



Higher Education In German and Russian Traditions

monograph

*M.V. Boguslavsky, E.V. Neborsky,
V.V. Neborskaya, I.S. Syutkina,
L.A. Yushkova*

Izhevsk

2016

**Высшее образование
в немецкой и русской традициях**

монография

*М.В. Богуславский, Е.В. Неборский,
В.В. Неборская, И.С. Сюткина,
Л.А. Юшкова*

Ижевск

2016

УДК 37(091)
ББК 74.03(0)3я43
В 435

Рецензенты:

Аллагулов А.М. – доктор пед. наук, доцент Оренбургского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»;

Ветчинова М.Н. – доктор пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Курский государственный университет».

Авторы:

Богуславский М.В. – член-корреспондент РАО, доктор пед. наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

Неборский Е.В. – кандидат пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»;

Неборская В.В. – кандидат филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»;

Сюткина И.С. – кандидат филос. наук, доцент, филиала НИУ «Высшая школа экономики» в г. Санкт-Петербурге;

Юшкова Л.А. – кандидат филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

В 435 Высшее образование в немецкой и русской традициях: коллективная монография / Под общей редакцией М.В. Богуславского. — Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. — 284 с.

ISBN 978-5-4344-0392-4

Монография посвящена характеристике процесса становления и развития университетов и высшего образования в России и Германии.

Монография подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда в рамках исследовательского проекта № 14-06-00263 «Комплексно-сравнительный анализ концептуальных основ в системе Высшего образования России и Германии».

УДК 37(091)
ББК 74.03(0)3я43

ISBN 978-5-4344-0392-4

© Коллектив авторов, 2016
© Институт компьютерных исследований, 2016
© Е. В. Неборский, рисунок на обложке, 2016

Содержание

<i>М.В. Богуславский</i> <i>Введение</i>	7
<i>Е.В. Неборский</i> <i>Университет как категория и социальный феномен: эволюция идеи университета</i>	9
<i>Е.В. Неборский</i> <i>Глобализация и ее кризисные процессы как контекст развития современных университетов</i>	37
<i>Е.В. Неборский</i> <i>Развитие альтернативных форм университетского образования в информационную эпоху</i>	66
<i>М.В. Богуславский, Е.В. Неборский</i> <i>Высшее образование в российской традиции: опыт и современность</i>	98
<i>Е.В. Неборский</i> <i>Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность</i>	130
<i>И.С. Сюткина</i> <i>Дискурс высшей школы России и Германии</i>	161
<i>В.В. Неборская, Л.А. Юшкова</i> <i>Социокультурные основания системы Высшего образования и динамика социокультурного концепта «Образование» в России и Германии</i>	192

В.В. Неборская, Л.А. Юшкова

Международное сотрудничество в области Высшего образования (на примере российских и немецких университетов)226

М.В. Богуславский, Е.В. Неборский

Концепция и перспективы развития системы Высшего образования в России ..248

Введение

М.В. Богуславский

Уважаемый читатель, Вашему вниманию предложена коллективная монография, которая является результатом исследовательского проекта по изучению истории, теории и перспектив развития университета и системы высшего образования. Современные процессы в социальной среде часто носят противоречивый характер, оказывая влияние на университет, а также цели, задачи и содержание системы высшего образования. История высшего образования России начиналась с реализации идеи немецкого университета, заимствуя от него многие принципы устройства, организации и даже содержания образования. Впрочем, многое было выработано отечественным университетом на собственном опыте. Именно поэтому анализ двух систем высшего образования: германской и российской, их общих и в то же время разных проблем, представляется перспективным, в особенности, в период процессов кризиса глобализации.

Монография состоит из трех разделов: теоретического, исторического и проективного.

Первый раздел посвящен определению категории университета и выявлению условий его функционирования, изучению феномена глобализации и ее кризисных процессов, как условия развития современных университетов, а также развития альтернативных форм университетского образования в информационную эпоху.

Второй раздел отведен истории рассматриваемого процесса: структурируется опыт осуществления высшего образования в Германии и России в рамках возникновения формального института высшего образования.

В третьем разделе авторский коллектив анализирует философские основания, в частности, дискурс высшей школы России и Германии, социокультурные основания системы высшего образования сквозь призму динамики социокультурного концепта «Образование», трактует вопрос международного сотрудничества и, конечно же, определяет тенденции развития системы высшего образования в России.

Коллектив авторов выражает благодарность тем коллегам, кто оказал помощь в проведении исследования и подготовке материалов к публикации: Чабе Фёльдешу, Хансу Герхарду Нойгебауэру, Наталье Сергеевне Ладыжец и всем тем, кто помогал нам в работе, нашим друзьям, коллегам, родным и близким. Отдельное спасибо за техническую и административную помощь Игорю Викторовичу Меньшикову, Татьяне Филипповне Вострокнутовой, Раисе Гавриловне Шишкиной, Андрею Владимировичу Зыкину, Светлане Владимировне Скурыгиной, Вере Викторовне Бабкиной и ректору Удмуртского государственного университета Галине Витальевне Мерзляковой.

Монография подготовлена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда в рамках исследовательского проекта № 14-06-00263 «Комплексно-сравнительный анализ концептуальных основ в системе Высшего образования России и Германии», в связи с чем, коллектив авторов выражает благодарность всем сотрудникам РГНФ за техническое сопровождение проекта и его экспертизу.

1

Университет как категория и социальный феномен: эволюция идеи университета

Е.В. Неборский

Университет как категория

Юристы любят вспоминать забавный случай, который произошел в одном из университетов Великобритании: некий любознательный студент, просидев несколько вечеров в библиотеке, нашел в книгах старинный закон, по которому каждый, кто сдает экзамен, должен получать в награду кружку пива. После этого состоялось судебное разбирательство: студент рассчитывал на солидную денежную компенсацию за все не полученное своевременно пиво. Однако преподаватели университета предъявили встречный иск, ведь по тому же самому закону студенты были обязаны присутствовать на экзамене при шпаге...¹

С тех пор многое изменилось. Современный университет представляет собой достаточно сложный феномен, включающий в себя множество функций. Прежде, чем судить о них, следует остановиться на понятии университета.

«Университет» (от лат. Universitas – совокупность) это социальный институт высшей ступени образования и научных исследований, где осуществ-

¹ Копытов С. Из истории университета. Как появились университеты. - Режим доступа: http://umniki.ru/any.php?func=show_article&&article_id=1873

ляется обучение и присуждение² степеней³ в различных академических областях знаний. Слово «университет» происходит от лат. «universitas magistrorum et scholarium», что означает «корпорация учителей и учеников».⁴ Слово «universitas» изначально использовалось в значении «корпорация», позднее трактуясь как «объединение», «совокупность», как и всякая структурная единица языка, подчиняясь культурно-временной динамике сигнификата. Почему именно «корпорация»? Подавляющее большинство студентов и преподавателей приходили в средневековые города издалека и не пользовались правами граждан, а в те времена это означало почти полное бесправие. Бороться с этим положением можно было только объединившись в корпорации (цеха), в которые входили как преподаватели, так и учащиеся.⁵

В настоящее время ведутся многочисленные научные дискуссии о том, что же такое университет, что он представляет собой как феномен, поскольку под этой категорией подразумеваются различные институциональные формы учебно-научно-практических комплексов. Парадокс заключается в том, что при всех различных организационных формах университет сохраняет именно институциональное значение, воплощая в жизнь присущую ему идею, и, в то же время, оставляет открытым вопрос о его идее, множа смыслы внутри самой категории университета.

Университет как феномен обладает вневременной спецификой в силу сложности и многофункциональности самой категории. С одной стороны, университет не являлся однородным институтом образования, в то же время,

² В России научные степени присуждает Высшая Аттестационная Комиссия (ВАК РФ), но процедура защиты диссертаций проходит через университет, следовательно, без университета невозможно говорить о присуждении степени за исключением случаев, когда диссертационный совет создан на базе научно-исследовательского института (не образовательной организации). Подобная ситуация сложилась в силу того, что университет в России, как правило, является государственным учреждением, и функции контроля над его деятельностью также осуществляет ряд государственных организаций фактически без участия общественных и бизнес структур.

³ В европейском университете академические степени бакалавра и магистра, и научную степень доктора наук.

⁴ Universities. Encyclopædia Britannica. (11th ed.). 1911. Vol. 27.

⁵ Копытов С. Из истории университет. Как появились университеты. - Режим доступа: http://umniki.ru/any.php?func=show_article&&article_id=1873

университетские центры выполняли функции образования и подготовки, в разной мере сочетая исследовательскую и учебную деятельность. Средневековые университеты были местом проведения исследований, обучения, подготовки кадров для науки и образования, они присуждали степени, удостоверяли способности и уровень подготовленности и в целом выступали как показатель интеллектуальной и социальной ориентации бытия социума.⁶

Первой письменно зафиксированной попыткой определить границы и характер категории под названием университет являются рассуждения кардинала Джона Генри Ньюмена. Он попытался выстроить идеальную модель университета в споре между либералами, выступающими за литературное образование, и утилитаристами, требующими от университетов прагматического характера. В 1851 году Ньюмен стал ректором Дублинского католического, а в 1856 году опубликовал работу «Идея университета», где подверг философскому анализу феномен университета, вычленив его среди прочих в качестве категории.⁷

В своей работе Дж. Ньюмен представил университет как территорию активного общения, где создается «атмосфера интеллекта» посредством деятельности библиотек, музеев, академий, научных обществ и органов печати, это место универсального обучения. Доминирующая цель университета – не транслировать информацию, но позволить студенту войти в мир науки, обучить искусству спора, научить его уважать оппонента. Функция воспитания в университете реализуется через принципы либерального образования, что формирует у студентов «интеллектуальные привычки ума», свободу, уверенность и мудрость, «образовывает» студента, воздействует на его интеллектуальную природу.⁸

⁶ Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дисс. ...канд. филос. наук. Кемерово, 2006. 126 с.

⁷ Newman J.H. The Idea of a University // London: Aeterna Press, 2015. 354 p.

⁸ Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дисс. ...канд. филос. наук. Кемерово, 2006. 126 с.

Образование в понимании утилитаристов должно было учитывать социальные потребности общества и трансформировать их в социальные потребности личности. Бентам, например, считал, что социально-вредное поведение должно предупреждаться двояко: посредством образовательного воздействия и критическим отношением со стороны общества. Философ полагал, что через образование и социальное неодобрение каждый человек, в конечном счете, поймет, что «злое» действие есть «неправильная оценка своего интереса». Утилитаристская теория образования не была окрашена только прагматизмом, не сторонилась духовного и нравственного моментов и не игнорировала возвышающие интеллект и душу человека знания. Тем не менее, интерпретаторы разного рода и времени доводили ее порою до абсурда.⁹

Дж. Ньюмен исходил из того, что существует чистое знание, к которому не применим прагматический подход, оно не дает практической пользы в виде создаваемых результатов труда, - это знание либерального свойства. Его можно передать человеку лишь путем воспитывающего обучения. Не следует, считал Дж. Г. Ньюмен, исходить из идеи «интеллектуального расширения» в университетах, неприемлемо размышлять о цели обучения лишь для простого прироста знания, эта цель – в интеллектуальном становлении студента, в научении его методам созидания верных суждений о сути явлений.

Истина есть объект интеллекта, ее нужно уметь оценивать, созерцать и создавать в ходе либерального образования, по Дж. Ньюмену оно – «единственное возможное»: интеллект беспомощен, потому что он неуправляем и саморазрушителен, если не руководствуется моральным правом и богооткровенной истиной; процесс подготовки, при котором интеллект, вместо того чтобы оказаться сформированным или принесенным в жертву какой-либо частной или случайной цели, какому-нибудь специальному ремеслу, или

⁹ Захаров И.В., Ляхович Е.С. Джон Ньюмен и его модель идеального университета // *Aima mater*. 1993. №1. С.37.

профессии, или исследованию, или науке, тренируется ради себя самого, ради самовосприятия и ради собственной высшей культуры, называется либеральным образованием.¹⁰

Именно Дж. Ньюмен ввел в философию образования емкий контур «идея университета», подразумевающий все то, чем является, чем был и чем может быть университет как образовательный феномен: «Если бы меня попросили разъяснить, насколько это возможно кратко и популярно, что такое университет, я бы вывел свой ответ из его древнего наименования – «Stadium generale» или «школа универсального обучения». Задача такой «школы» заключается в сведении «в одном месте» множества людей со всех частей страны с целью обеспечения «свободной циркуляции мысли посредством личного общения».¹¹ Эту идею уже в конце XX века разовьет канадский философ Билл Ридингс, введя термин «диссенсусное сообщество» в «университете мышления», предвещающего закат национального государства (нарратив национализма).¹² Университет готовит интеллектуалов; хотя необходимо и профессиональное обучение, а также философский анализ достижений разума: физическая наука опасна, поскольку она пренебрегает идеей морального зла.

Дж. Ньюмен отдавал приоритет созданию альтернативной теории, где были бы применимы принципы либерализма и утилитаризма. Однако он не мог объяснить это, приняв католичество, не прибегнув к помощи бога – демиурга: все отрасли знания связаны воедино, суть познания внутренне объединена в самой себе, будучи делением и созданием Творца. Позже Дж. Ньюмена начинают интересовать не только контуры идеальной модели университета, но и будущее университета («Возвышение университетов»): над миром – культурное господство католической Ирландии с ее могущественным Университетом, культурным центром Вселенной; наступает век перемен, ко-

¹⁰ Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дисс. ... канд. филос. наук. Кемерово, 2006. 126 с.

¹¹ Newman J.H. *The Idea of a University* // London: Aeterna Press, 2015. 354 p.

¹² Readings B. *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 p.

гда Европа утратит свой статус колыбели человечества. Ирландия – это священная земля, сюда, на родину религиозных верований, стекаются студенты, чья вера и язык едины. Так появляется идея, ставшая популярной в XX веке, идея реорганизации мирового сообщества под эгидой университета.

Важной вехой в развитии категории университета стали идеи министра внутренних дел Вильгельма фон Гумбольдта. Он исходил из представления о том, что «государство не должно относиться к университетам ни как к гимназиям, ни как к специальным школам. Оно вообще не должно ничего требовать от них непосредственно и прямо для себя, а должно проникнуться тем внутренним убеждением, что, достигая своих конечных целей, университеты тем самым отвечают и его, государства, конечным целям, и отвечают с высшей точки зрения, откуда открывается гораздо более широкий горизонт, причем в их расположении находятся такие рычаги и силы, какими не располагает само государство».¹³ В исследованиях «О границах деятельности государства» (1792) и «О задачах истории» (1821) В. Гумбольдтом предложена идея: всемирная история – это результат деятельности духовной силы, лежащей за пределами познания, трансцендентной; ее не понять с причинной точки зрения. В. Гумбольдта называют архитектором немецких университетов, университет – это центр эталонного знания.

Исследуя существо философской основы теории политики и практики радикальной реформы высшего образования, предлагаемой В. Гумбольдтом, И. В. Захаров и Е.С. Ляхович сформулировали суть концепции В. Гумбольдта в тезисной форме следующим образом:

- Человечество находится в настоящее время на таком уровне культуры, что может подняться выше только вследствие развития отдельных личностей, поэтому любые учреждения, служащие помехой развитию индивидуальности и «скучивающие людей в массы», теперь более вредны, чем когда-либо.

¹³ Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М.: Фонд «Новое Тысячелетие», 1994. С. 51.

- Настоящая цель человека – есть высшее и наисоразмерное развитие его сил. Для этого развития свобода есть первое и необходимое условие. Однако помимо свободы развитие человеческих сил требует и других условий, в прочем тесно связанных со свободой, именно разнообразия положений. Даже самые свободные и независимые люди, поставленные в однообразные положения, не вполне развиваются.

- Всякое ограничение вредно для обогащения и развертывания духовности человека, народа, общества, нации. За человеком, индивидом, личностью должно быть сохранено право свободного образования, по возможности не ограниченное никакими иными положениями (но лишь статусом гражданина).

- Государство должно воздерживаться от всякой заботы о положительном благе граждан. Оно не может и не должно делать ни одного шага дальше, чем необходимо для их безопасности друг от друга и от внешних врагов. Ни для какой другой цели оно не должно стеснять их свободы.

- Действительность никогда не может созреть настолько, чтобы воспринять высшие и прекраснейшие плоды человеческого духа: идеал должен всегда жить в душе творца как недостижимый образец.¹⁴

Новая модель университета, предложенная В. Гумбольдтом, ориентирована на три принципа:

- Отрицание примитивно утилитарного воззрения на образование, когда знания ценят не ради их самих, а только ввиду их практической пользы.

- Второй принцип предостерегает от господства (приоритета) опытной (эмпирической) науки, ибо стало бы противодействовать фундаментальному теоретическому познанию: «высокомерие опытного знания поведет к пренебрежению теми жизненными и научными мотивами, которые как конечные и глубочайшие обуславливают успех истинного познания природы»; естественнонаучные, математические и гуманитарные знания позволяют на их

¹⁴ Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М.: Фонд «Новое Тысячелетие», 1994. С. 51.

