти повторяющим общую причину стремления к переменам, является важность гибкости и быстрого действия, третьим – необходимость организационного «обособления» и видимости. Тому может быть несколько причин, например:

- возникновение новой темы, метода или стиля исследований или набора ресурсов, нуждающихся в развитии;
- специальные ресурсы (например, информационные архивы) или дорогостоящее оборудование, которые необходимо интенсивно эксплуатировать силами сплоченной группы;
- постоянное и продолжительное финансирование из внешнего источника;
- возможность привлечь и нанять лучших специалистов в данной области и достичь высочайших уровней мастерства;
- необходимость размещения в одном месте персонала, относящегося к различным дисциплинам и школам;
- возможность более эффективно сочетать научно-исследовательскую деятельность с профессиональной практикой, политическое вмешательство или другие внешние факторы.

Все четыре университета на передний план поставили учреждение исследовательских центров для активизации и укрепления научных исследований. Подобная идея отнюдь не нова; во всех четырех институтах такие центры функционируют уже давно, выполняя различные функции с чрезвычайно различной степенью успеха. Как правило, представление об исследовательских центрах крайне неконкретно; известно лишь, что они могут быть в высшей степени успешными, но могут и балансировать на грани провала. Университет *D* подытожил свою позицию: «Нам нечасто удается действовать достаточно быстро, чтобы вовремя приступить к такой деятельности. Когда же мы все же начинаем и создаем новые центры, мы редко можем обеспечить их достаточными ресурсами «подкачки» на первых этапах существования. С другой стороны, в конце жизненного цикла исследовательских центров, когда они сталкиваются с реальной нехваткой интеллектуальных или материальных ресурсов, мы редко успеваем закрыть или реорганизовать их».

«Подобная неспособность обеспечить гибкость и инновационный подход к исследованиям, во многом – но не полностью – объясняется «издержками» традиционной дисциплинарной кафедральной структуры. Это не является результатом некоей фатальной погрешности кафедрального подхода. Это просто отражение широко известного факта, что все организационные структуры имеют свои недостатки».

В новых структурах подобные сложности не возникли. Таким образом, все четыре университета приступили к более тщательной проработке профилей исследовательских центров и более жесткому контролю их деятельности. В политических документах университета *D* по этому поводу сказано: «Достаточно крупные группы ученых могут быть оформлены как исследовательские центры, существующие в составе факультета. Это зависит от способности выработать логичное интеллектуальное и стратегическое обоснование, а также от разумных перспектив финансовой жизнеспособности. Подобные центры имеют по отношению к факультету те же обязанности, что и школы, но они осуществляют только исследовательскую деятельность, а не

преподавание. Центры могут носить междисциплинарный или внутридисциплинарный характер и привлекать к работе персонал нескольких школ».

«Решение об учреждении специального исследовательского центра для реализации научных исследований определенного направления (вместо того, чтобы сосредоточить эту деятельность в рамках школы) зависит от наличия четкого «ценностного» аспекта для науки и для университета».

Подобно другим аспектам институциональной реорганизации, учреждение новых исследовательских центров в значительной степени зависело от размера: «Для того, чтобы оправдать свою относительную независимость, исследовательские центры должны иметь подходящий размер и разумное обоснование. Высота порога зависит от темы. В некоторых областях нет смысла создавать группу, численность которой менее 40–50 человек (включая персонал, постдокторантов, докторантов и работников служб поддержки). В других 15 человек может оказаться достаточно. В целом можно предположить, что численность персонала исследовательских центров в сфере точных и инженерных наук будет больше, чем в социальных или гуманитарных науках. Но и здесь возможны значительные отклонения. В некоторых, особенно новых, областях относительно небольшой центр иногда может стать ведущим в мире. В других же центр должен иметь определенную, достаточно существенную критическую массу. Поскольку размер сильно зависит от контекста, возможность создания центров должна быть тщательно обоснована и аргументирована».

Во всех четырех университетах считается необходимым всячески поддерживать исследовательские центры и финансировать их напрямую в рамках факультетского бюджета наряду и в соревновании со школами. В то же время их учреждение и деятельность следует жестко регулировать, а при необходимости – прекращать.

Некоторые типичные вопросы

Результаты анализа неопровержимо свидетельствуют о том, что университеты в процессе реструктуризации шли схожими путями, с общей мотивацией и в целом аналогичными структурами. Совершенно очевидно, что при этом возникали многочисленные однотипные проблемы.

Факультеты

Как только было решено, что число факультетов должно быть меньше, а сами факультеты – крупнее, немедленно встал вопрос об их количестве и предметной конфигурации. Все университеты сошлись на том, что факультеты не должны быть слишком сильными и независимыми. В политических документах университета *D* подчеркнуто: «Факультеты служат средством управления ресурсами (кадровыми, финансовыми и физическими) и рамками осуществления академической деятельности; сами по себе они не являются конечной целью. Поэтому они не должны занимать слишком много места в материалах, подготовленных для внешней аудитории».

«Очень важно, чтобы факультеты не были герметичными: чем больше процессов, рамок и процедур будет относиться не к одному факультету, а распространяться на университет в целом, тем легче будет инициировать и поддерживать межфакультетскую деятельность».

Равным образом было ясно, что факультеты не должны превращаться в квазиавтономные институты: «Они должны иметь сложные и всепроникающие связи: по вертикали – с первым уровнем университета, по горизонтали – с другими факультетами».

«Их следует рассматривать в первую очередь как подразделения, необходимые для внутренних организационных целей, а не как структуры, имеющие существенное значение для внешнего мира. С точки зрения стороннего наблюдателя иметь репутацию и быть нормальной точкой соприкосновения должен университет или его школа, исследовательский центр, дисциплина или отдельный ученый».