основе получать все остальные знания, и никакая ученость, без опоры на этот фундамент, «обращенная на отдельный предмет, не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворною для ума».¹⁵

• Наконец, без гуманитарного образования не может быть образованной личности, без развитых нравственных интересов и убеждений научные знания вырождаются в презирающий все «духовный материализм» и «безыдейный элитаризм».

Гумбольдт полагал, что наука может стать той ключевой категорией, которая свяжет воедино все многочисленные функции университета. Министр видел миссию университета в гуманистическом начале, поскольку при обучении происходит не только формирование знания, но и личности человека. Университет расширяет «горизонты точек зрения», особенно, если государство не препятствует этому, не задает цели университету, ограничивая его.¹⁶ Университет, подчеркивал В. Гумбольдт, должен стать центром эталонного знания, так строится модель университета, в основании которой – отрицание того, что знание следует ценить ради упрощенной пользы; предостережение от приоритета эмпирической науки, подрывающей фундаментальность образования; утверждение о статусе гуманитарного образования в образовании личности. Сам университет – это место свободного научного поиска, где студент знакомится с основными принципами исследования. Идея университета, отмечал В. Гумбольдт, предполагает автономию, функциональную самостоятельность науки как системы, способствующей ее свободному росту, и культуuroобразующую мощь науки.¹⁷

Конец XIX века вносит коррективы в идею университета: от философско-культурологической концепции осуществляется плавный переход к со-

¹⁵ Захаров И.В. Идея университета в зарубежной философии XIX и первой половины XX вв.: Критико-аналитический обзор. Омск, 1988. Ч. I. С. 52.

¹⁶ Neugebauer W. Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jh, in: Handbuch der preußischen Geschichte, hg. v. Otto Büsch, Bd. 2. 1992. S. 605-798.

¹⁷ Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дисс. ... канд. филос. наук. Кемерово, 2006. 126 с.

циологической концепции. В это время появляются работы Эмиля Дюркгейма, считающегося родоначальником социологии образования. Дюркгейм утверждает, что университет представляет собой структурную единицу социальной организации общества. Категория университета теперь не рассматривается только как корпорация профессоров и студентов, она трактуется с позиций общества как такового. Образование – это способ воспроизведения обществом условий своего существования. Социальная функция образования, в концепции Э. Дюркгейма проявляется посредством передачи общепринятых нравственных убеждений в процессе обучения специальным профессиональным навыкам.¹⁸

Нравственное обучение предполагает отыскание замены религиозных понятий, служивших проводником нравственных идей; Э. Дюркгейм предлагает заменить религиозные предпосылки нравственности постулатами науки, развивая мысль Гумбольдта. Моделью образовательного идеала у Э. Дюркгейма является университет; его появление социолог связывает с такими предпосылками, как чувство профессиональной солидарности и стремление к полной монополии (это первое семя корпоративной жизни), внешними факторами, их объединившими, явилась христианская идея воспитания. Образовательная функция университета, считал Э. Дюркгейм, определяется социальной и нравственной детерминированностью человека. Процесс же социализации осуществляется посредством демонстрации наглядных примеров взаимозависимости общества и человека, изложить эти истины можно посредством обращения к социологии и истории культуры.

Э. Дюркгейм исходил из того, что социология исследует причины, породившие моральные правила и убеждения, определяет цели, которым они служат, и функции, которые они выполняют в обществе. История культуры раскрывает этот процесс. На практике нравственные принципы утвердятся через создание университетских студенческих ассоциаций, где нравствен-

¹⁸ Morrison K. Marx, Durkheim, Weber: Formations of Modern Social Thought. SAGE Publications Ltd, 2009. 481 p.

ность сыграет роль средства воодушевления студентов, социология же играет роль того, «что вдохновляет на действия и ими руководит».¹⁹

Практически в это же время создавалась концептуальная модель образования М. Вебера, понять роль которой в эволюции идеи университета вне анализа его методологии познания общества невозможно. М. Вебером рассмотрены два типа образования: тип, направленный на воспитание «культурного джентльмена», в развитии идей Джона Локка, хотя и несколько отличного от трактовки английского педагога, и тип, направленный на подготовку профессиональных специалистов – экспертов.²⁰

В обществе существуют традиционные престижные группы, это обуславливает существование первого типа образования. Здесь можно судить об элитарности образования. В ту эпоху доступ в университет оставался закрытым для подавляющего большинства населения любой европейской страны. Второй же тип – следствие влияния общественного разделения труда. Потребителями рационально подготовленных специалистов выступают бюрократические структуры. Классификация образования у Вебера строится на традиционном разделении образования на утилитарное и либеральное. М. Вебер разработал концепцию элиты-лидера и ввел понятие «харизма» для обозначения одаренности лидера: пророка, проповедника, политического деятеля. Лидер обладает качествами исключительности, сверхъестественности. М. Вебер считал, что демократии нет места в стенах университета, университет – это цитадель независимого исследования. Исследователь не принимал вторжения государства в академическую жизнь университета, хотя и пытался примирить профессоров с проникновением в университетские стены военной и гражданской бюрократии.²¹

¹⁹ Леонтьева Е.Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: дисс. ...канд. филос. наук. Томск, 2001. 169 с.

²⁰ Morrison K. Marx, Durkheim, Weber: Formations of Modern Social Thought. SAGE Publications Ltd, 2009. 481 p.

²¹ Леонтьева Е.Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: дисс. ...канд. филос. наук. Томск, 2001. 169 с.

Испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет дополнил идею университета тезисом о том, что университет представляет собой центр культуры, а фундаментальное образование, которое он дает студенту, прежде всего, приобщает последнего к важнейшим культурным областям знания, создает ему возможность подняться на уровень времени.²² Ортега-и-Гассет утверждает, что университет не должен превращать студента в ученого, поскольку такая форма существования является одной из самых ограниченных форм, университет должен давать соответствующий инструментарий для овладения культурой научного исследования.

Х. Ортега-и-Гассет занимал другую позицию по отношению к категории университета. Он выдвигает концепцию «культурного образования», выдвигая в качестве внешнего референта в идее университета культуру. Столь многозначительный термин, казалось бы, с трудом можно уместить в контурах университета, но здесь философ расставляет акценты. Среди социальных функций университета он выделяет следующие:

- передача культуры;
- обучение профессиям;
- научные исследования;
- подготовка ученых.²³

Испанский философ разграничивает эти функции и считает совмещение функций университета следствием самообмана и, так называемого, «педагогического утопизма», – обучение профессиям и поиск истины должны быть четко отделены друг от друга как в умах преподавателей, так и в умах студентов. Такого рода рассуждения побудили Дэниела Белла утверждать, что Х. Ортега-и-Гассет был противником науки, особенно в отношении утверждения последнего, что «человек науки – это форма человеческого существования, столь же ограниченная, как и любая другая, и даже больше, чем это можно себе представить» и заявлений о том, что нелепой претензией яв-

²² Ortega-y-Gasset H. Mission of the University. New York: Princeton University Press, 1944. 82 p.

²³ Ibid.

ляется ожидание того, что обыкновенный студент должен обязательно стать ученым.²⁴

На самом деле испанский профессор не отказывался от университетской науки: он отводил ей важную, хотя вместе с тем и несколько обособленную роль, которую она «должна играть в «физиологии» университета, или лучше сказать – в его «психологии», ибо университет можно сравнивать скорее с душой, чем с телом. Наука не идентична культуре: она является поиском истины, культура же это сознательное применение уже усвоенных истин. Наука питает корни культуры и профессионализма, без науки судьба европейского человека стала бы невозможна, науки должны разбить свой лагерь – лаборатории, семинарские и дискуссионные центры – вокруг «центральной части» университета, основу которой составят факультеты культуры и профессионального обучения.

Трактовка категории культуры в положениях испанского философа, как уже упоминалось, имеет особое значение. Культурный человек должен обладать какими-либо профессиональными навыками и умениями, но владение ими еще не делает человека культурным. Культура – это философское представление о жизненно важных проблемах современности и понимание социально-политической сути имеющей место в реальной жизни явлений; культура – это соответствующий эпохе уровень интеллектуального развития человека, обеспечивающий его способностью ориентироваться в окружающем социальном хаосе, отыскивая собственный путь. Ортеговский культурный человек – это не ловкий приспособленец, а занимающий активную жизненную позицию интеллектуал. Идеальный университет, где главный факультет (факультет культуры) призван знакомить студентов с культурными традициями прошлого на основе анализа конкретных исторических условий, сформировавших эти традиции.²⁵

²⁴ Ortega-y-Gasset H. Mission of the University. New York: Princeton University Press, 1944. 82 p.

²⁵ Ibid.

Проектируя факультет культуры, Ортега возрождает еще Ньюменовский идеал либерального образования. Либеральный философ считал интеллектуально обогащающим и освобождающим обучение, ведущееся посредством самостоятельного поиска с правом вольной трактовки познаваемых фактов. Научившись распознавать жизненно важные проблемы прошлого и определять степень влияния этих проблем на культурные представления предков, студенты научатся понимать и насущные проблемы современности. А научившись понимать проблемы современности, будущие интеллектуалы смогут принять активное участие в их разрешении.²⁶

Согласно концепции испанского философа социальная миссия университета – преодоление многозадачности современного высшего образования и средств социальной педагогики, концентрация усилий передовых людей на достижении культурного идеала эпохи, а также объяснение интеллектуалам меры их ответственности за судьбы человечества и, пробуждения в них «чувства миссии», предания им статуса борца за будущее человечества.²⁷ Ортега-и-Гассет связывает существование университета с формированием «образовательного пространства», которое выводит образовательный процесс за рамки линейных траекторий. В это пространство включаются множество сложнейших связей по формированию и развитию студента не только как профессионала, но и как личности, как субъекта мыслящего и активно действующего.²⁸

Позднее, в социальной теории сформируется концепция габитуса П. Бурдьё, как системы прочных приобретенных предрасположенностей, которые могут воспроизводиться в бесконечных вариациях, но не допускают ни создания чего-либо невиданно нового, ни простого механического воспроиз-

²⁶ Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дисс. ... канд. филос. наук. Кемерово, 2006. 126 с.

²⁷ Ortega-y-Gasset H. Mission of the University. New York: Princeton University Press, 1944. 82 p.

²⁸ Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications, 1990. 288 p.

водства изначально заданного.²⁹ Образовательное пространство выступает в качестве локализации многообразия представляемых социумом индивидуальных форм развития и образовательных возможностей. Это внешнее по отношению к человеку пространство выбора. В опыте каждого человека, утверждает В.С. Леднев идет становление внутренне формируемого индивидуального образовательного пространства, это приводит к появлению мультикультурного пространства образований – динамичной системы разновеликих и разносодержательных полей взаимовлияний и взаимодействий субъектов, которые являются носителями определенного культурного и субкультурного опыта.³⁰ И университет как поле, где сосуществуют факторы социализации и социальные практики способен трансформировать габитус.

Многообразие жизни сообществ, различия в образовательных системах помогают становлению множества педагогических практик, которые опираясь на согласованные ценности, выстраивают в каждой из частей широкого мультикультурного пространства новые образовательные системы, соответствующие культурным условиям и ситуациям развития местных сообществ. Каждый прорыв в новое образовательное пространство объективно изменяет содержание всей сферы образования, создает новые культурные условия его развития. В практике образования появляются инновационные образовательные системы, в которых проходят изменения в способах деятельности и стиле мышления. Категория новизны здесь относится не столько ко времени и количеству, сколько к качественным чертам изменений в системе университетского образования.

²⁹ Бурдые П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. Том I, 1998. № 2. С. 44-59.

³⁰ Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. С. 59.

Идея современного университета: постклассическая парадигма образования

Категория современного университета претерпела изменения, которые напрямую связаны с изменением социального поля, где существует и функционирует университет. Ключевым компонентом для изменения категории университета стало высшее образование. Современная система Высшего образования представляет собой сложный феномен, включающий в себя различные элементы, такие как обучение, научная и исследовательская деятельность, организация бизнес деятельности, администрирование и т.д. Ведущие университеты мира представляют собой целые городки, где соседствуют большой спорт, бизнес, искусство, фундаментальная наука и многое другое. Вторая половина XX столетия навсегда изменила облик и саму суть системы Высшего образования. Многочисленные споры вокруг роли и миссии университета, его задач и зоны ответственности продолжатся и в будущем.³¹ Тем не менее, минувший век обозначил сравнительно четкие контуры трансформационных процессов системы образования. Образование, как социальный институт, всегда было подчинено эволюционным волнам общества. Изменения в организационной структуре и социально-экономических потребностях общества влекли за собой изменения и института образования, его целей, задач и содержательного наполнения. Именно изменения в социально-экономическом плане потребовали от системы Высшего образования перестройки ее ключевых параметров.

Образование, на протяжении существования человеческого общества, выступало не только как механизм накопления опыта, но и как механизм контроля и социально-экономического воспроизводства. Следуя терминологии Э. Дюркгейма, образование, как и всякий искусственно созданный институт, являлось источником «навязывания» индивиду коллективного мыш-

³¹ Ладыжец Н.С. Развитие идеи Западного университета: социально-философский анализ. Ижевск: Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1991. С. 23.

ления. Образование выступало инструментом контроля социальной элиты над обществом.³² Если говорить педагогической терминологией, то образование позволяло воспроизводить знаниевый компонент, передавать опыт социальных отношений, культуры, норм и ценностей, формировать мировоззрение подрастающего поколения, параллельно формируя и воспроизводя социокультурную матрицу.³³ Именно это являлось важнейшей целью образования.

В рамках относительно молодой системы Высшего образования (первой такой системой был феномен богословской школы Константинопольского университета, возникший в V веке нашей эры) дополнительно формировалась новая функция – получение новых знаний, а не только их передача. Безусловно, речь не идет об исследовательских проектах в привычном смысле этого слова, поскольку большая часть исследований «константинопольской эпохи» сводилась к синтезу богословия и философии. Тем не менее, уже тогда такая школа считалась повышенной ступенью образования, а каждый учащийся в идеале должен был разработать собственный проект, даже если это была просто интерпретация канонического текста отцов церкви, либо его перевод на один из языков других народов. В широком смысле повышенная ступень образования отвечала за воспроизводство общества посредством новых знаний и достижений, чем в узком смысле занимается современная наука. Созданный социокультурный продукт обнаруживал себя в фундаментальности тех последствий, которые он производил своими результатами в обществе, культуре, просто человеческой деятельности.

В контексте современных споров о роли и миссии университета безусловным остается одно: цель университета – воспроизводить человеческий капитал. При изменении прочих условий функционирования системы, меняется ее форма, характер ее текущих задач, но цель остается прежней, по-

³² Durkheim E. The Rules of Sociological Method: And Selected Texts on Sociology and its Method. NY: Free Press, 2014. 288 p.

³³ Неборский Е.В. Социокультурная матрица Высшего образования: проблема воспроизводства человеческого капитала // Вестник Удмуртского университета. 2013. № 3-4. С. 51-54.

сколькx университет возник, как конкретное воплощение попытки решить насущную проблему: дальнейшее воспроизводство общества. И если на ранних этапах человеческого существования с этим справлялась школа или «дома молодежи», то с усложняющейся дифференциацией общества потребовалось создание специальной школы – повышенной.

Понятие социального заказа в науке трактуется различно: в терминологии Маркса – это производственные отношения; в терминологии Дюркгейма – это устанавливаемые социальные нормы; для Парсонса – это паттерны социальных институтов; для Хабермаса – это коммуникативные акты. Так или иначе, социальный заказ есть не что иное, как актуальная потребность социума в чем-либо. Потребность в служителях церкви, выступавших гарантами стабильности общества в средние века или потребность в креативно мыслящих профессионалах сегодня, выступающих гарантами воспроизводства экономики – все это суть одного феномена – социального заказа. В зависимости от эпохи заказ был различен для общества. Он формировал цель и задачи образования, его структурную организацию и содержательное наполнение. В конечном счете, это сформировало парадигму образования, т.е. совокупность представлений, норм и ценностей, принимаемую и разделяемую педагогическим сообществом и объединяющую большинство его членов.

Американский социолог Элвин Тоффлер разработал теорию, согласно которой общество прошло три «волны» в своем развитии.³⁴ Он выделяет аграрную, индустриальную и информационную революции. В основе его концепции лежит тип экономического воспроизводства и труда человека. Сознание человека способствовало созданию технологий, а технологии, в свою очередь, стали оказывать влияние на сознание человека. Используя в качестве методологии теорию Тоффлера, представляется возможным отследить и процесс развития образования, замкнутый на потребности общества, на его

³⁴ Toffler A. The Third Wave. New York: Bantam, 1984. 560 p.

социальный заказ и, как следствие, формирование соответствующей парадигмы.³⁵

Аграрная революция охватывает рамки X – III вв. до н.э. Ее ключевой код, как именует это Тоффлер, – это переход от присваивающего типа хозяйства к производящему типу. Главной задачей общества является производство продуктов питания, дабы прокормить население, но человек, несмотря на совершенствования орудий труда и приручения диких животных, всё же во многом зависит от природы. Сельское хозяйство, добыча полезных ископаемых – ключевые категории экономической деятельности в данный период развития общества (аграрная экономика). Наиболее важным для такого типа социальных отношений становится наличие жесткой власти – жреца, вождя, царя, короля, императора, как регулятора социальных отношений, выступающего гарантом. Приблизительно в этот же период формируется относительно полноценная система образования, сложившаяся в классическую парадигму. Социальный заказ данного отрезка времени сводился к необходимости обеспечения учеников практическими навыками, а также выработки у них детерминированных социально-культурных норм. Практические навыки были необходимы для профессиональной деятельности (скотоводство, врачевание, военное дело, строительство и т.д.), тогда как социально-культурные нормы для сохранения жесткой социальной дифференциации (жрец должен быть жрецом, крестьянин – крестьянином). Приблизительно в этот же период, во времена Древней Греции, возникает феномен педагогики, ставший своего рода базисом, стержнем, вокруг которого формируются ключевые категории современного педагогического контента. Постепенно, с усложнением системы общественных отношений, возникает потребность в создании повышенной ступени образования – высшей школе. Тем не менее, в рамках данной волны даже с появлением университета, суть классической парадигмы не подверглась какому-либо серьезному изменению. Волна, вы-

³⁵ Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35-41.

званная аграрной революцией, является наиболее длинной в истории человечества, продлившейся вплоть до следующей революции.

Индустриальная (промышленная) революция охватывает период второй половины XVIII – XIX вв. Ее ключевым кодом являлся переход от ручного труда к машинному труду, от мануфактуры и ремесленного дела к фабрике. Теперь главной задачей общества является не производство продуктов питания, а производство промышленных товаров. Земля, труд и капитал – ключевые категории экономической деятельности в данный период (индустриальная экономика), что отражено в классических работах К. Маркса, собранных под одной обложкой в 1867 году в виде солидной монографии, озаглавленной «Капитал». Возникают новые социальные группы – предприниматели и наемные рабочие. Отношения регулируются уже не авторитарной властью, а рыночной экономикой, законами государства, профсоюзами и т.д. Система образования переживает трансформацию, особенно система Высшего образования. Во-первых, происходит специализация: еще большее разделение труда потребовало дифференциацию и в образовательном контексте. Во-вторых, разрушение замкнутости системы только на социальную элиту. Конечно, говорить о массовизации системы образования (особенно Высшего) не приходится, но вполне очевидно, что происходит проникновение в эту среду людей неблагородного происхождения. В-третьих, усиление «низших» факультетов – инженерных, физико-математических и т.д. Их фактическое уравнивание с классическими факультетами – философии, литературы и т.д. Особенно заметен этот процесс в США, когда получают распространение так называемые «земельные» университеты. Не менее наглядным примером служит и система образования Германии, когда гимназии нового типа приравнивали к классическим гимназиям, что послужило к перестройке механизмов и внутри университетов.³⁶ Со-

³⁶ Неборский Е.В. Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность // Психолого-педагогический поиск. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина. 2014. №3. С. 194–204.

циальный заказ данного периода сводился к необходимости обеспечения учеников профессиональными (часто в узком смысле) навыками и сохранения культурных традиций (во главу угла в искусстве и литературе выходит канон, подражание классикам, экспериментирование с существующими, уже созданными формами, модерн – как стиль в литературе и искусстве). Тем не менее, структурных изменений в классической парадигме образования не произошло. Безусловно, возникали новые педагогические теории и концепции, но они не носили революционного характера в рамках самой парадигмы, так как подавляющее большинство в педагогическом сообществе придерживалось традиционных ценностей и смыслов в образовательном процессе.

Информационная революция приходится на вторую половину XX века. Ее ключевой код – переход от машинного труда к компьютерному труду, превращение науки в ведущий фактор производства. Главной задачей общества становится не производство промышленных товаров, а создание уникальных продуктов, имеющих конкурентное (желательно монопольное) преимущество по отношению к товарам других производителей. Идея, технология и капитал – ключевые категории экономической деятельности в данный период времени (знаниевая экономика). Классический марксизм переживает кризис и перерождение, в том числе в идеях неомарксизма. Возникают все новые профессии, связанные с узкими отраслями и специальными технологиями: геномные инженеры, биотехнологи, специалисты в области информационных технологий и т.д. Формируется новая социальная прослойка – средний класс. Сфера услуг и умственного труда начинает преобладать над сельским хозяйством и промышленностью. Промышленные компании разрастаются до транснациональных корпораций, частный бизнес выходит за пределы национального государства, расшатывая границы последнего. Возникает потребность в создании наднациональных институтов – ООН, Всемирный Банк и т.д., выступающих регулятором, пусть и не всегда мощным. Ярким

примером такого процесса в системе Высшего образования является болонский процесс, а также многочисленные организации, разрабатывающие международные рейтинги: Times Higher Education, Academic Ranking of World Universities и т.д. Аналогичная картина наблюдается и в системе общего образования: PIRLS, PISA и т.д. Система Высшего образования переживает надлом, серьезный кризис, начиная от студенческих волнений 1968 года, до системных проблем, вызванных кризисом самоидентификации, озвученной в начале 1990-х как крах университета, его «руинизация».³⁷ Россия в это время интенсивно налаживала связи с мировым научным сообществом.³⁸ Классическая парадигма образования уже более не удовлетворяет потребности общества. Социальный заказ второй половины XX века и в текущий момент в западном мире (и Японии) может быть определен как потребность в обеспечении учеников творческими (в широком смысле слова) навыками и производства культурных традиций (воспроизводство бесконечно новых типов культуры и социальных типов отношений, представляющих необходимое условие для экономики знаний). На смену классической парадигме приходит постклассическая парадигма образования.³⁹ Можно отметить также, что это незавершенный процесс, т.е. окончательного перехода из одного состояния в другое еще не произошло, почему система Высшего образования в целом и пребывает в кризисе.

Классическая парадигма образования, сформированная еще на заре рабовладельческого общества, наложила отпечаток на систему Высшего образования, которая зарождалась как продолжение общего образования, а не как особый тип социально-культурных и социально-экономических отношений. Так или иначе, университетам удалось переродиться, трансформироваться в

³⁷ Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 p.

³⁸ Богуславский М.В. Взаимосвязь теории и практики в историко-педагогическом контексте модернизации российского образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: Волгоградский социально-педагогический университет, 2014. №6. С. 7–13.

³⁹ Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35-41.

особый социальный институт. Классическая парадигма образования просуществовала в своем изначальном виде вплоть до информационной революции, пока обществу не потребовался новый подход в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к действию без образцов, к творческому мышлению, к генерации идей и созданию технологий – ключевых категорий экономики нового типа. И если на протяжении столетий возникали различные педагогические теории и научные течения, то они не меняли самой образовательной парадигмы, послужив, в конечном счете, предтечей трансформации из классической парадигмы в постклассическую. При этом некоторые педагоги опережали свое время, предлагая собственные теории, востребованность в которых отсутствовала по причине иного социального заказа. Рассмотрим обе парадигмы в педагогическом контексте подробнее.

Классическая парадигма образования формирует образовательный процесс в традиционном ключе. Ее важнейшей целью является подготовка студента к жизни и трудовой деятельности. Университет, вне зависимости от местоположения, научных школ, административных особенностей и стоимости обучения, ставит перед собой задачу дать студенту профессию, конкретные навыки или компетенции в области профессиональной деятельности (педагог, врач, юрист, программист, инженер и т.д.). Кроме этого, образование формирует мировоззрение, аккумулирует социально-культурные ценности и смыслы, транслируя их студентам. Выпускники университетов (вне зависимости от реального положения вещей и бытовых нюансов) в социальном смысле являются элитой. Именно они будут регулировать жизнь социума, и влиять на его дальнейшее воспроизводство.

Человек, в рамках классической парадигмы, представляет собой простую систему. В данном отношении не имеет значения какую метафору использует тот или иной педагог: студент – это чистый лист (на нем пишут), сосуд (заполняют), глина (лепят), факел (зажигают) и т.д. Так или иначе, студент в такой ситуации оказывается фактически объектом педагогического

воздействия (т.е. он *обучаемый*). Это напрямую связано с целью образования – подготовить к жизни и трудовой деятельности. Специалист в одной из областей знаний воспроизводит подобного себе специалиста с той лишь разницей, что у последнего со временем появится еще и собственный уникальный опыт практической деятельности. Студент попадает в заданную изначально систему: он поступает либо на специальность (например, экономист), либо в профильную школу/факультет (экономическая школа/ факультет). Образовательный процесс организован так, чтобы знания, умения и навыки передавались от учителя к ученику – это аудиторские занятия с обязательными лекциями и практическими работами. При этом не играет роли, когда и где это происходило: на богословской кафедре в Средние века, либо в аудитории классического университета сегодня. Отношения педагога и ученика субъект-объектные или, говоря проще, монологические. Деятельность ученика является ответной, репродуктивной: в его обязанности входит выучивание поданного преподавателем теоретического материала и его последующее воспроизведение с некоторыми (возможно) творческими вариациями. Все это может быть сформулировано в терминологии «Школа Памяти» – образовательный процесс, при котором знания передаются из прошлого путем накопления.⁴⁰

Если подобная парадигма удовлетворяла потребности общества с аграрной экономикой, когда главной целью было передать практические знания ученику (научить разводить скот, толковать священное писание), удовлетворяла она и запросы индустриального общества, когда главной целью было обеспечение человека профессией и специальными навыками (производство промышленного товара), то для изменившихся потребностей социума после информационной революции, классической парадигмы уже было недостаточно. Более того, она тормозила процесс развития, поскольку не представлялось возможным создавать новейший конкурентный продукт без

⁴⁰ Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35-41.

раскрытия творческого потенциала студента, что требовало предоставления ему соответствующей автономии в образовательном процессе – творческой, исследовательской, административной. Это спровоцировало кризис университета и системы Высшего образования во второй половине XX века – смена парадигм, вызванная изменением социального заказа.

Постклассическая парадигма образования формирует образовательный процесс через исследование, индивидуализацию и вариативность. Ключевой категорией университета отныне является не наука, не культура, не качество (обезличенная по утверждению Б. Ридингса категория), а творчество. Экономика знаний требует совершенно иного подхода, социум ожидает от университетов подготовки таких кадров, которые будут способны самостоятельно определять не только собственную траекторию развития, но и развитие социально-культурных и социально-экономических связей, способны создавать уникальный конкурентный продукт еще не существующий в природе. Научить этому классическими методами невероятно сложно, тем более в условиях ограничения ключевой для педагогики категории – свободы (свободы выбора и принятия на себя всех вытекающих из этого выбора обязательств и ответственности). Как можно профессору университета дать студенту навыки в области несуществующей еще на сегодняшний день профессии? Именно поэтому в США, во второй половине XX века, в стенах исследовательских университетов зародилась идея перестройки образовательного процесса, вылившаяся в интеграцию триады: образования, науки и бизнеса.⁴¹ Она вызревала долго, через технопарки, исследовательские проекты, венчурные фонды, расширения административной независимости студентов, увеличения их прав и свобод (события 1968 года, по утверждению Б. Ридингса, отразились на США не меньше, чем на Европе, если не в большей

⁴¹ Неборский Е.В. Интеграция образования, науки и производства в зарубежных университетах: история, формы, перспективы // Педагогика. М.: Педагогика, 2012. №7. С. 119–126.

степени, хотя в отличие от Франции, США не ставили под сомнение существование университета как социального института).⁴²

Цель постклассической парадигмы образования становится иной в силу изменения запросов общества и его экономических и культурных потребностей. Целью университетской профессуры уже не является подготовка студента к жизни и трудовой деятельности. Социально-культурные нормы более не являются каноном, и даже больше, студент теперь сам должен воспроизводить новую социально-культурную реальность, ибо это обеспечит ему полноценное развитие в качестве креативной и критически мыслящей личности. Рынок труда все меньше регулируется отдельно взятым государством или корпорацией. В условиях невозможности обеспечения студентов работой, экономика знаний предлагает им конструировать собственную занятость, создавать малые компании для реализации своих проектов. Университеты США даже создают исследовательские объединения для продвижения венчурных проектов, иногда и с зарубежными коллегами из Германии и Великобритании.^{43 44} Именно поэтому целью образования становится обеспечение условий самоопределения и самореализации студента, а весь образовательный процесс перестраивается совершенно иным образом.

Человек в рамках постклассической парадигмы образования представляет собой сложную систему, вмешательство в которую может безвозвратно разрушить ее. Студент становится полноценным субъектом в системе педагогических отношений, он уже не обучаемый, а *обучающийся*, т.е. «ищущий», «исследующий», «первооткрывающий». Теперь уже не специалист воспроизводит подобного себе специалиста. Студент выступает в роли специалиста, конструируя себя самостоятельно, задачей же педагога становится «сопровождение» студента, а задачей специалиста в одной из областей зна-

⁴² Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 p.

⁴³ Sandelin J. University Technology Transfer in the US: History, Status, Trends. JSUS History. Report. P. 1–14.

⁴⁴ Weerts D., Sandmann L.R. Community Engagement and Boundary-Spanning Roles at Research Universities // The Journal of Higher Education. Vol.81, No.6. 2010. P. 632–657.

ний оценка исследовательского продукта студента. Та субъект-субъектность отношений, о которой так часто говорят педагоги в разных странах мира, на сегодняшний день для подавляющего большинства университетов, их образовательных программ и администрирования, еще остается мечтой. В частности болонский процесс, затеянный как реализация грандиозного проекта по увеличению конкурентоспособности европейских университетов и легитимизации трудовой миграции, наоборот, лишил студентов возможности для самоопределения посредством жесткого администрирования, лишая их права выбора образовательных программ.⁴⁵ Так или иначе, смысл постклассической парадигмы сводится к возвращению истоков и истинных целей педагогики (педагог – тот, кто сопровождает). Именно педагогика, в силу своей консервативности, способна дать новый смысл университетскому образованию, не дать превратить его исключительно в коммерческий продукт, но для этого потребуются перестройка педагогических методов и технологий, смены роли «учителя» на роль «педагога».

Субъект-субъектность отношений приводит не только к диалогичности и даже диссенсуности, но и к перестройке всего образовательного процесса. В основе уже не стоит вопрос: «Что было вчера?». Формулировка постклассической парадигмы такова: «Что мне будет нужно завтра?». Деятельность ученика становится творческой, продуктивной, он вынужден занять активную позицию изначально, чтобы не оказаться в аутсайдерах. В его обязанности входит самостоятельный поиск информации, инструментария для реализации собственного проекта и, как результат, его непосредственное воплощение. Поэтому классическая форма занятий в виде лекций и семинаров трансформируется в кейс-стади, симуляцию реальной ситуации, квазипрофессиональной деятельности, работы с мультимедиа, исследовательские

⁴⁵ Неборский Е.В. Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность // Психолого-педагогический поиск. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2014. №3. С. 194–204.

разработки (и даже конструирование интракампусов⁴⁶) и т.д. Процесс образования происходит путем создания человеком образа мира в себе, посредством полагания себя в мир (пожалуй, впервые со времен идеи Жан-Жака Руссо, педагогический процесс сконцентрирован на воспитании не гражданина, не джентльмена, не священника, не рабочего и т.д., а человека). Все это может быть сформулировано в терминологии «Школа Мышления» – образовательный процесс, при котором знания генерируются, черпаются из будущего.⁴⁷

По оценкам экспертов, страны, которые обладают всеми признаками экономики знаний – это США, Япония и ЕС. Однако далеко не все так однозначно, и если в отношении соединенных штатов и Японии ситуация более менее ясна, то в отношении Европы такие оценки выглядят не всегда убедительными в силу разнородности стран, входящих в состав ЕС. И если такие страны, как Франция, Германия, Бельгия, Нидерланды, Швеция, Норвегия и ряд других можно отнести к данному типу экономической организации, то страны юга, в частности Испания, Португалия, Италия, Греция, вряд ли могут претендовать на включение в данный список. Сложность заключается еще и в том, что, как показывает исторический опыт Германии, ее система Высшего образования, скорее, пострадала от болонского процесса и это осложняет ее окончательный переход от классической парадигмы к постклассической парадигме образования. Иными словами, для Европы постклассическая парадигма образования представляется очевидной тенденцией, но не свершившимся фактом, тогда как США и Япония наиболее близки к реализации данной парадигмы.

Неудивительно, что стали появляться публикации, обращающиеся к идее возрождения университета, в которых авторы утверждают, что гово-

⁴⁶ Klotz L., Johnson P.W., Leopard T., ect. Campus Construction as a Research Laboratory: Model for Intracampus Collaboration // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. ASCE, October 2009. P. 122–128.

⁴⁷ Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35-41.

речь о смерти университета слишком рано.⁴⁸ Университет зарекомендовал себя как одна из наиболее продуктивных форм воспроизводства человеческого капитала. В этом отношении категория университета, скорее, претерпела существенные трансформации, нежели «руинировалась». Некоторые авторы отмечают, что «руины» классического университета вследствие заложенного классикой потенциала продуктивны в том смысле, что являются моментом истины, либерализующей единство национальной духовности и предлагающей увидеть «множественную идентичность» классического университета.⁴⁹

⁴⁸ Crow M. Death of the university greatly exaggerated // THE. September, 2016. URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/death-university-greatly-exaggerated-says-michael-crow>

⁴⁹ Петрова Г.И., Ершова И.А., Зоткин А.О. Исследовательский университет vs классический университет? // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 386. С. 59-63.