Ряд вопросов возник относительно размера и предметной конфигурации факультетов. В университете *D* были выработаны руководящие принципы для решения подобных проблем:

- институциональная сплоченность – ни один факультет не должен доминировать в вопросах распределения ресурсов или деятельности так, чтобы это стало угрозой для корпоративной сущности университета;

- организационное равновесие – конфигурация должна отражать академический характер университета за счет адекватного воспроизведения предметного ряда;
- поддержка междисциплинарности;
- интеллектуальная сплоченность – факультеты должны объединять дисциплины, которые в широком смысле слова имеют некоторую познавательную общность;
- разумные размеры – критическая масса, необходимая для обеспечения жизнеспособности, гибкости и потенциала развития.

В университете *D* развернулись ожесточенные споры относительно численности факультетов, но в целом все университеты достаточно быстро перешли к структуре, где предметы были сгруппированы следующим образом: гуманитарные и социальные науки, точные и инженерные науки и медицина или здравоохранение. В основном предметом разногласия стали биология и науки о жизни, которые можно было отнести как к физике, так и к медицине. В университете *A* биологию объединили с медициной, в университетах *B* и *C* – с естественными науками, а в университете *D* она стала самостоятельным четвертым факультетом.

Школы

Во всех четырех университетах значительные разногласия вызвал вопрос о предметной конфигурации новых школ. В решении этого вопроса университеты исходили из количества организационных подразделений, которое поддается эффективному управлению, их финансовой жизнеспособности и возможности междисциплинарной деятельности. Противоположная точка зрения заключалась в том, чтобы сохранить дисциплинарный характер школ. Особенно ожесточенные дискуссии охватили область гуманитарных и социальных наук, где ярко выражена приверженность отдельным дисциплинам. Сотрудники, имеющие отношение к таким предметам, как археология, история, философия, литература и отдельные языки, опасались, что включение в состав более крупных школ приведет к утрате самоидентификации и интеллектуальной свободы; аналогичные опасения высказывали преподаватели экономики, политики, социологии и т.п. относительно объединения в таких школах, как «социальные науки» или «социология и политология». Сложности также возникли в сфере экологии, компьютерных наук, психологии и математики, а также в некоторых медицинских клинических специализациях.

Службы поддержки

В ходе реорганизации во всех четырех университетах были реструктурированы службы поддержки. Создание сильных факультетов требовало учреждения факультетских групп поддержки, в том числе академической, финансовой и кадровой. В некоторых случаях службы поддержки надлежало дополнить выделенными компьютерными и имущественными ресурсами. Эти группы работали в тесном сотрудничестве с деканами и руководителями школ. Хотя формально они зачастую подчинялись непосредственно центральной администрации (например, секретарю или директору финансового отдела), в каждом случае было совершенно очевидно, что ее полномочия в значительной степени подорваны.

В университете *B* изначально была поставлена задача создания небольшой центральной администрации, в полномочия которой входило бы общеуниверситетское стратегическое развитие, осуществление контактов с внешним миром, поддержка финансового аспекта деятельности ректора и другие административные вопросы, где централизация экономически выгодна; кроме того, этот университет хотел сохранить общие кадровые политики и другие процедуры, оговоренные законодательством, такие, как здравоохранение и охрана труда. Хотя центральная администрация и сохраняла за собой достаточно значительное влияние, ее роль в выработке и реализации политик перешла к новым факультетам.

Передача полномочий

Процесс реструктуризации был неразрывно связан с передачей полномочий и финансовой ответственности. Это особенно наглядно проявилось в университете *B*, где стояла цель «приближения поддержки и процессов принятия решений к сотрудникам, непосредственно управляющим повседневной преподавательской и исследовательской деятельностью». Однако в каждом случае развернулись дискуссии о том, какие полномочия не могут быть переданы, в частности, из соображений сохранности корпоративной сущности. Более того, передача полномочий отнюдь не означала права менять процессы; напротив, была поставлена цель общеуниверситетского упрощения и стандартизации с созданием единых баз данных. В документах уни-

верситета *B* подчеркнуто, что «во многих случаях соответствие политикам и принципам является абсолютным императивом, и здесь необходим централизованный контроль за их соблюдением».

Исключительно удачно суть этих споров была сформулирована в университете *B*: «Мы рискуем, упразднив 9 факультетских администраторов и 9 комплектов деканов и их заместителей, получить взамен по 20 – при соответствующих временных и материальных издержках. Этого необходимо избежать».

Временные затраты

При осуществлении реструктуризации в университетах *A*, *B*, и *C* возник вопрос о времени, которое персоналу придется затратить на организационные вопросы в ущерб первоочередным обязанностям.

Академический персонал

Направление реорганизации во всех четырех университетах отражало радикальные изменения роли, которую академический персонал играет в управлении своими институтами. Вдумчивое и неспешное обсуждение с широким участием сотрудников сменилось оперативными процедурами принятия решений; полномочия комитетов, существовавших в составе сената и совета, были сокращены, и их место заняли исполнительные органы и отдельные менеджеры; участие сменилось делегированными полномочиями и подотчетностью. В этом смысле верховенство академической общественности в управлении университетами сократилось до неузнаваемости. Совершенно естественно было ожидать сопротивления подобным переменам. Тем не менее во всех четырех университетах реформы прошли на удивление гладко. Если споры и возникали, они касались некоторых деталей процесса, таких как конфигурация новых структур, а не основополагающих принципов. Проведенные в университетах беседы с академическими работниками свидетельствуют о том, что перемены были восприняты с готовностью.