Глобализация и ее кризисные процессы как контекст развития современных университетов

Е.В. Неборский

Феномен глобализации

В своей всемирно известной книге колумбийский писатель Г.Г. Маркес писал: «Наука уничтожила расстояния <...> Скоро человек сможет, не выходя из своего дома, видеть все, что происходит в любом уголке света».⁵⁰ Научно-технический прогресс изменил облик современного мира. Общество оказалось в условиях не существовавших прежде. Происходит развитие мировой экономики: экспансия транснациональных компаний, привлечение зарубежных инвесторов, усиление фондовых рынков, миграция рабочей силы и т.д. Формирование наднациональных политических блоков: создание многочисленных всемирных альянсов, союзов, как военных, так и культурных. Изменение мышления людей: попытки обратить внимание на проблемы экологии, создание всемирных фондов по охране дикой природы, развитие планетарного сознания, укрепление связей за пределами национальных государств и т.д. Уход из «Галактики Гутенберга» в «Галактику Маклюэна»: переход от книгопечатной продукции к электронным ресурсам, когда земной

⁵⁰ Маркес Г.Г. Сто лет одиночества. М.: АСТ, 2011. 480 с.

шар «сжался» до размеров деревни, так называемой «Глобальной Деревни».⁵¹ В научном мире эти процессы получили название глобализация.

Существует мнение, что глобализация неудачный термин. Во-первых, его смысловая нагрузка чересчур политизирована. В него чаще вкладывают геополитическую составляющую. Во-вторых, он пытается объяснить все и в результате не объясняет ничего.⁵² Слишком широкий контекст не позволяет точно передать смысл. Отсюда возникает разнообразие, а то и путаница в трактовках. Как утверждает профессор экономики университета Нью Дели, сколько людей, столько существует значений термина глобализация.⁵³ По словам Ю. Эндерса, пришествие глобализации в качестве модной темы обусловило существование значительной противоречивости в определении ее характера – или это действительно социальный процесс, или новый элемент политического дискурса, или смесь и того, и другого.⁵⁴

В зарубежной научной традиции за то время, что начался процесс глобализации, успели сформироваться целые течения по изучению данного феномена и даже отдельная научная отрасль – глобалистика. При этом каждая из возникших концепций фокусирует внимание на конкретном аспекте. Например, в основе мир-системной модели И. Валлерстайна лежит капиталистическая экономика. Основная мысль мир-системной модели американского социолога состоит в том, что за единицу анализа исторических процессов нужно брать не общество, а мир-систему. Современная мир-система состоит из ядра, куда входят развитые страны, полупериферии, в состав которых в XX веке входили страны социалистического лагеря, и периферии, т.е. стран третьего мира. Соответственно, глобализация проявляется в экономической эксплуатации развитыми странами других стран. Ученый отмечает: было бы

⁵¹ Маклюэн М. Галактика Гутенберга. М.: Академический проект, 2005. 496 с.

⁵² Leander A. The Globalization Debate: Dead-end and Tensions to Explore (Review Essay) // Journal of International Relations and Development. No. 4/3.2000. P. 275.

⁵³ Nayyar D. Globalization: What Does It Mean for Higher Education? // Economic and Political Weekly. Vol. XLII, No. 50. 2007. P. 30

⁵⁴ Enders J. Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory // Higher Education. Vol. 47.No. 3. 2004. P. 361–382.

ошибкой полагать, что современные страны третьего мира находятся на ранней стадии развития индустриализации, поскольку их состояние является следствием их вовлечения в мир-экономику в качестве периферийных зон.⁵⁵ Более того, И. Валлерстайн открыто заявляет, что общество движется в мир протекционизма и можно забыть о так называемой глобализации.⁵⁶

В основе концепции глобализации Р. Робертсона лежит фактор культуры. Происходит «сжатие» мира, что приводит людей к осознанию целостности мира, отмечает ученый, взаимозависимости отдельных его частей. Локальные культуры вступают в тесное взаимодействие на фоне глобальных процессов, но это вовсе не означает тотальное проникновение одной культуры в другую или универсализацию культур, распространение общих культурных символов, смыслов и ценностей. Каждая культура автономна, она по-своему реагирует на вызовы глобализации. В своем исследовании Р. Робертсон отмечает, что глобализация, это не только наднациональный процесс, изменение стран, это и процесс изменения восприятия людей.⁵⁷

Другая концепция глобализации известного американского ученого испанского происхождения М. Кастельса представляет собой теоретическую модель, где описаны принципы организации современного общества. В ее основе лежит социальная структура. Современное общество, или сетевое общество, как именует его М. Кастельс, где нет центра, и связи осуществляются иерархически, основано на информации и знаниях – именно они становятся главным фактором воспроизводства экономики. Хотя эта экономика и является капиталистической, она представляет собой новую разновидность информационного и глобального капитализма, экономику знаний. Это, в свою очередь, приводит к фрагментации рабочей силы, глобализации капитала и кризису национального государства. Специалисты с высокой квали-

⁵⁵ Wallerstein I. A World-System Perspective on the Social Science // The British Journal of Sociology. Vol. 27, No. 3, Special Issue. History and Sociology (Sep., 1976), 343–352 pp.

⁵⁶ Валлерстайн И. Иммануил Валлерстайн о современном кризисе // Социологические исследования. М.: Наука, 2009. №.6. С. 92.

⁵⁷ Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. UK: SAGE, 1992. 224 p.

фикацией в сфере информационных продуктов отрываются в социальной структуре от обычной массы людей, занятых в сфере услуг, увеличивается социальное неравенство и поляризация. Глобализация капитала ставит под сомнение роль государственных институтов и, как следствие, провоцирует кризис национального государства.⁵⁸

Немецкий социолог У. Бек предпринял попытку анализа концепций глобализации и разбора терминологической базы. В своей работе «Что такое глобализация?» он разграничивает понятия глобализации, глобальности и глобализма. Глобализация есть не что иное, как формирование транснациональных социальных связей. Глобальность означает возникновение мирового общества, в рамках которого ни одна страна или группа стран не может существовать обособленно. Глобализм же представляет собой неолиберальную идеологию господства мирового рынка. У. Бек отмечает, что логика исследователей феномена глобализации подчинена выявлению в нем либо доминирующего фактора, как в случае с И. Валлерстайном и Р. Робертсоном, либо попытке определить комплекс факторов, влияющих на этот процесс. Бек подчеркивает: «рядом друг с другом существуют различные собственные логики экологической, культурной, экономической, политической и общественно-гражданской глобализации, несводимые друг к другу и не копирующие друг друга, а поддающиеся расшифровке и пониманию только с учетом их взаимозависимостей».⁵⁹

Глобализация – это не один процесс, а сложное сочетание целого ряда процессов. Развиваются они противоречиво или даже в противоположных направлениях.⁶⁰ По этой причине многие проблемы невозможно адекватно оценить с позиции национального государства или его международных отношений с другими государствами. Необходимо учитывать внешние факто-

⁵⁸ Castells M. The Information Age, Volumes 1–3: Economy, Society, Culture. UK: Wiley-Blackwell, 1999. 1488 p.

⁵⁹ Бек У. Что такое глобализация? М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 26.

⁶⁰ Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь Мир, 2004. С. 29.

ры: наднациональную экономику, действие международных организаций и транснациональных корпораций и т.д. При этом не стоит путать глобализацию с гигантизацией, поскольку глобализация приводит и к противоположному результату – к регионализации множества процессов. В книге «Ускользящий мир» Э. Гидденс отмечает, что она «тянет одеяло» не только вверх, но и вниз, порождая новые требования об автономии на местах. Масштаб государства становится не только слишком мал для решения крупных проблем, но и слишком велик для решения малых.⁶¹

Согласно английскому этимологическому словарю, слово «глобализация» произошло от слова «объединение» (англ. globalize), и впервые зафиксировано в различных трактовках в 1953 году. В относительно современной трактовке, имеющей отношение к глобальным экономическим системам, впервые употреблено в 1959 году. Согласно данным того же издания внесено в словарь в 1961 году.⁶² По данным словаря Мерриам-Уэбстер впервые слово глобализация было употреблено в 1951 году,⁶³ но развернутых комментариев по этому поводу в справочном издании не представлено. Глобализация – акт или процесс объединения, состояние объединения. В специальном смысле: развитие все большей интеграции всемирной экономики, особо отмеченной свободной торговлей, свободным движением капитала, и привлечением дешевой рабочей силы из-за рубежа.⁶⁴ Профессор Гарвардского университета Дж. Л. Уотсон, в энциклопедии «Британика», дает определение в культурологическом ключе. Глобализация – это процесс, благодаря которому опыт повседневной жизни, отмеченный распространением товаров и идей, становится типовым во всем мире.⁶⁵ Содействуют этому развитие новых технологий, массовые миграции, улучшение экономического благосостояния людей,

⁶¹ Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь Мир, 2004. С. 30.

⁶² Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com/index.php?term=globalization>

⁶³ Online Merriam-Webster Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/globalization>

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Online Encyclopedia Britannica. URL: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/1357503/cultural-globalization>

коммерческие объединения, выходящие за пределы границ государств и т.д. Глобализация приносит очевидную пользу коммерческим компаниям и экономикам государств, но вносит большую путаницу в культурные ценности, правовые нормы национальных государств, стандарты жизни населения и т.д.⁶⁶ Эта же статья представлена в словаре Мерриам-Уэбстер.

Вопрос трактовки термина глобализация в научном сообществе остается открытым. Смысловое наполнение связано, прежде всего, с тем аспектом, который вычленяется учеными из общего контекста. Экономисты уделяют внимание рынку, инвестициям, движению капитала, рабочей силе и т.д. Политологи делают акцент на международных политических институтах, роли государств и отдельных лиц в этих процессах и т.д. Социологов, безусловно, интересуют социальные процессы и социальные институты, связанные с глобализацией как с социально-экономическим и социально-культурным феноменом.

Первым социологом, употребившим термин глобализация в одной из своих статей еще в 1985 году, был Р. Робертсон.⁶⁷ Позднее, в своей главной работе «Глобализация: социальная теория и глобальная культура», он определил термин глобализация, как сжатие мира и интенсификация осознания мира как единого целого.⁶⁸ В современной зарубежной социологии, помимо определения Р. Робертсона, наиболее распространенными являются трактовки известных британских социологов Э. Гидденса, а также М. Элброу и Э. Кинг. В частности Э. Гидденс определил глобализацию, как интенсификацию мировых социальных отношений, которые связывают отдаленные друг от друга области таким образом, что события, происходящие в одной области, формируются событиями другой и наоборот.⁶⁹ В то время как М. Элброу

⁶⁶ Online Encyclopedia Britannica. URL: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/1357503/cultural-globalization>.

⁶⁷ Welch A. The Professoriate. Profile of a Profession. Netherlands: Springer, 2005. P. 21.

⁶⁸ Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. UK: SAGE, 1992. 224 p.

⁶⁹ Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1991. P. 64.

и Э. Кинг определяли глобализацию, как все те процессы, благодаря которым люди включаются в единое мировое общество.⁷⁰

В отечественной научной среде термин глобализация также трактуется с разных точек зрения. В.И. Добренков под глобализацией в широком смысле подразумевает объективный процесс интеграции человечества в единое целое, когда социальные процессы в одной части мира определяют происходящее в других частях. В узком смысле российский социолог трактует термин глобализация, как разновидность геополитики, культурного влияния одной страны или нескольких на остальной мир.⁷¹ Иной точки зрения придерживается А.С. Панарин, он делает акцент на взаимосвязанности мира, где устранены протекционистские барьеры, которые, по мнению ученого, одновременно препятствуют общению народов и предохраняют их от неупорядоченных внешних воздействий.⁷²

Глобализация университетов и образования

Процесс глобализации оказывает влияние не только на экономику национальных государств, не только на повседневную жизнь людей, но и на университеты. Глобализация становится триггером развития современного высшего образования, вскрывая и усложняя противоречия в этом процессе.⁷³ В научном сообществе существует мнение, что образование становится политикообразующим фактором мировой политики, то есть фактором, задающим направление мировому политическому развитию,⁷⁴ следовательно, и

⁷⁰ Albrow M., King E. *Globalization, Knowledge and Society*. London: SAGE Publications Ltd., 1991. P. 8.

⁷¹ Добренков В.И. *Глобализация и Россия: социологический анализ*. М.: ИНФРА-М, 2006. С. 3.

⁷² Панарин А.С. *Глобализация // Глобалистика: Энциклопедия*. М.: Радуга, 2003. С. 183.

⁷³ Русанов Д.В. *Глобализация как триггер развития современного высшего образования: социологический аспект*. Автореф. дисс. ... канд. соц. наук/ Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2009. С. 10.

⁷⁴ Лебедева М. *Политикообразующая функция высшего образования в современном мире // Мировая экономика и международные отношения*. М.: Издательство Наука, 2006. №10. С. 70.

самому процессу глобализации. Получается замкнутый круг: образование, как социальный институт, подвержено влиянию глобализации и, в то же время, провоцирует этот процесс. В этой ситуации высшее образование одновременно является творцом, интерпретатором и потерпевшей стороной.⁷⁵

Можно утверждать, что образование существует в двух плоскостях: на национальном и наднациональном уровнях. Национальный уровень выражает потребности отдельных государств и ориентирован на традиционные ценности. Наднациональный уровень позволяет человеку реализовывать возможности использования мирового пространства и соответствует ценностным ориентациям, сложившимся в мире в данный отрезок времени.⁷⁶ Болонский процесс представляет собой классический пример влияния глобализации на систему образования. С одной стороны это попытка сохранить европейскую идентичность высшего образования, ее социокультурный контекст. С другой стороны, это социально-экономическая необходимость. Ее можно трактовать с разных позиций: как необходимость создания унифицированной системы подготовки кадров для мировой экономики, так и желание европейцев выжить в конкурентной борьбе с американскими университетами. Современному рынку необходимы мобильные и высококвалифицированные кадры, способные, как отмечал в своей работе канадский философ Б. Риддингс, к работе в условиях неопределенности.⁷⁷

Естественно, оказываясь в новых условиях, университеты пытаются выстраивать новые стратегии, поскольку вопрос стоит уже не столько о прибыли университета, сколько о выживании. Во всяком случае, об этом свидетельствуют различные труды ученых. Кроме уже упомянутой работы Б. Риддингса, можно указать, опубликованную еще в 1979 году статью К. Мортиме-

⁷⁵ Henry M. The Globalization of Higher Education // Higher Education Policy. Vol.13. No.2.2000 P. 326.

⁷⁶ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства. Автореф. дисс. ...докт. пед. наук/ Институт Теории и Истории Педагогики, РАО. Москва, 2009. С. 10.

⁷⁷ Риддингс Б. Университет в руинах. М: ВШЭ, 2010. 304 с.

ра и М. Тирней о сокращении, перераспределении и экономии в системе высшего образования.⁷⁸ Правда, тогда речь шла еще о США, но сегодня эту тенденцию, в полной мере, ощутили на себе не только европейские страны, но и Россия. Из отечественных работ по этой проблематике можно упомянуть сборник статей «Образование, которое мы можем потерять» известных российских ученых.⁷⁹ В том числе, кроме проблем, связанных с реформой отечественной системы образования, в сборнике шла речь и о проблемах высшего образования в информационную эпоху, в эру экономики знаний.

В научном сообществе существует гипотеза о глобализации университетов и образования. Глобализация, как феномен усиления взаимозависимости и взаимовлияния различных сфер и процессов мировой экономики, предполагает, по сути, демонтаж национальной образовательной системы, подразумевает фундаментальное изменение мирового порядка, при котором национальные границы утрачивают свое значение.⁸⁰ Для университета это означает необходимость реконструирования образовательной политики, учет запросов мирового рынка труда, глобализирующегося мирового экономического хозяйства. Университет вынужден вести себя, как экономическая единица, а образование становится экспортоориентированной отраслью. Расширение влияния транснациональных компаний меняет векторы в зависимости от политики и инвестиционного климата, но сохраняет глубину процессов. В общем запросе на рабочую силу это стабильный процент.

Интернационализация, напротив, предполагает сохранение и развитие национальной системы образования. С процессом интернационализации связан такой порядок мироустройства, при котором доминирующая роль в управлении образованием принадлежит государствам с четкими политиче-

⁷⁸ Mortimer K.P., Tierney M.L. The Three “R’s” Of The Eighties: Reduction, Reallocation and Retrenchment // AAHE-ERIC Higher Education Report. Wash.: American Association for Higher Education, 1979. 84 p.

⁷⁹ Образование, которое мы можем потерять / Сборник статей под ред. В.А. Садовниченко. М.: МГУ, 2002. 288 с.

⁸⁰ Певзнер М. Н. Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза // Вестник Новгородского государственного университета. 2005. № 31. С. 55-59.

скими границами, через которые может осуществляться традиционная деятельность по интернационализации образования (перемещение студентов, обмен персоналом, сотрудничество университетов, совместная исследовательская работа).⁸¹

Интернационализация определяется как программа реформ на институциональном уровне, которая начинает работать, когда образовательная организация сталкивается с необходимостью коренных реформ собственной учебной и научной деятельности вследствие изменившихся внешних условий развития системы образования. Сущность интернационализации образования заключается в ее всеобъемлющем характере, сочетающем междисциплинарные, многоуровневые и кросс-культурные ценности, а также в том, что интернационализация охватывает всю вузовскую структуру, как весь процесс обучения, так и управление им.⁸² На наднациональном уровне процесс интернационализации проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития высшего образования, в единой или близкой ориентации образовательной политики.⁸³

Международное образование реализуется на практике как набор определенных образовательных программ, задачей которых является дополнительная подготовка студентов к будущей профессии, развитие знаний, умений и навыков, которые могут пригодиться выпускникам на рынке труда любой страны в условиях интернационализации хозяйственной жизни.⁸⁴ Интернационализация университета выражается в том, что отныне он должен

⁸¹ Абабкова М.Ю. Понятия «глобализация образования», «интернационализация образования», «международное образование»: общее и различное // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2011. №1(7). С. 46-51.

⁸² Ширококов С., Бринев Н. Эффективное управление университетом: роль международного образования в становлении конкурентоспособного вуза // Профессионалы за сотрудничество. Выпуск 6. М.: МГУ, 2004. Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_02.htm.

⁸³ Сагинова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности (на примере Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова). Режим доступа: http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html.

⁸⁴ Ширококов С., Бринев Н. Эффективное управление университетом: роль международного образования в становлении конкурентоспособного вуза // Профессионалы за сотрудничество. Выпуск 6. М.: МГУ, 2004. Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_02.htm.

учитывать достижения мировой науки в практике образовательной деятельности. Студентам необходимы международные знания, чтобы в своей дальнейшей профессиональной деятельности успешно общаться и решать проблемы с людьми из других стран на любом уровне.⁸⁵

Усиление конкуренции и академический инбридинг

Глобализация ставит перед университетами ряд серьезных проблем, которые они вынуждены решать с целью полноценного существования в новых условиях. Одним из серьезных вызовов глобализации является *усиление конкуренции* в сфере образовательных услуг. Обусловлено это, в первую очередь, «размыванием» границ. Благодаря современным информационным технологиям, образовательный продукт становится доступным без привязки к конкретной локальности. Рост мировой экономики и интенсификация процессов глобализации повышает уровень мобильности не только рабочей силы, но и молодежи, желающей получить наилучшее по качеству образование, которое конвертировалось бы в достойную оплату труда. Прежние атрибуты государства, в том числе и воспроизводство рабочей силы, все больше утрачивают национально-государственный характер.⁸⁶ При этом, как отмечают некоторые ученые, конкуренция, по логике, должна была привести к повышению качества образовательных услуг, но на практике это привело к удорожанию стоимости, поставив большие социальные группы в положение аутсайдеров.⁸⁷ Таким образом, существует опасность того, что бакалавриат, став неким суррогатом высшего образования, обретет массовость, тогда как

⁸⁵ Абабкова М.Ю. Понятия «глобализация образования», «интернационализация образования», «международное образование»: общее и различное // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2011. №1(7). С. 46-51.

⁸⁶ Зеленов Л.А., Владимиров А.А., Степанов Е.И. Современная глобализация. Состояние и перспективы. М.: Ленанд, 2010. 304 с.

⁸⁷ Хагуров Т.А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. М.: Редакция журнала Высшее образование в России, 2011. №4. С. 47–57.

магистратура получит статус элитарности, внося еще больший разрыв между высшим классом и низшим. По выражению философа А. Ашкерова, образование усиливает неравенство, поскольку представляет собой ресурс, не поддающийся равномерному распределению.⁸⁸

Если говорить о «потерях» университетов, особенно региональных, то острая конкуренция приводит к оттоку, как студенческого, так и профессорско-преподавательского контингента. В диссертационном исследовании социолог А.О. Грудзинский отмечает, что если раньше в сфере российского высшего образования наблюдалась монополия или олигополия, то сейчас – жесткая конкуренция.⁸⁹ Такая конкуренция приводит к тому, что студенты стараются попасть в более престижное учебное заведение, в надежде улучшить в будущем материальное положение и получить более высокий социальный статус, а профессорско-преподавательский состав стремится к более выгодным и комфортным условиям работы. Речь идет не только о конкурентной заработной плате, но и об административной нагрузке, об инфраструктуре университета и его технических ресурсах – библиотеках, лабораториях, центрах трансфера технологий и т.д. Оказавшись в новых условиях, многие отечественные университеты испытывают настоящий кризис, что сказывается и на качестве образования, и на уровне научных исследований, и, как следствие, на социально-экономической ситуации в регионе. Известный французский экономист Я. Мульер-Бутанг, в монографии «Когнитивный капитализм», подчеркнул, что в современном мире интеллектуальный капитал становится ведущей производительной силой общества.⁹⁰ Таким образом, потери региональных университетов становятся потерями региональной экономики. Конкуренция на рынке образовательных услуг выгодна, прежде всего, сильным игрокам. В свое время, бывший ректор Оксфордско-

⁸⁸ Ашкеров А. Экспертотократия. Управление знаниями. М.: Европа, 2009. С. 23.

⁸⁹ Грудзинский А.О. Социальный механизм управления инновационным университетом. Дис. ...докт. соц. наук / Нижегородский Государственный Университет. Нижний Новгород, 2005. С. 37–38.

⁹⁰ Moulrier-Boutang Y. Cognitive Capitalism. Cambridge: Polity Press, 2012. 200 p.

го университета Крис Паттен сравнил конкуренцию в сфере высшего образования с противостоянием между ведущими финансовыми и бизнес корпорациями.⁹¹

Восполнение потерь региона возможно путем академического инбридинга. Феномен инбридинга явление далеко не новое, его издержки обсуждались американскими социологами еще в 1970-х гг., правда, тогда, он относился, скорее, к элитаризму и представлял собой отсутствие возможности для доступа выпускников из не элитных университетов к кафедрам элитных университетов лиги плюща.⁹² Академический инбридинг представляет собой наем университетом преподавателей, получивших образование в этом же университете. Согласно данным исследований Высшей Школы Экономики, лидерами в области инбридинга являются: Словения, Испания, ЮАР, Аргентина, Россия, Япония, Украина и Китай.⁹³

Большинство авторов солидарны в том, что инбридинг негативно сказывается на карьере преподавателей. Обычно такое влияние оценивается по трем параметрам академической карьеры: продвижению по карьерной лестнице, научной продуктивности и профессиональному признанию вне вуза. Илс и Кливленд сравнивали научный вклад преподавателей, сходных по всем значимым, на взгляд авторов, параметрам (возраст, пол и др.) и различавшихся только тем, что одни работают в вузе, который заканчивали, а другие – нет, для того чтобы определить влияние найма вузом собственных выпускников на различные параметры академической карьеры преподавателей. Авторы пришли к выводу, что вероятность карьерного продвижения для ин-

⁹¹ Оксфорд и Кембридж будут бороться с США «за место под солнцем» URL: <http://top.rbc.ru/incidents/26/06/2003/61876.shtml>

⁹² Marwell G. Comment on “An Examination of Recent Hypotheses about Institutional Inbreeding” by Hargens and Farr // American Journal of Sociology. 1974. Vol. 79. No. 5. P. 1319-1320.

⁹³ Altbach P.G., Yudkevich M., Rumbley L.E. Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem // Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. 264 pp.

сайдеров ниже, они публикуют в среднем меньше книг и статей, с меньшей вероятностью упоминаются в профессиональных справочниках.⁹⁴

Ориентация на своих выпускников обуславливает локальный характер складывающихся в университете профессиональных норм, регулирующих исследовательскую деятельность и влияющих на формирование стандартов преподавания. Закрытость системы от проникновения в нее практик извне приводит к укоренению локальных норм и отрыву их от норм широкого академического сообщества и образовательной системы. В тех же национальных системах, для которых закрытость является характерным и широко распространенным явлением, под вопрос ставится и само существование единых для этой системы норм.⁹⁵ Инбридинг сказывается на многих аспектах академической жизни: преподавание, публикационная и научная активность, научные связи. Преподаватели-выпускники менее склонны к мобильности и ориентированы, прежде всего, на внутренне сообщество, нежели «космополитически» ориентированные коллеги, пришедшие на кафедру из другого университета. Наблюдаются случаи, когда карьерный рост основывается не столько на очевидных академических достижениях, сколько на внутреннем положении и авторитете. Подобные традиции приводят к низкому качеству научных исследований и их несоответствию запросам внешнего рынка.⁹⁶

Усиление конкуренции выгодно, прежде всего, сильным игрокам, тем из университетов, кто способен инвестировать в научно-техническую инфраструктуру, лаборатории, материалы, зарплаты профессуры и т.д. Именно университеты мирового уровня постепенно захватывают рынок образовательных услуг, диктуя свои правила. Парадоксальность понятия «университет мирового уровня» заключается в том, что все хотят одного, но никто не

⁹⁴ Сивак Е.В., Юдкевич М.М. Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования. 2009. №1. С. 170-187.

⁹⁵ Сивак Е.В., Юдкевич М.М. «Закрытая» академическая среда и локальные академические конвенции // Форсайт. 2004. № 4. С. 102–106.

⁹⁶ Андрушак Г., Кузьминов Я., Юдкевич М. Меняющаяся реальность: российское высшее образование и академическая профессия // Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. М.: ВШЭ, 2013. С. 79-122.

знает чего именно и как это получить.⁹⁷ Впрочем, даже для него найдется ряд относительно четких критериев:

- высокая квалификация преподавательского состава;
- выдающиеся результаты исследований;
- качественное преподавание;
- большие объемы финансирования из государственных и негосударственных источников;
- наличие студентов из-за рубежа и очень талантливых студентов;
- академическая свобода;
- четко определенные самостоятельные структуры управления;
- хорошо оснащенные помещения для обучения, исследовательской деятельности, административной работы и жизни студентов.⁹⁸

В то же время относительно короткая история существования глобальных рейтингов университетов показывает, что данный информационный аналитический инструмент постепенно превращается в один из значимых элементов конкурентной борьбы.⁹⁹ Практика «рейтингования» университетов изначально нацеленная на доступ потребителя образовательной продукции к объективной и независимой оценке,¹⁰⁰ становится инструментом манипулирования поведением потребителя.¹⁰¹

⁹⁷ Altbach P. The Costs and Benefits of World Class Universities // International Higher Education. 2003. No.33. 5-8 pp.

⁹⁸ Салми Д., Фруммин И.Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. №3. С. 5-45.

⁹⁹ Прохоров А.В. Современный университет в условиях глобальной конкуренции // Вестник Тамбовского университета. Серия: общественные науки. 2015. №3(3). С. 45-49.

¹⁰⁰ Бебенина Е.В. Современные методы маркетинговой борьбы за абитуриента // Alma-mater (Вестник высшей школы). 2011. №11. С. 68-71.

¹⁰¹ «5-100»: цена провала. Экспертный доклад. Режим доступа: <http://xn--80abkmlaeflf.xn--p1ai/wp-content/uploads/2015/11/5-100-doklad-chast-1.pdf>

Академический капитализм

Еще одним вызовом глобализации, тесно связанным с предыдущим, является феномен «академического капитализма», вытекающий из приватизации образования и коммерциализации научных продуктов. Если следовать терминологии И. Валлерстайна, то глобализация подразумевает либерализацию экономики, развитие мировой экономики в капиталистическом ключе. Университеты, как и другие организации, оказываются в условиях рыночных отношений, когда необходимо самостоятельно решать вопрос о привлечении денежных средств, а не ждать финансовой милости государства. Термин академический капитализм впервые использован Э. Хекеттом.¹⁰² Он иллюстрировал важные структурные изменения в научном сообществе, произошедшие во второй половине XX века. В 1997 году этот феномен подробно исследовался в монографии «Академический капитализм» двух американских экономистов Ш. Слотер и Г. Родса, многократно переизданной впоследствии. Под академическим капитализмом авторы подразумевают рыночную или рыночно подобную деятельность университета и преподавателей по привлечению денежных средств. При этом не имеет значения форма такого поведения: будь то привлечение грантов, контрактов по целевым исследованиям, продажа патентов, увеличение платы за обучение, максимальный набор студентов и т.д.¹⁰³ Казалось бы, такое поведение должно только приветствоваться обществом: переход университетов на самоокупаемость подразумевает послабление на бюджет государства. Тем не менее, далеко не все ученые разделяют эту точку зрения.

¹⁰² Hackett E.J. Science as Vocation in 1990's: The Changing Organizational Culture of Academic Science // Journal of Higher Education. 1990. Vol.61.No.3. P.241–247.

¹⁰³ Slaughter Sh., Rhoades G. Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press, 2009. 384 p.

Почти каждый образованный человек может прочесть лекцию о цели университета, но вряд ли кто-то станет слушать ее добровольно.¹⁰⁴ Резкое возрастание неопределенности в XX веке существенно осложнило прояснение цели,¹⁰⁵ и дебаты не смолкают по сей день. Как отмечал в своей работе отечественный философ Н.С. Ладыжец, университет, как генератор знания, должен служить истине, сохранению и распространению знания, а также решению гносеологических и социальных проблем.¹⁰⁶ Университет должен быть полностью открыт для современности; более того, он должен быть в самой ее гуще, должен быть погружен в нее.¹⁰⁷ Только в этом случае университет сохранит за собой статус социального института решающего проблемы общества и прогресса.

Наука и образование, по мнению многих ученых, это особые социальные институты и на них не должно распространяться лекало рыночных механизмов. Известный американский ученый Н. Хомский утверждает, что приватизация высшего образования подрывает моральные принципы и искажает его цель.¹⁰⁸ Дальше в своих высказываниях заходит не менее известный американский социолог М. Буравой, отмечая, что подобный процесс ставит под угрозу социальную миссию университета, превращая его деятельность фактически в торговлю дипломами.¹⁰⁹ Образование становится товаром, который необходимо продать и сделать это в логике бизнеса: минимум вложений, максимум прибыли. Научные изобретения не станут достоянием общественности, если они не будут приносить доход создателю, так как создатель вынужден продавать изобретение, как обычный рыночный

¹⁰⁴ Cohen M., March J. *Leadership and Ambiguity: The American College President*. NY: McGraw-Hill, 1974. 242 p.

¹⁰⁵ Corson J. *Perspectives on the University Compared with Other Institutions // The University as an Organization*. NY: McGraw-Hill, 1974. P. 105.

¹⁰⁶ Ладыжец Н.С. *Развитие идеи Западного университета: социально-философский анализ*. Ижевск: Филиал издательства Нижегородского университета при УдГУ, 1991. С. 23.

¹⁰⁷ Ортега-и-Гассет Х. *Миссия университета*. М.: ВШЭ, 2010. С. 117.

¹⁰⁸ Хомский Н. *Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис: научно-политический журнал*. №3. [Электронный ресурс] URL: http://scepsis.net/library/id_380.html

¹⁰⁹ Буравой М. *За публичную социологию // Общественная роль социологии*. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2008. С. 8–51.

продукт. Возникает опасность утраты академической свободы. Исследователь, в поисках источников для заработка, обратится к тем организациям, которые будут оплачивать его деятельность. В финансовом менеджменте это называется зависимостью от источника ресурсов.¹¹⁰ У англичан по этому поводу есть пословица: тот, кто платит волынщику, тот и заказывает мелодию («He who pays the piper calls the tune»). Д. Бок признал, что для получения прибыли в мире коммерции университетам часто приходится заключать «сделку с дьяволом», т.е. жертвовать своими базовыми ценностями ради благ рынка.¹¹¹ Следовательно, ни о какой чистой науке, организуемой для социально-экономического прогресса, не может идти речи. Возникает противоречие между «академическим капитализмом» и поиском «истины».¹¹² Университет превращается в обычную коммерческую компанию с тем лишь отличием, что предлагает специфический продукт. В своей статье Э. Хекетт отметил, что Макс Вебер описывал медицину и естественные науки как предприятия государственного капитализма.¹¹³ Позиция многих социологов в этом вопросе однозначна. Если государство хочет социально-экономического развития, оно должно поддерживать образовательные проекты и научные исследования. В противном случае, оно рискует потерять все.

В нашей стране академический капитализм усугубился процессом реформирования страны в целом, ее перехода к рыночной экономике. В 1990-х гг. университеты испытали двойную нагрузку – локальную и глобальную. Отсутствие законодательной базы для коммерческой деятельности университетов и профессуры привело к бездействию в вопросе трансфера технологий. Резкое снижение государственного финансирования в переходный пе-

¹¹⁰ Ковалев В.В. Финансовый менеджмент. М.: Проспект, 2011. 1024 с.

¹¹¹ Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М.: ВШЭ, 2012. С. 215.

¹¹² Неборский Е.В. Исследовательские университеты США: противоречие между «академическим капитализмом» и поиском «истины» // Педагогика. 2011. №2. С. 92-100.

¹¹³ Hackett E.J. Science as Vocation in 1990's: The Changing Organizational Culture of Academic Science // Journal of Higher Education. 1990. Vol.61.No.3. P.241–247.