До некоторой степени это принятие было пассивным: персонал был поглощен преподаванием и исследованиями (в особенности в связи с появлением более жестких требований к качеству и оценки обоих направлений деятельности) и отнюдь не стремился тратить время и силы на споры о проблемах управления. Однако следует отметить, что многие сотрудники оказали новым начинаниям всяческую поддержку. Они с восторгом встретили сокращение бюрократических процедур, ускорение принятия решений и уменьшение объема работы в комитетах; с точки зрения практикующих исследователей скорость принятия решений очень важна для карьерного роста, поэтому они отнеслись к новым структурам с энтузиазмом. Равным образом сотрудники одобрили повышение уровня профессионализма менеджмента как на академических позициях (деканов и руководителей школ), так и в административных службах. Персонал осознал и принял тот факт, что теперь деканы и руководители школ являются академическими менеджерами с соответствующими обязанностями, которые должны иметь соответствующие навыки и поэтому заслуживают адекватного вознаграждения; никто больше не ратовал за возврат к старой системе «поочередного» главенства старших коллег. Как высказался один из молодых лекторов университета *A*, «профессиональный менеджмент пойдет на пользу всем. Я не стремлюсь напрямую участвовать в управлении. Я озабочен своими исследованиями и преподаванием; другие лучше знают, как управлять университетом». Реструктуризация радикально изменила роль академического персонала во всех четырех университетах, сократив участие сотрудников в институциональном управлении. Однако, за немногими исключениями, это не вызвало протеста ни в одном из университетов.

Заключение

Предметом анализа в данной статье являются изменения внутренней структуры, предпринятые четырьмя университетами Великобритании с учетом новых реалий внешней среды. Эти университеты перешли от традиционных факультетских и кафедральных структур к новым крупным «сверхфакультетам», состоящим из новых крупных школ. Размер организационного подразделения стал для всех университетов критическим фактором, определяющим эффективность, повышение компетентности менеджмента и потенциала междисциплинарного сотрудничества в преподавании и исследованиях. В процессе реструктуризации университеты столкнулись с множеством фундаментальных проблем, затрагивающих глубинные основы академической жизнедеятельности. Их успех с долгосрочной точки зрения нам еще предстоит оценить.

Каждый университет балансировал между потребностью в сильном, авторитарном центральном руководстве и стремлением делегировать полномочия и зоны ответственности. Делегирование полномочий сильным организационным группировкам не обязательно приведет к быстрой реакции на внешние стимулы. Более того, некоторые изменения рабочей среды, в особенности ужесточение требований к подотчетности, требуют централизованной координации и руководства на общеуниверситетском уровне. Потребуется некоторое время для того, чтобы персонал приспособился к новой группировке; в особенности сложно наладить работу многодисциплинарных факультетов и школ, организованных прежде всего из соображений менеджмента. Руководство всех университетов предвидело изначальное сопротивление некоторым переменам. Поэтому была проделана значительная разъяснительная и руководящая работа, которая помогла сотрудникам преодолеть свои страхи и сомнения. Кроме того, во всех четырех университетах было достигнуто четкое осознание того, что при нынешних темпах перемен новые организационные структуры должны быть способны к дальнейшей самостоятельной эволюции.

Все университеты, следуя рекомендациям Лоренса и Лорша, уделили значительное внимание созданию коротких вертикальных линий принятия решений и коммуникации. При этом представляется менее очевидным, что разработанные Минцбергом признаки успешного группирования применимы к некоторым новым структурам, особенно с точки зрения взаимозависимостей процесса. Возможно, с позиций долгосрочной истории развития высшего образования наиболее важен тот факт, что кафедра более не является основной ячейкой осуществления преподавания и исследований, а также подрыв главенствующих позиций академического сообщества в управлении. Некоторые из этих новых структур уже давно существуют в университетах, образованных после 1992 г. на базе бывших политехнических вузов. По мнению некоторых наблюдателей, подобный сдвиг свидетельствует о тенденции к унификации в системе высшего образования Великобритании. Другие же считают его не более чем данью моде. Для университетов это в первую очередь попытка приспособиться к быстро меняющейся рабочей среде.

Предметом данной статьи стали организационные изменения в четырех ведущих университетах Великобритании, которые оказали значительное влияние на повседневную работу академического персонала и его роль в управлении университетами. Для некоторых деятелей высшего образования отход от руководящей роли академического сообщества в вопросах управления свидетельствует о распространении нового менеджмента в ущерб традиционным академическим ценностям и приоритетам. Но есть и альтернативное мнение, которое заключается в том, что университеты должны адаптировать свои внутренние структуры к быстро меняющимся реалиям окружающей среды. С такой позиции упомянутые изменения положения академического персонала представляются просто необходимыми для сохранения традиционных стандартов преподавания и исследований. На самом деле новое разделение труда между преподаванием и исследованиями, с одной стороны, и институциональным менеджментом, с другой, позволит решить многие проблемы, стоящие перед высшим образованием, но применять эти новые модели следует с умом и деликатностью. Результаты настоящего исследования свидетельствуют о том, что такой точки зрения придерживаются многие академические деятели, первоочередной заботой которых служат преподавание и исследования, а административные проблемы являются лишь раздражающим отвлекающим фактором.

Болонский процесс: влияние реформ высшего образования на структуру и организацию программ докторантуры в Германии

Гут Д.

Статья представляет собой обзор основных направлений реформ высшего образования в Германии, в том числе и хода реализации Болонского процесса. Анализ проводится на примере докторантуры, которая в «Болонье» считается третьим учебным циклом. Эту фазу также принято рассматривать как первый этап независимых научных исследований. Высшее образование находится в процессе интернационализации. Кроме того, Европейская комиссия прогнозирует, что понадобится еще около 700 000 ученых. В этой ситуации исключительно важно правильно провести реформу системы. Статья посвящена тому, как немецкий Рамочный закон о высшем образовании, региональные правовые нормы и документы Болонского процесса повлияли на способность системы высшего образования Германии привлекать и готовить отечественных и зарубежных докторантов в области естественных наук.

Введение

«Все, что происходит сегодня в университетском преподавании и обучении, в менеджменте и маркетинге, по большей части связано с Болонским процессом или с порожденными им импульсами». Необходимость реформы высшего образования обсуждалась в Германии уже давно, и Болонский процесс стал движущей силой и рамками реформ. До недавнего времени процесс в первую очередь затрагивал два низших учебных цикла, т.е. уровни бакалавриата и магистратуры. Однако после принятия участниками министерской встречи Берлинского коммюнике стало невозможно и далее игнорировать фазу докторантуры. В четком осознании необходимости налаживания более тесных связей с европейским пространством высшего образования (ЕАНЕ) и европейским пространством исследований (ЕРА), а также жизненно важного вклада докторантов в научные исследования, министры образования стран, подписавших Берлинское коммюнике, рекомендовали включить докторантуру в Болонский процесс как третий цикл высшего образования. В настоящей статье рассматриваются последствия этого решения для структуры и организации докторантуры в условиях научной мобильности. После краткого обзора немецких законодательных рамок читателям предлагается характеристика структуры и организации докторантуры в свете болонских реформ и в контексте научной мобильности.