риод повлекло за собой техническое обветшание инфраструктуры университетов. Пока остальной мир развивался в логике академического капитализма, университеты России оказались в некоем вакууме. Безусловно, это привело к тому, что по данным рейтинга ТНЕ на 2013/14 года в список 500 лучших университетов мира попал только МГУ им. Ломоносова, оказавшись на 226–250 позиции.¹¹⁴ И хотя позитивные изменения за последний год в рейтингах есть (МГУ занял 161 место в рейтинге ТНЕ, плюс 12 университетов оказались в «полном» списке 800 лучших¹¹⁵), удержание этих позиций, и наращивание присутствия пока остаются под вопросом. К тому же, как не без иронии говорят отдельные ученые, в отечественных университетах, как и в научных институтах, десятилетиями существовала практика удовлетворения любопытства за счет государства.¹¹⁶ Впрочем, как отмечает сам А.О. Грудзинский, не стоит подвергать резкой критике отечественную науку только потому, что в государстве существовала другая идеология. Отставание отечественных университетов это лишь следствие политики, проводимой государством в 1990-х и начале 2000-х гг.

Изменение контуров рынка труда

Следующим вызовом глобализации для высшего образования является *изменение контуров рынка труда*. Экономика знаний предъявляет особые требования к степени конкурентоспособности современной рабочей силы. Она ставит во главу угла такие характеристики как образование, уровень

¹¹⁴ Times Higher Education. World University Rankings. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/range/226-250/page/1/order/country%7Cdesc>

¹¹⁵ Times Higher Education. World University Rankings. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/country/760/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only

¹¹⁶ Грудзинский А.О. Социальный механизм управления инновационным университетом. Дис. ...докт. соц. наук / Нижегородский Государственный Университет. Нижний Новгород, 2005. С. 25.

квалификации и производительность труда.¹¹⁷ Для университетов это означает необходимость перестройки всех образовательных программ на новый уровень. Глобализация – это зона неопределенности. Если прежняя экономика, ориентированная на локальные нужды, давала университетам четкие ориентиры, так называемый социальный заказ, то сегодня определение уровня квалификации выпускника часто остается за рамками компетенции местных работодателей. Многие университеты в мире активно включились в процесс взаимодействия с глобальным рынком, в отличие от России, замкнутой на себя и ближайших соседей, бывших республик СССР. Ведущие университеты мира предоставляют услуги, не привязанные к месту их расположения в конкретном государстве. Эти услуги превращаются в товар для личного пользования, и его можно реализовать как в любой стране, так и в виртуальном пространстве.¹¹⁸ Существует даже идея создания глобального университета, мета университета (Meta University) на основе глобальной сети в форме консорциума университетов и корпораций. Целью такого университета должно стать решение глобальных проблем, выходящих за рамки региональных и национальных приоритетов – здравоохранение, экология, международное взаимодействие и т.д.¹¹⁹ Изменение контуров рынка труда наблюдается не только в масштабах мировой экономики, но и в рамках региональной. Произошло изменение в отношении к образованию: если прежде знание рассматривалось как аксиома, безбрежная ценность, то отныне возобладало понятие «полезного знания» (Useful Knowledge).¹²⁰ При этом проблема усугубляется тем, что прогресс приводит к возникновению всё новых феноме-

¹¹⁷ Ткаченко М.Ф. Трансформация мирового рынка труда в условиях глобализации (вопросы теории и методологии) Дис. ...докт. экон. наук/ Российский Университет Дружбы Народов. Москва, 2011. С. 5.

¹¹⁸ Luijten-Lub A. Globalization, Internationalization, Europeanization and Higher Education // Reflecting on Higher Education Policy Across Europe. University of Twente.2006. P. 111.

¹¹⁹ Duderstadt J. Higher Education in the 21st Century: Global Imperatives, Regional Challenges, National Responsibilities and Emerging Opportunities // The Globalization of Higher Education. London: Economica, 2008. P. 204.

¹²⁰ Покровский Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка // Журнал социологии и социальной антропологии. СПб.: Интерсоцис, 2004. Т.VII. №4. С. 152.

нов в социально-экономическом пространстве, новых форм технологических продуктов, следовательно, возникает потребность в новых специалистах.

Испытание идентичностью

Еще один вызов, описываемый в работах ученых, это *испытание идентичностью*, ее возможная утрата, либо серьезная трансформация. Если говорить о глобализации в социально-культурном контексте, то обычно говорят о глобальной культурной интервенции Запада, о столкновении цивилизаций. Существовали и подверженные резкой критике в научных кругах гипотезы об универсальной цивилизации. Как отметил в своей работе С. Хантингтон, суть западной цивилизации – это Magna Carta¹²¹, а не Magna MacDonald's. Тот факт, что жители не-Запада могут укусить гамбургер, не подразумевает, что они примут первое.¹²² В плоскости высшего образования глобализация представляет угрозу утраты студентами своей национальной идентичности. Отечественные ученые высказывают опасения, что создание международного бакалавриата в России приведет к оттоку выпускников за рубеж, а то и переходу с 2-го и 3-го курса в университеты Европы. Глобальная парадигма провоцирует рост числа работников нового типа – фрилансеров (Freelancer – вольный каменщик; в переносном значении – вольный художник), не привязанных к месту, делающих карьеру и не обремененных ответственностью. Они всегда будут уходить туда, где выше оплата труда. Глобальная парадигма выгодна ведущим университетам мира, а отнюдь не регионам. Новые возможности карьерного роста молодежи из разных стран,

¹²¹ Великая хартия вольностей 1215 г.

¹²² Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2007. 76–77 с.

это лишь красивый предлог для проявления корыстных неокOLONиалистских устремлений таких университетов.¹²³

Отдельной темой обсуждения в глобальной парадигме является язык науки. С одной стороны, английский язык, выступая в качестве аналога латыни в Средние века в Европе, служит инструментом для интернационализации, решения проблем, расширения научного потенциала и т.д. Но с другой стороны, по мнению А. Торкунова, нельзя увлекаться, так как наука на русском языке это еще и развитие национального самосознания.¹²⁴

По мнению известного российского компаративиста И.А. Тагуновой в теоретическом ракурсе можно выделить два вида образования: наднациональное и национальное. Национальное связано с потребностями отдельно взятого государства, его социокультурными традициями и ценностными ориентациями. А наднациональное образование выражает потребности человека в реализации возможностей использования мирового пространства и соответствует ценностным ориентациям, сложившимся в данный отрезок времени.¹²⁵

В основе национального образования лежит социокультурная матрица. Она представляет собой совокупность смыслов и ценностей, вкладываемых в систему образования обществом и его отдельными агентами, на четырех уровнях социального пространства: материальном, идеальном, социальном и культурном. Именно социокультурная матрица является той призмой, сквозь которую на образование смотрит общество и его отдельные агенты. Она определяет предпочтение людей в выборе той или иной профессии, траектории

¹²³ Rhoads R., Liu A. Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice // Higher Education Handbook of Theory and Research. New York: Springer, 2009. Vol.24. P. 289.

¹²⁴ Гришанков Д. Семь вызовов для русского университета // Эксперт. 2013. №47 (877).http://expert.ru/expert/2013/47/sem-vyizovov-dlya-russkogo-universiteta/?fb_action_ids=10202829855491725&fb_action_types=og.likes&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B1435697646646111%5D&action_type_map=%5B%22og.likes%22%5D&action_ref_map=%5B%5D

¹²⁵ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2007. 45 с.

образовательной программы, формы организации учебного процесса, учебного заведения и т.д.¹²⁶

Что касается наднационального образования, то, следуя логике, оно выстраивается из тех социально-культурных элементов, которые существуют за пределами национального государства и социокультурной матрицы образования. Более того, внутри университета и за его пределами возникают социальные институты, меняющие свой характер благодаря внешнему воздействию транснациональных потоков людей, финансов, информации и различных ресурсов.¹²⁷

Система Высшего образования так же оказывается функционирующей одновременно на этих двух уровнях – национальном и наднациональном. И люди (профессура, студенты, администрация) оказываются под влиянием двух совершенно объективных факторов. В этой связи возникают асинхронные ритмы в функционировании системы высшего образования, приводящие, как следствие к асинхронизации идентичности, постепенной утрате национальной компоненты не только в образовательной среде, но и в сознании участников образовательного процесса.¹²⁸

Синхронизация представляет собой процесс приведения к одному значению одного или нескольких параметров разных объектов. Соответственно, рассинхронизация – несовпадение параметров разных объектов. Асинхронизация куда более сложный процесс. Асинхронизация – частичное совпадение одного или нескольких параметров разных объектов с последующим изменением параметров самого объекта или конфликтом между параметрами.

Существуя в двух уровнях образовательных пространств, студенты и профессура начинают мыслить комбинированными из двух уровней катего-

¹²⁶ Неборский Е.В. Социокультурная матрица Высшего образования: проблема воспроизводства человеческого капитала // Вестник Удмуртского университета. 2013. № 3-4. С. 51-54.

¹²⁷ Luijten-Lub A. Globalization, Internationalization, Europeanization and Higher Education // Reflecting on Higher Education Policy Across Europe. A CHEPS resource book. University of Twente, 2006. P. 112.

¹²⁸ Неборский Е.В. Асинхронизация идентичности в контексте глобализации образования // Проблемы современного образования. 2015. №3. С. 5-9.

риями, оказываясь в частичном конфликте между двумя уровнями, когда элементы, свойственные наднациональному образованию не совпадают с элементами национального образования. Иначе говоря, вырабатывается модель поведения, не всегда совпадающая с национальными традициями и ценностями. Таким образом, формируется новый стиль мышления, следствием которого уже становится новый тип современного работника – фрилансера, человека, не привязанного к конкретной локальности, не обремененного ответственностью и делающего карьеру там, где ему удобно. С повышением академической мобильности студентов, повышаются и их шансы на возможное трудоустройство в разных частях света.

Как упоминалось выше, глобализация требует от университета специфического конструирования образования (креативное и мультикультурное обучение по Робинсону¹²⁹), в связи с потребностью формирования у студентов представлений об особенностях глобализирующейся жизни. Многие западные университеты ставят своей целью подготовку специалистов, способных внести вклад в дело развития той общности в мире, которую они выберут в качестве места проживания.¹³⁰ Это влечет за собой формирование граждан новой идентичности, ее асинхронизацию.

Данную проблему, по мнению отечественного компаративиста И.М. Курдюмовой, призвано решать «Глобальное образование» как учебный предмет.¹³¹ Американские исследователи Р. Роудс и А. Лю полагают, что такого рода концепция «глобального гражданства» столь же противоречива, как и сам феномен глобализации.¹³² С одной стороны, студенты получают

¹²⁹ Robinson K., Aronica L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking, 2015. 320 p.

¹³⁰ Rhoads R., Liu A. Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice // Higher Education Hand-book of Theory and Research. New York: Springer Netherlands. Vol. 24. 2009. P. 288.

¹³¹ Курдюмова И.М. Глобальное образование как новый учебный предмет // Перемены. 2006. № 3. С. 120-129.

¹³² Rhoads R., Liu A. Globalization, Social Movement and the American University: Implications for Research and Practice // Higher Education Hand-book of Theory and Research. New York: Springer Netherlands. Vol. 24. 2009. P. 288.

новые возможности для карьеры, перемещаясь из одной страны в другую. С другой стороны – это «утечка мозгов» из тех регионов, откуда эти студенты выезжают. Ведущие университеты мира становятся мощным потребителем такого рода ресурсов, еще более укрепляя свое могущество. Не менее важным фактором в данном контексте является английский язык, выступающий своего рода аналогом средневековой латыни и инструментом еще большего асинхронизирования идентичности и самосознания студентов.

Кризисные процессы глобализации

Глобализация как процесс международной интеграции, вытекающей из обмена мировоззрений, продуктов, идей и других аспектов культуры,¹³³ как процесс сжатия мира и интенсификация осознания мира как единого целого,¹³⁴ как интенсификация мировых социальных отношений, которые связывают отдаленные друг от друга области таким образом, что события, происходящие в одной области, формируются событиями другой и наоборот,¹³⁵ продолжается. Тем не менее, технократический подход, при котором культура оставалась вторична, а в основе лежала унификация, прежде всего, хозяйственных и производственных процессов, претерпевает заметный кризис, поскольку использование существующих средств достижения цели в виде глобального мирового порядка становятся неадекватными и очевидно не могут быть реализованы в условиях однополярного мира.

В чем выражаются кризисные процессы глобализации? По меньшей мере, можно выделить четыре ключевых пункта:

- *Трансформация политической архитектуры мира.* Изменения в вопросе политики всегда затрагивают науку и образование, хотя на практике

¹³³ Albrow M., King E. Globalization, Knowledge and Society. London: SAGE Publications Ltd., 1990. 288 p.

¹³⁴ Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. UK: SAGE, 1992. 224 p.

¹³⁵ Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1991. P. 64.

декларируется прямо противоположное мнение. Одной из первых это ощутила Россия, в связи с политическими и экономическими санкциями, когда участие российских ученых в международных проектах усложнилось (например, ERASMUS). Еще одним знаковым событием в этом вопросе стал Брексит (Brexit). Летом 2016 года, как отмечает «The Guardian», британские ученые столкнулись с проблемой взаимодействия с европейскими коллегами.¹³⁶ Существуют опасения «цепной реакции» стран Европы, ее разделения в вопросах не только государственного управления, но и в вопросах науки и образования. Развитие блока БРИКС и усиление позиций Китая, осознанно дистанцирующихся от политики США, также представляют собой симптом кризисных процессов глобализации, когда страны стремятся к политической независимости. В то же время, Ф. Хантер и Г. де Вит высказывают мнение, что Брексит только часть политической жизни, а университеты останутся каналом общения между странами.¹³⁷

• *Мировой экономический кризис.* По мнению ряда экономистов, суть мирового экономического кризиса заключается в следующем: под давлением глобального финансового капитала происходит смена парадигмы развития как самого ядра мировой экономики, так и ее периферии, оказывающейся заложником ограниченности финансовых ресурсов.¹³⁸ Нарастающий выпуск товаров в зоне, так называемой «мировой периферии», потребовал одновременного роста финансового фактора, что, в свою очередь, прямо или косвенно, способствовало «надуванию финансового пузыря», не имеющего товарного и сырьевого обеспечения ни в регионе субъекта глобализации, внутри

¹³⁶ Sample I. UK scientists dropped from EU projects because of post-Brexit funding fears // The Guardian. July, 2016. - Режим доступа: <https://www.theguardian.com/education/2016/jul/12/uk-scientists-dropped-from-eu-projects-because-of-post-brexit-funding-fears>

¹³⁷ Hunter F., H. de Wit. Brexit and the European Shape of Things to Come // International Higher Education. No 87. Fall, 2016. P. 2-3.

¹³⁸ Мосейкин Ю.Н. Международный финансовый капитал и экономическая политика государств Латинской Америки в условиях глобализации: дисс. ...докт. экон. наук. Москва, 2011. 423 с.

«мирового экономического авангарда», ни на «мировой периферии».¹³⁹ «Департаментализация» стран в производственном секторе товаров и услуг является неадекватным средством достижения цели мирового глобального порядка. Безусловно, это затрагивает науку и сферу высшего образования, поскольку они напрямую связаны с рынком труда и производственным сектором.

- *Слабость в преодолении протекционистских барьеров.* Национальные государства выстраивают правовую стену между финансовыми потоками игроков глобализации, часто это сказывается и на культуре. Происходит интернационализация, т.е. интенсивное международное сотрудничество, но не унификация культурных канонов и традиций и экономических хозяйств. Смерти национального государства пока не произошло, хотя происходит его серьезная трансформация, но представить его в качестве категории «мирового государства» пока не представляется возможным. Европейские санкции в этом смысле оказались парадоксом: они стали препятствовать развитию не только сбалансированной торговой деятельности, но и научно-образовательной. Известно, что любая форма изоляции одного из участников процесса отражается на качественных характеристиках последнего, поскольку наука является интегрированной категорией.

- *Отсутствие содержательного наполнения ключевых категорий.* Откровенное игнорирование культурных компонентов, философии языков и социального контекста, привело к тому факту, что участники процесса глобализации, используя одинаковые термины и категории в декларациях и соглашениях, вкладывают в них совершенно разный смысл. Такие сложные понятия как «глобализация», «общечеловеческие ценности», «мировая экономика» и т.д. остались без соответствующего осмысления и согласованности между участниками глобализации. Не говоря уже о частных, казалось

¹³⁹ Кудряшова В.Б. Последствия глобализации для мирового экономического авангарда и «мировой периферии» // Ereport.ru. Мировая экономика. Режим доступа: <http://www.ereport.ru/articles/mirecon/regvsglob.htm>

бы, категориях – «компетенции», «болонский процесс», «качество образования» и т.д. Попытка объяснить все и одновременно ничего и есть результат сотрудничества национальных государств в вопросах глобализации.

Технократический подход в сфере глобализации не оправдал себя. Причина этого заключается в том, что такой подход основан на категориях индустриального государства, что противоречит логике развития общества. Университет остается единственным социальным институтом, который способен предложить альтернативу в силу своей поликомпонентной функциональности. Именно университеты в условиях глобализации рассматриваются как важнейшие национальные ресурсы, как источники новых знаний и новаторского мышления, как производители квалифицированных рабочих кадров, как учебные заведения, вносящие вклад в модернизацию, привлекающие международные таланты и капиталовложения в свои страны, как агенты социальной справедливости и мобильности, способствующие развитию социальной культуры и энергии.¹⁴⁰ Стоит отметить, что в условиях глобализации существует целый ряд опасностей для университета, как для игрока на рынке образовательных услуг и это необходимо учитывать в стратегическом анализе, при проектировании стратегических решений. Подобное управление требует ответственного подхода, выхода за рамки локализации университета, понимание перспективы. Необходима выработка четких конкурентных стратегий с учетом вызовов глобализации и местных проблем. При этом стратегия не должна носить декларативный характер, в нее должны быть включены ясные механизмы, ресурсы и источники реализации стратегии. Как справедливо отметил М. Шатток, один из ведущих экспертов по управлению университетами, долгое время занимавший руководящий пост в Университете Уорвика (University of Warwick), успех университета зависит от преподавательской и исследовательской деятельности, а не от менеджмента.

¹⁴⁰ Boulton G., Lucas C. What are Universities for? Leuven: League of European Research Universities, 2008. 256 p.

Но именно менеджмент создает условия для процветания или увядания этой деятельности.¹⁴¹

¹⁴¹ Shattok M. Managing Successful University. Maidenhead: Open University Press, 2003.200 p.

3

Развитие альтернативных форм университетского образования в информационную эпоху

Е.В. Неборский

Экономика знаний и глобализация: новый контекст

В современном мире университетам, как и системе высшего образования в целом, приходится достаточно нелегко. Университеты выживают в условиях острой конкуренции, отстаивая свою миссию, как специфического и важнейшего центра культуры, науки, передовых идей, прогресса.

Еще в конце XX столетия многие ученые и исследователи объявили о смерти университета,¹⁴² его разрушении и обитании на руинах.¹⁴³ В этом смысле высшее образование должно было прекратить существование вместе с идеей университета. Тем не менее, оно продолжает существовать, выполняя достаточно важные социальные функции: от трансляции культурных идей и ценностей, до воспроизводства экономически полезных знаний.

Передовые университеты, включенные в различные международные рейтинги, такие, как THE, QS или ARWU продолжают наращивать сферу своего политического влияния, казалось бы, вопреки мрачным прогнозам. Согласно статистике ЮНЕСКО число студентов, обучающихся в мировых университетах, постепенно увеличивается. Доля иностранных студентов от общего числа, составляет: США – 19%, Великобритания – 10%, Австралия –

¹⁴² Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Society for Research into Higher Education. London: Open University Press, 1999. 200 p.

¹⁴³ Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 p.

6%, Франция – 6%, Германия – 5%, Канада – 3%, Япония – 3%, Россия – 3%, Китай – 2%, Италия – 2%¹⁴⁴ и это вопреки мнению, что доля иностранных, интернационально-мобильных студентов приблизительно одинакова относительно доли национальных студентов.¹⁴⁵ Реальность меняется.

Вместе с тем, очевидно, что в системе высшего образования происходят серьезные трансформации. Это касается и университетского образования в целом, принципов его организации и, в частности, педагогических профессий. Происходит переосмысление традиционных форм,^{146 147} «классной комнаты»,¹⁴⁸ предлагаются новые подходы в организации процесса обучения: МООС курсы, сторителлинг, динамическое оценивание и т.д.¹⁴⁹ Происходит плавный переход от классической к постклассической парадигме высшего образования¹⁵⁰ и конструированию новой образовательной реальности, где принципиально меняются роль педагога и ученика, а также цель обучения и принципы образовательного процесса.¹⁵¹

Современная система образования, по мнению ряда экспертов, исчерпала себя. Она создавалась в эпоху Просвещения, в условиях промышленной революции и вполне очевидно, что необходимо менять взгляд на устаревшие

¹⁴⁴ Global Flow of Tertiary-Level Students, UNESCO. Feb, 2016. Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

¹⁴⁵ McMahon M.E. Higher Education in a World Market. An Historical Look at the Global Context of International Study // Higher Education. 1992. Vol.24, No.4. 465-482 pp.

¹⁴⁶ Богуславский М.В. Специфика образовательной деятельности в постиндустриальном обществе // Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе: сб. научн. трудов межд. научно-практ. конференции. М: СГУ, 2010. С. 21-24.

¹⁴⁷ Богуславский М.В. Инновационные факторы образования в информационном обществе // Инновационные технологии в образовании: субъектность, ресурсность, технологичность. М: Университет РАО, 2011. С. 66-70.

¹⁴⁸ The New Teacher Project (TNTP): Reimagining Teaching in a Blended Classroom, Working Paper. November 2014. 18 p.

¹⁴⁹ Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. Innovating Pedagogy 2014. Open University Innovation Report 3. London: The Open University, 2014. 43 p.

¹⁵⁰ Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35-41.

¹⁵¹ Богуславский М.В. Целеценностная трансформация образования в постиндустриальном обществе // Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты. Владимир: ВлГУ, 2012. С.90-95.

принципы.¹⁵² Классический университет представлял собой центр культуры,¹⁵³ где происходило поглощение интеллектуальной традиции,¹⁵⁴ когда студент получал не столько навыки в профессии, сколько жизненные ориентиры и мировосприятие.¹⁵⁵ Со временем идея классического университета, в частности, на европейском континенте, приобретает еще один компонент: это исследовательский процесс в обучении; а знание универсальное было сужено до знания научного.¹⁵⁶ Это была, так называемая, гумбольдтовская модель, служившая университету фундаментом, его идейным конструктом. С тех пор многое изменилось.

Во-первых, индустриальная экономика, основанная на классических идеях К. Маркса, стала трансформироваться в экономику знаний. Человечество пережило информационную революцию, так называемую «третью волну», изменившую принципы организации общества и экономики.¹⁵⁷ Важную роль начинают играть неявные, не кодифицируемые знания, которые в новой инновационной экономике стали определяющим фактором конкурентоспособности.¹⁵⁸ Научное знание, само по себе, лишь представляет обществу то, что оно не знало, но что объективно существовало в природе. Неявное знание¹⁵⁹ связано с творчеством, результатом которого становится возникновение нового объекта действительности, не существовавшего в природе – компьютера, телефона, автомобиля и т.д.¹⁶⁰ В современном мире интеллектуаль-

¹⁵² Robinson K., Aronica L. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Viking, 2015. 320 p.

¹⁵³ Ortega-y-Gasset H. *Mission of the University*. New York: Princeton University Press, 1944. 82 p.

¹⁵⁴ Newman J.H. *The Idea of a University* // London: Aeterna Press, 2015. 354 p.

¹⁵⁵ Строгеецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // *Вопросы образования*. 2009. №4. С. 67-81.

¹⁵⁶ Habermas J., Blazek J.R. *The Idea of the University* // *New German Critique*. 1987. No. 41. 3-22 pp.

¹⁵⁷ Toffler A. *The Third Wave*. New York: Bantam, 1984. 560 p.

¹⁵⁸ Kahin B., Foray D. *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Cambridge: MIT Press, 2006. 514 p.

¹⁵⁹ Polanyi M. *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press, 2009. 128 p.

¹⁶⁰ Неборский Е.В. Мультиплексный подход в конструировании и оценке современного университета // Интернет-журнал «Наукоедение». 2015. Т.7. №4. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/117PVN415.pdf>

ный капитал становится ведущей производительной силой общества,¹⁶¹ а знание отныне не воспринимается, как аксиома, заменяясь понятием «полезное знание» (Useful Knowledge).

Во-вторых, информационная революция и развитие экономики знаний в лице транснациональных компаний, послужили импульсом к формированию транснациональных социальных связей, то есть нового типа социальной реальности. И здесь речь идет уже о процессах глобализации. В научном мире остается дискуссионным вопрос, является ли глобализация действительно социальным процессом, либо это новый элемент политического дискурса, либо смесь того и другого.¹⁶² Особенно в свете усложнения политических процессов последних лет.

Но с другой стороны неоспорим тот факт, что научно-технический прогресс изменил облик современного мира. Произошел уход из «Галактики Гутенберга» в «Галактику Маклюэна»: переход от книгопечатной продукции к электронным ресурсам, когда земной шар «сжался» до размеров деревни, так называемой «Глобальной Деревни».¹⁶³

Параллельно развиваются два образовательных пространства: национальное и наднациональное.¹⁶⁴ Наука начинает говорить на одном языке, высокая мобильность молодежи в форме обменных программ и фриланса – все это университет сегодня принимает как социальную реальность.

Образование, как процесс и продукт, выходит за рамки национального государства и этнической культуры. Возникает мультикультурное обучение,¹⁶⁵ когда профессура и студенты начинают мыслить категориями, комбинированными из двух уровней (национального и наднационального), что,

¹⁶¹ Moulier-Boutang Y. Cognitive Capitalism. Malden: Polity Press, 2012. 200 p.

¹⁶² Enders J. Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory // Higher Education. 2004. Vol.47, No.3. pp. 361-382.

¹⁶³ McLuhan M. The Gutenberg Galaxy. Toronto: University of Toronto Press, 2011. 336 p.

¹⁶⁴ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 2007. 280 с.

¹⁶⁵ Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. London: SAGE, 1992. 224 p.

в итоге, приводит к асинхронизации идентичности, множественности культурных реалий,¹⁶⁶ «удвоению культур».¹⁶⁷

Феномен глобализации становится триггером (запуском) изменений в социальной, экономической, политической и культурной жизни общества.¹⁶⁸ Процессы, возникающие в формате глобализации экономики, объективно экстраполируются на процессы в системе высшего образования. Либерализация свободной торговли стимулирует глобализацию образования, когда образование, в свою очередь, трансформируется в транснациональное, а университеты, заимствуя принципы деятельности бизнеса, пытаются завоевать свою долю мирового образовательного рынка.

Современный университет начинает приобретать качественно новые характеристики¹⁶⁹ и его критериями становятся:

- международная образовательная программа,
- глобальный учебный план,
- экстерриториальный профессорско-преподавательский состав,
- виртуальная кафедра,
- международный образовательный стандарт,
- международная аттестация и аккредитация,
- международная сертификация,
- международная мобильность студентов и преподавателей,
- международный язык преподавания.¹⁷⁰

¹⁶⁶ Неборский Е.В. Асинхронизация идентичности в контексте глобализации образования // Проблемы современного образования. 2015. №3. С. 5-9.

¹⁶⁷ Согомонов А. Корпоративная ответственность постсовременного университета // Неприкосновенный запас. 2006. №4-5. С. 48-49.

¹⁶⁸ Русанов Д.В. Глобализация как триггер развития современного высшего образования: социологический аспект. Автореф. дисс. ... канд. соц. наук/ Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2009. С. 10.

¹⁶⁹ Богуславский М.В., Неборский Е.В. Перспективы развития системы Высшего образования в России // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т.7. №3. С. 139. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/111PVN315.pdf>

¹⁷⁰ Бубнов Г.Г., Малышев Н.Г., Плужник Е.В., Солдаткин В.И. Высшее профессиональное образование в координатах глобализации // Электронный журнал Cloud of Science. 2013. №1. С. 6.

Процессы глобализации усиливают конкуренцию, вынуждая университеты к ожесточенной конкуренции за место в мировых рейтингах. Происходит «размывание границ», образовательный продукт становится доступным без привязки к локальной местности, о чем свидетельствуют повсеместно открывающиеся ресурсные центры, курсы подготовки по программам ведущих университетов и MOOC курсы.

Прежние атрибуты государства, в том числе и воспроизводство рабочей силы, все больше утрачивают национально-государственный характер.¹⁷¹ В логике бизнеса университеты действуют в модели «академического капитализма», когда целью университета становится его самоокупаемость.¹⁷² В результате возникает опасение, что приватизация высшего образования подрывает моральные принципы и искажает его цель,¹⁷³ превращая деятельность университета в торговлю дипломами.¹⁷⁴

В этих условиях миссия классического университета действительно становилась проблематичной. Осуществлялись попытки спасения университетской идеи: если наука (классическая наука) больше не может быть идейным якорем, то интегрирующим фактором могут быть коммуникативные формы научной и академической аргументации,¹⁷⁵ которые собирают воедино все разнообразные функции университетского учебного процесса.¹⁷⁶ Университет станет местом полемики, где преподаватель и студент выбирают отношения сотрудничества в получении нового знания.¹⁷⁷

Одной из наиболее продуктивных идей для реализации сотрудничества (активного метода – active learning) в обучении является диалогизм Бахтина.

¹⁷¹ Зеленов Л.А., Владимиров А.А., Степанов Е.И. Современная глобализация. Состояние и перспективы. М.: Ленанд, 2010. 304 с.

¹⁷² Slaughter Sh. Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2009. 384 p.

¹⁷³ Chomsky N. Assaulting Solidarity – Privatizing Education // Sceptis. 2000. - Режим доступа: http://sceptis.net/eng/articles/id_1.php

¹⁷⁴ Burawoy M. For Public Sociology? // American Sociology Review. 2005. Vol. 70. pp. 4-28.

¹⁷⁵ Habermas J., Blazek J.R. The Idea of the University // New German Critique. 1987. No. 41. 3-22 pp.

¹⁷⁶ Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 p.

¹⁷⁷ Зыкова С.Н. Роль классического университета в формировании субъекта гражданского общества // Труды Томского Государственного Университета. 2008. Т. 269. С. 75-77.

Существовали и другие концепции, включавшие в себя диалог, как форму организации учебного процесса. В частности, сократовский диалог, возникший тогда, когда сами философы мало что фиксировали, почти не пользуясь письменной речью. Сократовский метод, базируется на проведении диалога между двумя индивидуумами, для которых истина и знания не даны в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск. Этот метод часто подразумевает дискуссию, в которой собеседник, отвечая на заданные вопросы, высказывал суждения, обнаруживая свои знания или, напротив, своё неведение.¹⁷⁸ Однако конечной целью сократовского диалога являлось достижение согласия между учителем и учеником, когда учитель подводил ученика к «истинному» выводу. Коммуникация Соссюра предполагает передачу сообщения от отправителя к получателю, который молчит и существует лишь в качестве приемника. В этом случае диалог напоминает простой обмен ролями между собеседниками, обмен отдельными монологами.¹⁷⁹ В то время как диалогизм Бахтина предполагает восприятие информации получателем за счет своего внутреннего понимания; а значения слов меняются от идеолекта к идеолекту, от высказывания к высказыванию; живое слово соприкасается с таким же живым словом.¹⁸⁰ Начинается борьба за субъектность студента, за разрушение всего того, что сделала с ним школа,¹⁸¹ выработав рефлекс к восприятию готового продукта в виде объективированного знания.

Однако размышления философов о развитии университетской идеи были ограничены рамками именно классической науки, той традиции, которая составляла основу их методологии. В своем благородном противостоянии административному, технократическому университету, они игнорирова-

¹⁷⁸ Jarratt S.C. Rereading the Sophists: Classical Rhetoric Refigured. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1991. P. 83.

¹⁷⁹ Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 pp.

¹⁸⁰ Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. М.: Лабиринт, 2000. 625 с.

¹⁸¹ Юдин Г. Борьба за субъектность // Культиватор. 2011. №3. - Режим доступа: <http://litbook.ru/article/896/>

ли, что сам университет создавался в эпоху индустриальной революции и уже более не может развиваться по законам «фабрики знаний» в период информационной революции. Но если говорить о «сцене преподавания» Ридингса и «диалогизме» Бахтина, то эта идея остается одной из самых продуктивных в философских поисках.

Для экономики знаний и информационного общества необходимы были другие подходы. Студент отныне должен был стать творцом, а педагог, скорее, тьютором, что возвращает нас к чистой педагогике, лишенной технологичности Коменского. На первый план выходят не классическая наука, сообщающая о том, что объективно существует в природе, а неявные знания, напрямую связанные с творчеством. Школа мышления, а не школа памяти, – так эволюционирует университет и система высшего образования.¹⁸² Внешние условия, создаваемые экономикой знаний и процессами глобализации, меняют функции университета и его содержание. Его внешним референтом становится творчество, как процесс создания продуктов, имеющих культурную, социальную и экономическую ценность.

Изменившийся контекст существования университета требует перестройки всех процессов внутри самого университета. Именно поэтому, если мы говорим о смерти университета, то подразумеваем смерть классического университета. Возможный переход к университету инновационному.¹⁸³

Новые формы и ресурсы университетского образования

Развитие современных технологий существенно меняет архитектуру высшего образования. Опросы показывают, что университетское сообщество в лице студентов, профессуры и администраторов, ожидает постепенного

¹⁸² Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме Высшего образования // Педагогика. 2015. №5. С. 35-41.

¹⁸³ Ritzen J. A Chance for European Universities: Or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2011. 224 p.