Правовые рамки

В Германии высшее образование находится в ведении 16 федеральных земель, которые действуют в рамках федеральных законодательных норм. Эти нормы в общих чертах устанавливают, что университеты должны способствовать развитию международного, и в особенности европейского сотрудничества и обмена, и учитывать специфические потребности иностранных студентов. Кроме того, они оговаривают необходимость признавать учебу и квалификации, полученные за рубежом, если возможно установить их эквивалентность. Действующие в настоящее время законы не содержат специальных положений относительно докторантуры, за исключением положения о том, что университеты, нанимая докторантов, должны предоставлять им достаточно времени для работы над диссертациями.

Более мелкие подробности содержатся в законодательстве отдельных земель. Вполне вероятно, что в ближайшее время эти детали станут еще более важными, поскольку в настоящее время широко дискутируется возможность передачи вопросов образования в единоличное ведение земель. Анализ законодательства различных земель в отношении докторантуры свидетельствует о том, что земли по-разному оценивают статус исследователей-докторантов и их место в университете. Повсеместно признано, что докторская степень должна присуждаться за самостоятельные глубокие научные исследования по результатам защиты диссертации и устного экзамена. В некоторых землях предполагается, что университеты должны предоставить докторантам возможности приобрести ключевые компетенции и гибкие навыки, и всячески поощряется организация программ докторантуры в аспирантских колледжах и школах; в других этот аспект никак не регулируется. Требования к поступающим, как правило, определяются университетами или даже отдельными факультетами, но в некоторых землях соискатели докторской степени должны предварительно окончить универ-

ситетский курс продолжительностью не менее 4 лет или получить степень магистра. Однако в Берлинском законе о высшем образовании, например, четко сказано, что поступление в докторантуру не должно зависеть от наличия научных степеней.

Структура и содержание курса докторантуры определяются университетами, для чего школы и факультеты разрабатывают приказы о высших степенях и экзаменах. Их содержание в значительной степени зависит от дисциплины и от университета. Иногда, например, они оговаривают требования к поступающим, в том числе и языковые, необходимость сдачи экзаменов или предварительного обучения в университете. Зачастую также в приказах указано, можно ли защищать диссертацию не на немецком языке.

Немецкий контекст

Европейская комиссия подчеркнула важность поощрения мобильности в научно-исследовательском секторе, а также необходимость подготовки значительного числа ученых для удовлетворения будущих потребностей. В материалах OECD упоминается, что наличие высококвалифицированных кадров является императивом инноваций и что «решение многих компаний при выборе места расположения принимается с учетом наличия квалифицированных сотрудников и исследовательского персонала. Отсюда вытекает значение высокого качества всех сегментов образовательной системы». Далее в этом документе говорится о необходимости «политики, направленной на то, чтобы сделать Германию привлекательной для зарубежных квалифицированных специалистов». Хотя уровень безработицы в Германии в среднем составляет 12,6%, а в некоторых восточных регионах страны доходит почти до 20%, в промышленности и академической сфере наблюдается значительная нехватка квалифицированных работников, особенно в области ИТ. В настоящее время, к сожалению, «в Германию иммигрируют по большей части малоквалифицированные работники», что скорее всего приведет к дальнейшему росту безработицы. Кроме того, происходит значительный отток высококвалифицированных кадров из страны, особенно в США.

В 2007 г. немецкие университеты присудили 23138 докторских степеней, из них лишь малую долю (12%) получили иностранцы. Существенную проблему представляет собой неэффективность системы высшего образования Германии. Болонский процесс может стать рамками ее усовершенствования, но до тех пор, пока новая и традиционная модели сосуществуют, в системе неминуемо будет царить хаос. Традиционное немецкое высшее образование представляет собой однофазную систему получения диплома, характеризующуюся достаточно низкой эффективностью, весьма значительной продолжительностью учебы и высоким уровнем отсева. Докторантура следует за программой получения диплома или аналогичной квалификации, обычно продолжающейся 8–12 семестров. Традиционная модель докторантуры предполагает, что ученый работает над диссертацией под руководством опытного профессора. Исследования обычно совмещаются с оплачиваемой работой в университете или являются ее частью, и руководитель как правило выступает в качестве работодателя. Некоторые аналитики отмечают, что подобная практика приводит к полной зависимости докторантов от доброй воли и готовности руководителей предоставить им время и ресурсы, необходимые для работы над диссертацией. Поэтому повышение эффективности и привлекательности немецкого высшего образования в целом поможет решить проблему нехватки квалифицированных кадров за счет сокращения времени получения степени, привлечения зарубежных исследователей в Германию и удержания немецких ученых на родине.

Для того чтобы усилить конкурентоспособность Германии, расширить возможности привлечения как отечественных, так и зарубежных докторантов и удовлетворить растущую потребность рынка труда в ученых, имеющих докторскую степень, в 1990 г. Немецкое научно-исследовательское общество (DFG) учредило Группы подготовки исследователей (RTG). В этих группах докторанты могут выполнять исследования и готовить диссертации по структурированным организованным программам. В последнее время в Германии начали появляться другие аналогичные аспирантские и научно-исследовательские школы. Самым известным примером, очевидно, являются Международные исследовательские школы Макса Планка. Можно упомянуть также Аспирантские школы Нижней Саксонии и Международную аспирантскую программу (IPP) Немецкой службы академического обмена (DAAD), ко-

торую финансирует федеральное министерство образования и исследований. IPR включает 50 программ в 37 университетах. Хотя число докторантов, участвующих в структурированных программах, постепенно растет, из приведенной ниже диаграммы можно увидеть, что большая часть докторантов преподают или выполняют научную работу в университетах или научно-исследовательских институтах.

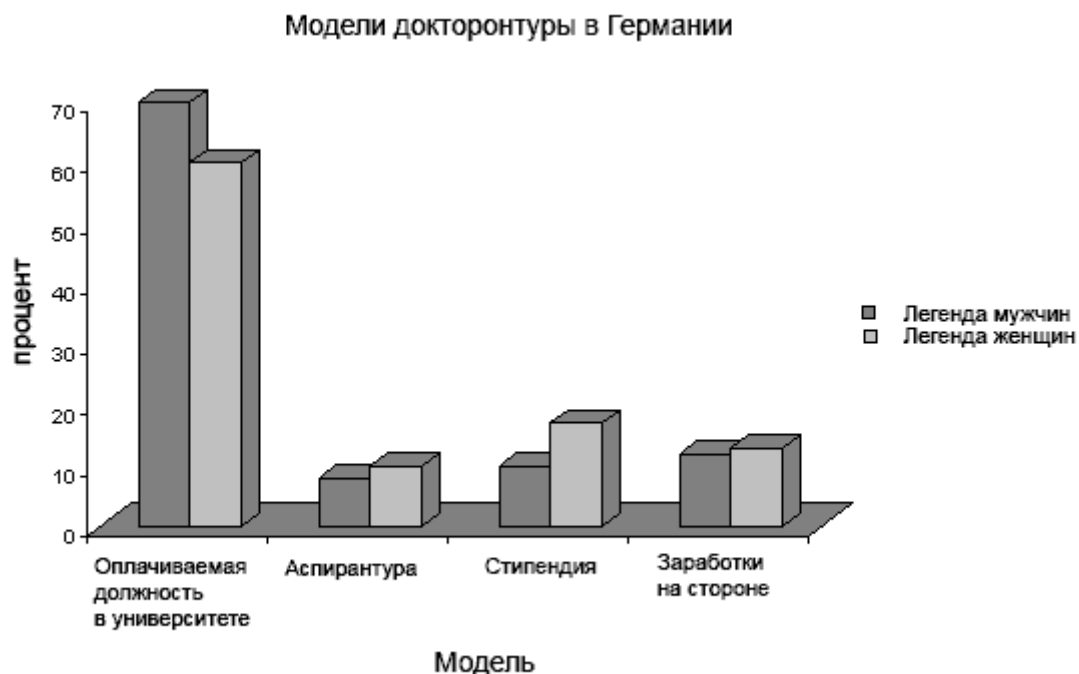


Рис. 1. Выбор модели докторантуры в Германии в зависимости от пола соискателя

Источник: Duz Special (2007)

Примеч. Ошибка в заголовке таблицы

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в высшем образовании Германии вокруг докторантуры сложилась, мягко говоря, сложная ситуация, и что существуют различные модели организационных структур и финансирования. С учетом необходимости мобильности и привлечения зарубежных докторантов в Германию жизненно важно четко определить положение докторантуры в системе высшего образования, проявив при этом достаточную гибкость для удовлетворения специфических индивидуальных потребностей. Необходимо уделить докторантуре больше внимания как в академических, так и в политических кругах.

Это практически все, что можно сказать о сложившихся в Германии законодательных рамках и общей ситуации в высшем образовании применительно к программам докторантуры. Очень важно помнить, что в стране существует почти столько же моделей организации докторских исследований, сколько и докторантов. Тем не менее, далее в этой статье будет глубже рассматриваться структура и организация докторантуры в Германии в разрезе Болонского процесса: насколько существующая в стране система вписывается в болонские рамки и как она меняется для достижения целей процесса.

Болонский процесс и требования к поступающим в Германии

Во всех немецких землях политика зачисления определяется на институциональном уровне и, соответственно, уникальна для каждой дисциплины и для каждого университета. В традиционной модели требования к поступающим определяются приказом по институту. Как

правило, докторанты должны иметь немецкий диплом или аналогичную квалификацию и удовлетворять некоторым языковым требованиям. Последнее по ходатайству руководителя может быть отменено для кандидатов, желающих писать диссертацию по-английски.

Как уже упоминалось, в последние 10–15 лет появился ряд структурированных докторских программ. Для каждой из них выработаны свои требования к поступающим. Обычно они включают диплом или степень магистра и достаточный уровень владения английским языком. Владение немецким языком, как правило, не требуется, но приветствуется. Кроме того, на некоторых программах проводятся вступительные экзамены и собеседования.

Квалификации поступающих

Документы Болонского процесса не оговаривают требования к поступающим в докторантуру напрямую. Однако представляется полезным перечитать саму Декларацию и последующие коммюнике, чтобы получить представление о том, чего ожидают от кандидатов. В Болонской декларации сказано: «Второй цикл должен вести к получению степени магистра или доктора, как это принято во многих европейских странах». Однако в 2006 г. министры заявили, что «второй цикл обучения должен открывать доступ к докторским программам. Очевидно, подразумевается, что степени бакалавра недостаточно для поступления в докторантуру. Эту идею подтверждает Пер Ниборг, который считает три болонских цикла последовательными: окончание одного является условием поступления на следующий: «В международном масштабе признание различных степеней бакалавра за основу магистратуры и признание еще более разнообразных магистерских степеней за основу докторантуры станет важной задачей и проблемой институтов» (с. 3). Упомянутые выше немецкие нормы, регулирующие требования к поступающим, вполне соответствуют этой последовательной схеме.

Если степень магистра станет непременным условием поступления в докторантуру, это позволит повысить прозрачность системы и совместимость квалификаций в границах ЕАНЕ. Однако чрезмерная жесткость в этом вопросе поставит в неблагоприятное положение кандидатов, имеющих традиционные пятилетние дипломы (такие, например, как в Германии, Польше или Болгарии), которым будет все труднее позиционировать свои квалификации в новой развивающейся трехуровневой системе. Кроме того, это требование может также отрицательно сказаться на тех, кто не приступил к выполнению докторских исследований сразу по окончании вуза, а пошел по иному карьерному пути, с тем чтобы впоследствии вернуться к высшему образованию. Гибкие и прозрачные правила зачисления, учитывающие разнообразие путей, которыми ученые приходят в докторантуру, а также способностей и навыков, которые могут быть приобретены в ходе альтернативной карьеры, пойдут во благо мобильным ученым, особенно тем, кто идет непрямой карьерным путем.

Эквивалентность квалификаций

Независимо от уровня степени, большинство институтов требуют либо квалификацию немецкого университета, либо эквивалентную. При этом понятие эквивалентности практически не раскрывается. В этой связи доктор Ниборг опасается, что «в институтах до сих пор стараются искать не аналогичную, а идентичную квалификацию. Для обеспечения мобильности между различными образовательными системами стран Болонского клуба необходима большая открытость и гибкость». Количество пытающихся установить эквивалентность не регистрируется, поэтому невозможно оценить долю успешных обращений или выявить причины приема или отказа. Болонский процесс должен внести ясность в эти вопросы для потенциальных кандидатов из ЕАНЕ и способствовать гибкому подходу. Во всей Европе идет процесс увязывания циклов получения диплома и аспирантуры со схемами бакалавриата и магистратуры, уменьшается число возможных моделей, и решения принимаются в рамках, единых для всех стран-участниц. Укрепление сотрудничества в сфере обеспечения качества также способствует созданию доверительной атмосферы и снимает опасения относительно уровня и эквивалентности различных степеней и учебных программ.

Языковые требования в Германии

Для поступления в докторантуру в немецком университете иностранцы должны сдать тест по немецкому языку для поступления иностранцев в высшие учебные заведения (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)) или тест по немецкому как иностранному языку (Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)). Оба теста нацелены на проверку способности понимать научные и академические тексты и объясняться письменно и устно по выбранной теме исследований. Вполне возможно, что это требование отпугивает некоторых потенциальных докторантов, особенно в сфере естественных наук, где рабочим языком в лабораториях зачастую является английский. Поэтому соискатели должны в достаточной степени владеть не только немецким, но и английским языком, чтобы эффективно сотрудничать с коллегами. Снижение языковых требований и предоставление возможности изучать его в процессе работы над диссертацией может оказаться фактором, который позволит привлечь в немецкую докторантуру больше ученых. Для кандидатов уровень владения немецким языком не столь важен еще и потому, что ряд университетов разрешает писать и защищать диссертации по-английски, а многие структурные программы докторантуры специально разработаны с прицелом на международное сотрудничество и, соответственно, требуют владения английским, а не немецким.

Содержание программ докторантуры

В немецких законах о высшем образовании подчеркивается важность оригинальных исследований по выбранной теме. Эта мысль присутствует и в Бергенском коммюнике, где ясно сказано, что «ключевым компонентом докторантуры является развитие знания за счет оригинальных исследований». Кроме того, наблюдается повышение спроса на более общие навыки, такие как менеджмент, работа в команде и способность писать для различных целевых групп. Насколько глубоко изучаются эти навыки в ходе докторантуры, в значительной степени зависит от контекста, в котором осуществляются исследования. Несмотря на то, что министры всячески побуждают университеты «обеспечить докторантам возможности междисциплинарной подготовки и выработки навыков, применимых в различных сферах деятельности», в большинстве университетов докторантура не предполагает проведение семинаров, мастерских или курсов лекций, поэтому уровень руководства соискателями зависит от доброй воли каждого конкретного руководителя. Нередко научные руководители дают докторантам рекомендации по подготовке и публикации научных работ и устных выступлений и т. п., а некоторый опыт управления временем и так называемые навыки общения приобретаются неформальным путем – например в процессе работы в лаборатории. Однако бывает и так, что соискателям не предлагается никакой систематической подготовки, направленной на выработку упомянутых выше навыков, а получение руководства и рекомендаций никак не гарантировано, в результате чего некоторые докторанты работают практически без какой-либо научной поддержки.

С другой стороны, структурированные программы докторантуры включают стратегически продуманные схемы выработки различных навыков. По данным немецкого научно-исследовательского общества (DFG), докторантам предлагаются индивидуальные учебные программы, разрабатываемые отдельно для каждой группы ученых. «Цель заключается в том, чтобы дополнить и расширить специализацию каждого учащегося, привлекая его к участию в разработке программы» (DFG). Такая практика позволяет предложить докторантам программу, полезную и актуальную для их научных изысканий и карьерного роста. Если университеты предпримут какие-то меры в этом направлении, это позволит организовать семинары, мастерские и учебные курсы для молодых ученых, в том числе и докторантов.

Для поощрения мобильности очень важно, чтобы кандидаты знали об имеющихся возможностях и о том, чего от них ожидают. Этот вопрос требует дальнейшего обсуждения и прояснения в рамках отслеживания Болонского процесса. Более подробные руководящие документы относительно докторантуры должны быть подготовлены к лондонской встрече министров, намеченной на 2008 г. Остается надеяться, что вопросы выработки нужных навыков останутся в повестке дня и займут свое место в дискуссиях, которые, несомненно, будут проходить в ожидании следующей встречи.

Продолжительность докторантуры в Германии

Документами Болонского процесса предусматривается продолжительность докторантуры в 3–4 года (с отрывом от производства): «С учетом потребности в структурированных программах докторантуры и прозрачных руководстве и оценке, мы полагаем, что при нормальном уровне загрузки продолжительность третьего цикла в большинстве стран должна составлять 3–4 года при обучении с отрывом от производства». Вопрос о продолжительности обучения особенно актуален в Германии, где первые этапы обучения традиционно достаточно длительны. Средний возраст ученых на момент завершения докторантуры составляет 33 года. Отчасти это объясняется длительным обучением на первых циклах, а также значительной продолжительностью докторантуры, а также такими скрытыми факторами, как «перерывы в карьере» – периоды работы в других секторах. В нормативных документах большинства университетов оговорена длительность докторантуры 3–4 года; на деле получение докторской степени может потребовать значительно большего времени. Из приведенной диаграммы видно, что большинство докторантов затрачивают на получение степени не менее 4 лет; 20% проводят в докторантуре не менее 7 лет. Однако данные для этой диаграммы были получены в ходе исследования, проведенного в 1999 г. в одном университете; общее число респондентов составило 699 человек, причем некоторые из них закончили докторантуру достаточно давно. Более современных данных нет, равно как и общегосударственной статистики.

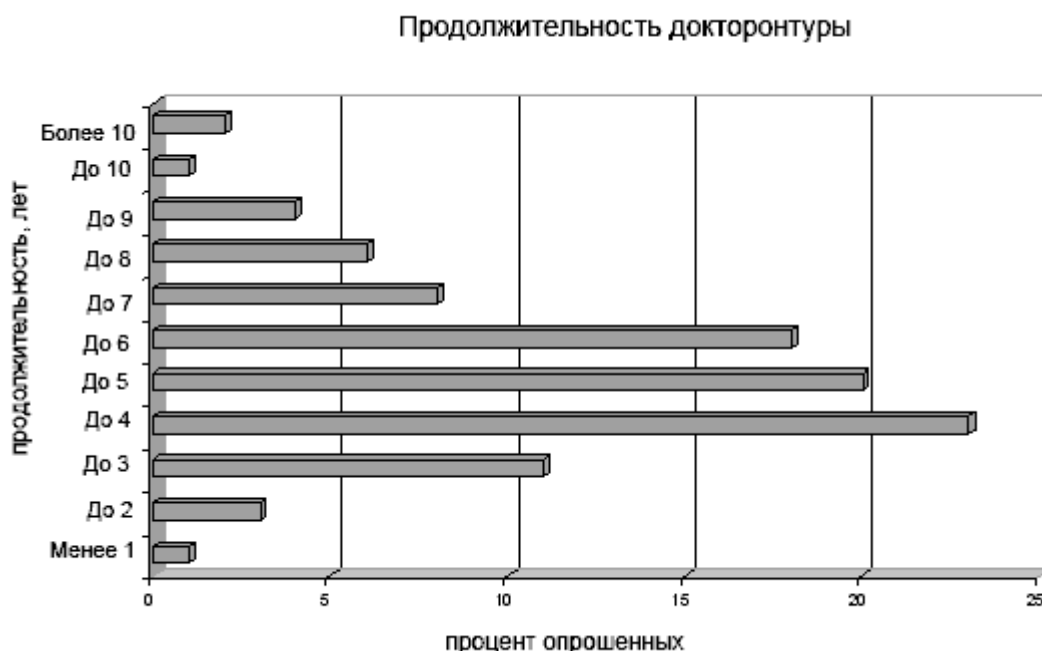


Рис. 2. Продолжительность докторантуры в Германии

Источник: Kersting

Примеч. Ошибка в заглавии таблицы

Из имеющихся статистических данных невозможно понять, осуществляются ли докторские исследования в отрыве от производства, что затрудняет точное определение продолжительности докторантуры в Германии. Принимая решение приступить к написанию докторской диссертации, потенциальные кандидаты обычно оценивают временные затраты. Печальная известность, которую Германия приобрела из-за длительного периода обучения, и отсутствие достоверных статистических данных для оценки может поставить страну в невыгодное положение по сравнению с другими европейскими государствами. В такой ситуации, несомненно, необходимо собрать достоверные сведения и провести дальнейшие изыскания по этому вопросу, чтобы сделать выводы, предложить осмысленные рекомендации, а также убедить ученых, что решение о прохождении докторантуры в Германии не будет связано с удлинением срока получения степени.

Финансирование и статус

В документах Болонского процесса вопросы финансирования практически не упоминаются. В 2005 г. в ходе Болонского семинара в Зальцбурге было признано, что реализация предложенных реформ потребует финансовых вложений. Однако участники семинара не предложили никаких рекомендаций по финансированию докторских программ. В Бергенском коммюнике финансовые проблемы не затронуты вообще. Очевидно, что для поощрения мобильности необходимо сделать информацию об источниках финансирования общедоступной и прозрачной. С учетом этого DAAD создала базу данных по стипендиям, в которой ученые смогут найти стипендии и возможности финансирования для своей темы, страны и уровня научного труда. Помимо доступности информации, следует обеспечить собственно финансирование – и в достаточном объеме. В настоящее время в этом плане в Германии сложилась более благоприятная ситуация, чем, например, в Великобритании. Даже в тех землях, где была введена плата за обучение, она не распространяется на докторантов, которые, соответственно, несут гораздо меньше расходов, чем в других странах Европы. Представляется вполне очевидным, что человек, в течение ряда лет работающий квалифицированным исследователем, должен получать соответствующую плату. Однако на деле в Германии все обстоит совсем не так. Потребность в оплачиваемых ставках или стипендиях намного превышает предложение. Поэтому если Германия ставит перед собой цель привлечь лучших отечественных и зарубежных ученых, то пока еще эта страна весьма далеко от идеальных «финансовых условий, которые должны быть привлекательными для самых лучших кандидатов».

В Германии имеется ряд способов финансирования докторантуры: оплачиваемая работа в университете, выполнение научных исследований по договору в рамках финансируемых проектов, получение стипендии, а также за счет других заработков. В математике и естественных науках около 80% докторантов ведут научную деятельность в университетах и исследовательских учреждениях, занимая академические должности или в рамках договоров на научные исследования для финансируемых проектов. Приведенная ниже диаграмма составлена по результатам опроса около 10000 докторантов в Германии. Из нее можно увидеть три наиболее важных источника финансирования в областях математики и естественных наук.

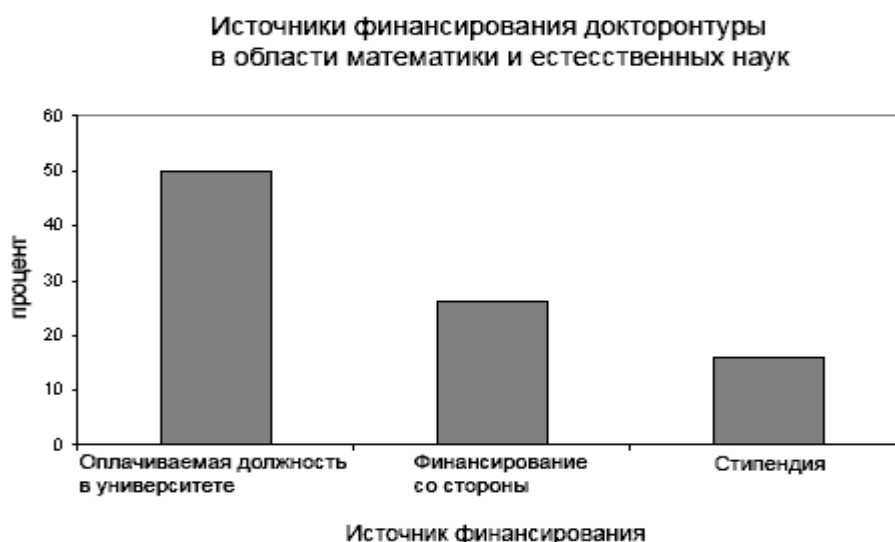


Рис. 3. Финансирование докторантуры в области математики и естественных наук в Германии

Источник: Duz Special.

Примеч. Ошибка в заглавии таблицы

Финансирование за счет работы в университете сопровождается некоторыми гарантиями занятости, а также имеет другие преимущества, такие как медицинское страхование, пенсионные отчисления и социальное обеспечение. Однако в этом случае докторанты вынуждены выполнять преподавательские и исследовательские обязанности, отвлекающие их от работы над

диссертацией. Несмотря на то, что, как правило, докторанты работают на полставки (такие должности специально открываются для них) или по условиям трудового договора им выделяется время для подготовки диссертации, многие из них перерабатывают. Те, кто работает на стороне, оказываются в еще более сложной ситуации, поскольку им труднее четко разграничить подготовку диссертации и другую работу, а время, отведенное на написание диссертации, нигде не оговорено и, соответственно, его наличие ничем не гарантируется.

С другой стороны, стипендии позволяют полностью сконцентрироваться на исследованиях, но в этом случае докторант имеет меньше гарантий. Стипендии не подлежат налогообложению, но, помимо регулярных расходов на жизнь, стипендиат вынужден также самостоятельно оплачивать медицинскую страховку, пенсионные взносы и выплаты в фонд социального обеспечения. Кроме того, получатели стипендий не могут воспользоваться различными льготами, предоставляемыми их работающим соученикам, такими, например, как пособия на детей и налоговые вычеты, которые, помимо прочего, включают и средства, потраченные на докторантуру.

К сожалению, нет статистических данных о том, каким образом финансируется докторантура иностранцев в Германии. Между тем было бы интересно посмотреть, какая доля иностранцев пользуется каждым типом финансирования. Это позволило бы оценить, до какой степени существующая система финансирования препятствует мобильности.

Книжное обозрение



Экономика университета: институты и организации: сборник переводных статей с комментариями / [пер. с англ.]. — М. : Издат. дом ГУ ВШЭ, 2007. — 249 с.

В последние годы интерес к экономике образования, к процессам, происходящим в российской системе образования, к рынку образовательных услуг значительно возрос. Однако, относительно редко делается попытка формализации моделей, согласно которым происходят взаимодействия внутри университетов. В отличие от России в мировой академической науке (особенно в США) работ, посвященных этой проблеме, много. В них высшие учебные заведения и основные акторы – администрация, преподаватели, учредители, студенты – и их поведение становится основным объектом внимания и моделирования.

В экономике образования и, в частности, в экономике университета существуют различные исследовательские направления. По словам составителя этого сборника, идея подобного издания родилась из желания познакомить читателя с некоторыми интересными трендами в этой области.

В сборник включены четыре статьи, посвященные экономическим и социальным аспектам деятельности университета. Эти работы освещают разные вопросы и используют различную методологию, но объединяет их то, что они рассматривают образовательные учреждения как объект анализа.

Статьи написаны по данным США, Швеции, Польши и ряда развивающихся стран, и каждая из них обладает специфическими институциональными условиями, отличными от российских реалий. Соответственно, не всегда их выводы и описания применимы к российской ситуации.

Статья А. М. Даймонда «Поведение университетов и ученых: экономические объяснения» строится на основе обсуждения механизмов оценки деятельности исследователей и университетов.

Работа Р. Г. Эренберга «Теория Адама Смита и университеты: экономист становится управляющим вуза» посвящена применению принципов экономической теории в управлении университетом.

Авторы статьи «В поход за покупками? Университеты на пути к рынку» Б. Чарнявска и К. Генелль на примере нескольких европейских университетов обсуждают их стратегии при переходе от состояния монополий, финансируемых государством, к условиям существования в качестве самофинансирующихся участников рынка.

В работе Л. Притчетта и Д. Филмера «Что в действительности показывает образовательная производственная функция: позитивная теория расходов на образование» приводятся возможные направления уточнения методологии использования производственных функций в экономике образования.

Каждая статья снабжена комментарием, который позволяет поместить ее в контекст существующих подобных исследований в означенной области, описывает альтернативные подходы и точки зрения.

Следует отметить, что как статьи, так и комментарии к ним сопровождаются обширной библиографией.

Сборник статей адресован практикам, студентам и аспирантам разных специальностей, связанных с образованием – будущим экономистам, социологам, менеджерам и тем, кто интересуется образовательной тематикой.

Книгу можно прочитать в Гуманитарном информационном центре Научной библиотеки Уральского государственного университета г. Екатеринбурга (Тургенева, 4, к. 269).