ухода в виртуальную реальность и дистант процесса обучения.¹⁸⁴ Вопрос не стоит о полном исчезновении университета, поскольку он всегда имел непреходящее значение,¹⁸⁵ скорее, о серьезном изменении его формы. Кто-то должен разрабатывать образовательные программы, являясь связующим звеном между студентом, наукой, бизнесом и производственным сектором. Университет зарекомендовал себя и как центр культурного воспроизводства,¹⁸⁶ что напрямую связано с творчеством, и пока невозможно заменить компьютерами. Государство тоже стремится контролировать или хотя бы влиять на университеты и высшее образование, поскольку оно является инструментом транслирования социальных норм и ценностей, буфером между поколениями.¹⁸⁷

Одной из таких новых форм будет **открытый университет**, главной миссией которого является реализация доступных дистанционных программ обучения. И хотя в настоящее время уже существуют такие университеты в Великобритании (Открытый университет Великобритании), Нидерландах (Нидерландский открытый университет), Израиле (Открытый университет Израиля), Таиланда (Открытый университет Сукхотай Тхамматират) и т.д., развитие дистанционного образования этим не ограничится. Многие университеты США и Европы разрабатывают, так называемые, MOOCs курсы («Massive Open Online Courses» – Массовые Открытые Социальные Курсы), а Массачусетский Технологический Институт, Стэнфордский университет и Гарвард целенаправленно разрабатывают бесплатные LMS-платформы дистанционного обучения.¹⁸⁸

¹⁸⁴ Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Интернет-журнал «Мир Науки». 2015. №3. - Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf>

¹⁸⁵ Сазонова Ю.А. Миссия университета как социального института в современном мире // Психология социология и педагогика. 2014. №9. - Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/09/3562>

¹⁸⁶ Jaspers K. The Idea of the University. P. Owen, 1965. 149 p.

¹⁸⁷ Осипова Н.В. Современный университет как социальный институт: дисс. ...канд. филос. наук. Москва, 2004. 139 с.

¹⁸⁸ Hennessy J. Virtually It's our Best Shot // THE. October, 2012. - Режим доступа: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings-2012-2013/virtually-its-our-best-shot>

Эти процессы только нарастают. В частности, шесть университетов уже разработали совместную систему зачета кредитов в процессе обучения, начисляемых за MOOC курсы, преподаваемые этими университетами.¹⁸⁹ В шестерку входят: Голландский Технологический университет Делфта (Delft University of Technology), швейцарская Федеральная политехническая школа Лозанны (EPFL), Австралийский национальный университет (Australian National University) и Университет Квинсленда (University of Queensland), канадский Университет Британской Колумбии (University of British Columbia) и американский Бостонский университет (Boston University).

Еще одной формой, возникшей в восточной цивилизации, является **сетевой университет**, представляющий собой объединение отдельных университетов из разных стран мира, реализующих одну образовательную программу,^{190 191} основанную на концепции культурной парадигмы образования.¹⁹² В частности, это сетевые университеты ШОС и БРИКС, которые, в свою очередь, создавались по аналогии Болонского процесса и похожи на мультиуниверситеты. И здесь на лицо усиление образовательного блока стран БРИКС.¹⁹³

Мультиуниверситет¹⁹⁴ – еще одна из перспективных форм организации университетского образования и жизни университета в целом,¹⁹⁵ когда университет разрастается более чем в сотню кампусов, многие из которых начинают образовывать самостоятельные учебные заведения. Это, своего рода,

¹⁸⁹ Beckle S. HE alliance to pilot MOOC credit transfer system // The Pie News. Jan 25, 2016. - Режим доступа: <http://thepienews.com/news/he-alliance-to-pilot-mooc-credit-transfer-system/>

¹⁹⁰ Федин С.К. Формирование университета Шанхайской Организации Сотрудничества как фактор гуманитарного сотрудничества государств-членов ШОС // Вестник МГЛУ. 2011. № 617. С. 218-228.

¹⁹¹ Белукова Е.С. Сотрудничество государств-членов ШОС в сфере высшего образования: университет ШОС как успешная модель партнерства // Вестник МГЛУ. 2013. № 668. С. 142-147.

¹⁹² Эмих Н.А. Культурная парадигма развития образовательных моделей ШОС, АТЭС и БРИКС // European Social Science Journal. 2013. № 38. С. 97-104.

¹⁹³ Богуславский М.В., Неборский Е.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность // Гуманитарные социально-экономические и общественные науки. 2014. № 9. С. 229-232.

¹⁹⁴ Kerr C. The Uses of the University. Cambridge: Harvard University Press, 2001. 288 p.

¹⁹⁵ Lefkowitz-Horowitz H. Campus Life: Undergraduate Cultures from the End of the Eighteenth Century to the Present. Chicago: The University of Chicago Press, 1988. 348 p.

университеты в университете. Мультиверситет – это многоцентровое и многофункциональное учреждение высшего образования, содержащее различные уровни и условия, например, элитарные, массовые, непрофессиональные и профессиональные и т.д.

Образовательный хаб (или образовательный узел) представляет собой еще одну форму университетского образования. Это, своего рода, «деревня знаний» (Knowledge Village) или «образовательный городок» (Education City), где представлены образовательные программы различных университетов мира. Лидерами в этом направлении являются Катар, ОАЭ, Сингапур, Малайзия, Гонконг и Ботсвана.¹⁹⁶

Образовательные ресурсы или онлайн ресурсы, имеющие свое пространство в сети и открытый доступ,¹⁹⁷ такие, как Coursera, Academic Earth, edX, iversity и т.д., расцениваются как конкурентные или альтернативные формы организации высшего образования.¹⁹⁸ Безусловно, такие формы будут развиваться и дальше за счет открытого доступа и предоставления соответствующих сертификатов по окончании курса. Следует отметить, что сами университеты активно используют эти ресурсы, поглощая их. В частности edX ресурс является проектом Гарвардского университета и Массачусетского Технологического Института.¹⁹⁹ Так, например, в системе OpenCourseWare Массачусетского технологического института (пионера внедрения МООС среди университетов мирового класса) для свободного

¹⁹⁶ Knight J. International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge Models. Berlin: Springer Publishers, 2014. 251 p.

¹⁹⁷ Bozkurt A., Akgun-Ozbek E., Onrat-Yilmazer S., Erdogan E., Ucar H., Guler E., Sezgin S., Karadeniz A., Sen N., Goksel-Canbek N., Dincer G.D., Ari S., Aydin C.H. Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009-2013 // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. Vol. 16. - Режим доступа: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1953/3192>

¹⁹⁸ Sanchez C. The use of technological resources for education: a new professional competency for teachers. Intel L. S. Blog. 2013. - Режим доступа: <https://blogs.intel.com/blog/the-use-of-technological-resources-for-education-a-new-professional-competency-for-teachers/>

¹⁹⁹ Breslow L., Pritchard D.E., DeBoer J., Stump G.S., Ho A.D., Seaton D.T. Studying Learning in the Worldwide Classroom: Research Into edX's First MOOC // RPA Journal. June 14, 2013. 13-25 pp.

дистанционного изучения предлагаются более 2500 полноценных мультимедийных курсов.²⁰⁰

Существует мнение, что наблюдается переконфигурирование систем высшего образования: они раскалываются на государственный сектор, сосредоточенный главным образом на исследовании, и частный сектор, выполняющий большую часть онлайн обучения.²⁰¹

Нынешние студенты массово выбирают обучение онлайн. Т. Бэйтс определил четыре ключевые тенденции в высшем образовании США:

- рост онлайн обучения;
- ускорение этого роста;
- большая доля коммерческого сектора в дистанционном обучении;
- проблема обеспечения качества результатов дистанционного обучения в системе высшего образования.

Рассмотрим ООР в качестве альтернативных источников университетского образования подробнее.

Открытые образовательные ресурсы (ООР): за или против?

Высшие учебные заведения в течение многих лет считаются источниками научных исследований, обмена идеями, опытом и знаниями, которые обогащают и вдохновляют на развитие новых идей. Открытая публикация научных результатов содействует решению проблем с учетом опыта других, помогает избежать уже известных препятствий, выбрать варианты, которые представляются наиболее выгодными. Философия открытого обмена материалами воспринимается не только как социально позитивная (доступ к бесплатным научным и образовательным ресурсам), но становится одновремен-

²⁰⁰ Юрков Д.А. Свободные дистанционные курсы как атрибут и фактор конкурентоспособности ведущих университетов // Прикладная информатика. 2014. № 5(53). С. 33-40.

²⁰¹ Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. MOOK: Реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. №10. С. 135-146.

но источником развития самого учреждения. Представление материалов очевидно высокого качества, приводя к улучшению, успешному обновлению, распространению знаний, тем самым способствует и признанию их авторов. Вот почему обучение с использованием ООР дает позитивный эффект во многих отношениях.²⁰²

Открытые образовательные ресурсы, ООР (англ. Open Educational Resources, OER) – это цифровые материалы, которые могут быть повторно использованы для преподавания, обучения, исследований и прочего, которые сделаны доступными с помощью открытых лицензий и которые позволяют пользователям материалов то, что не было бы просто разрешено согласно одному лишь авторскому праву.²⁰³ ООР используются как способ создания и распространения контента, но не могут быть обеспечены дипломом по окончании обучения, а также административной и академической поддержкой студента.²⁰⁴ Тем не менее, ООР-материалы начинают интегрироваться в открытое и дистанционное образование. Некоторые поставщики ООР сами присоединились к социальным медиа (блоги, форумы, социальные сети, wiki-проекты и т.д.), чтобы усилить видимость и репутацию их контента.²⁰⁵

ООР включают в себя различные виды цифровых ресурсов. Обучающий контент включает в себя курсы, материалы курсов, содержание модулей, учебные объекты, коллекции и журналы. Инструменты включают в себя программное обеспечение, которое поддерживает создание, доставку, использование и улучшение открытого обучающего контента, поиск и организацию контента, системы управления контентом и обучением, инструменты

²⁰² Сольдадо Р.М., Мехиас М.Х., Хейвуд Д. Признание традиционными университетами результатов открытого обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2014. №1(5). С. 88-104.

²⁰³ Hylén J. Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. OECD Publishing, 2007. 150 p.

²⁰⁴ Johnstone S.M. Open Educational Resources Serve the World // EDUCAUSE. 2005. Vol.28. No.3. 15-18 pp.

²⁰⁵ Stannard R. #loveHE: A wide-open web of potential // Times Higher Education. April, 2010. Режим доступа: <https://www.timeshighereducation.com/news/lovehe-a-wide-open-web-of-potential/411353.article?storycode=411353>

разработки контента и сообщества онлайн-обучения. Ресурсы реализации включают в себя лицензии на интеллектуальную собственность, которые управляют открытой публикации материалов, принципы разработки и локализацию контента. Они также включают в себя материалы о передовом опыте, такие как рассказы, публикации, техники, методы, процессы, стимулы и распространение.

Массовый открытый онлайн-курс (англ. Massive open online courses, MOOC) – обучающий курс с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет, одна из форм дистанционного образования. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, массовые открытые онлайн-курсы дают возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогают создавать и поддерживать сообщества студентов, преподавателей и ассистентов.²⁰⁶ Видеозаписи лекций различных учебных заведений стали появляться в сети Интернет ещё в конце 1990-х годов, однако только массовые открытые онлайн-курсы, появившиеся впервые в начале 2010-х годов, дали возможность интерактивного общения студентов и преподавателей, а также сдачи экзаменов в режиме онлайн. Подобные сайты рассчитаны на слушателей различных уровней подготовки – как на новичков, так и на опытных специалистов.

Отличительной особенностью ООР, что наглядно демонстрируется на примере MOOC курсов, является обеспечиваемый современными техническими средствами широкий охват аудитории учащихся и при этом тесное взаимодействие преподавателей со слушателями. Особую роль в этом вопросе играет процесс коммуникации участников обучения. Массовость подобных образовательных курсов приводит к тому, что студенты объединяются в сообщества как в онлайн среде, так и в группы, встречающиеся в реальной

²⁰⁶ Kaplan A.M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons. 2016. Vol.59. Issue 4. 441-450 pp.

жизни, чтобы помочь друг другу в обучении. В силу большого размера интернет сообщества, студенты могут взаимодействовать друг с другом больше и глубже, чем они могли бы в обычном классе,²⁰⁷ разворачивается семантический диалог и от самоопределения каждого зависит качество его обучения.²⁰⁸

Можно утверждать, что MOOC курсы представляют новое явление в образовании, поскольку обеспечивают гармоничное сочетание гуманистической цели повышения доступности качественного образования и сугубо экономических задач выхода на новые рынки и получение прибыли. Аудитория наиболее успешных MOOC курсов – Coursera составляет сотни тысяч учащихся по всему миру, при этом за неполные два года с момента запуска проект стал коммерчески эффективным. Экономическая целесообразность открытых массовых курсов дает объявление проекта Coursera о том, что прибыль за сертификаты Signature Track в 2013 г. составила более миллиона долларов. Таким образом, создание и публикация MOOC является не только имиджевой инвестицией, но и реальным способом получить дополнительный доход. Это означает, что открытые массовые онлайн курсы можно монетизировать и обоснованно рассматривать как экономический актив.²⁰⁹

Другая причина актуальности открытых образовательных ресурсов связана с тем, что, являясь частью содержания учебного процесса, они становятся институциональным инструментом при работе с абитуриентами, позволяя потенциальным учащимся знакомиться с предлагаемыми курсами и методами обучения, тем самым принимать обоснованные решения, касающиеся планирования академической карьеры. Студенты, уже обучающиеся в вузе, с помощью OOP получают доступ к важным учебным ресурсам для

²⁰⁷ Косарева Е.Ю., Золотарева Г.А. Увеличение конкурентоспособности ведущих университетов через инструменты MOOC – Массовые открытые онлайн курсы // ИТО-КФО-2015. С. 19-25.

²⁰⁸ Нилова С.В. Массовые открытые онлайн курсы в образовательном процессе университета // Образовательные технологии и общество. 2014. Т17. №2. С. 555-568.

²⁰⁹ Тимкин С.Л. Coursera – лидер движения массовых открытых онлайн-курсов (MOOC). Режим доступа: <http://omsu.ru/page.php?id=4132>

расширения и углубления своих знаний. Выпускники могут использовать открытые ресурсы для пере-смотра основных фундаментальных понятий и идей, которые они успешно изучали на занятиях.²¹⁰

Другими преимуществами ООР, по мнению сторонников открытого доступа к образованию, являются:²¹¹

1. *Экономия затрат.* Материалы некоторых аналогичных курсов пригодны к использованию во всем мире. Действительно, «Введение в бухгалтерский учет» или «Программирование IOS устройств» будут очень похожи в разных странах, хотя пока складывается впечатление, что каждый вуз считает, будто именно он создает лучшие учебные материалы для определенного курса. Вместе с тем значительная экономия может быть достигнута путем международного обмена информационными базами по наиболее популярным темам в сфере образования.

2. *Постоянное совершенствование содержания.* Когда материал публикуется в Интернете и другие люди получают возможность активно с ним работать, вполне вероятно, что кто-то найдет способ его улучшить. Этот принцип продемонстрирован Википедией, где каждая последующая редакция постоянно повышает точность и качество статей.

3. *Эффективность обучения.* Курсовые материалы могут быть улучшены за счет использования ООР, снижающих бремя преподавательской нагрузки; разработки институтами программ путем привлечения новых материалов извне, использования учебных материалов, уже созданных в других учреждениях. Повышение доступности высококачественных учебных материалов делает работу студентов и преподавателей более продуктивной.

4. *Доступность.* ООР отличает:

²¹⁰ CAETL. Teaching – Supporting and Assessing Student Learning. 2011. URL: <http://www.uleth.ca/teachingcentre/?tag=open-educational-resources>

²¹¹ West P.G., Victor L. Background and action paper on OER. A background and action paper for staff of bilateral and multilateral organizations at the strategic institutional education sector level. Report prepared for The William and Flora Hewlett Foundation. 78 p. URL: http://www.paulwest.org/public/Background_and_action_paper_on_OER.pdf

- свободный доступ к материалу, что помогает избежать критики в адрес системы высшего образования об элитаризме;
- наличие инструментов для модификации материала, что является важной составляющей в рамках цикла обновляемости (дизайн на основе анализа данных²¹²);
- возможность онлайн-доступа к объединенным базам данных, позволяющая свободно ими распоряжаться.

5. *Изменения в образовательной практике.* Возможности различных вариантов работы с ООР, предоставляемые лицензией Creative Commons, должны быть осознаны всеми, но в особенности преподавателями, намеревающимися создавать производные учебные продукты. Предоставление бесплатных (или по низкой стоимости) учебных ресурсов положительно влияет на качество образования в развивающихся странах и способствует выравниванию доступа к обучению социально незащищенных слоев населения по всей планете.

Хотя Open Courseware и ООР предоставляют дополнительные материалы, которыми пользуются студенты высших и иных учебных заведений, обучение на основе материалов, опубликованных на сайтах с ООР, само по себе исключает возможность официального признания такого вида образования.

Таким образом, не учитываются потребности студентов, обучающихся он-лайн, которые хотят признания достигнутых результатов, что позволит использовать полученные знания и навыки в системе формального образования и на рынке труда. В Парижской декларации ЮНЕСКО в 2012 году была подчеркнута необходимость «содействовать развитию механизмов для оцен-

²¹² Неборский Е.В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т.7. №2. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/166PVN215.pdf>

ки и сертификации результатов, достигнутых через открытые учебные ресурсы». ²¹³

Пробы в вопросе продвижения ООР и признания таких курсов в процессе формального обучения уже существуют. Например, шесть университетов, зачитывающих кредиты за курсы МООС, о чем говорилось выше. ²¹⁴ Еще одним проектом являлся «OERtest: Апробация рамочной основы для открытых образовательных ресурсов в Европе», который координировался университетом Гранады (Испания) ²¹⁵ и был завершён публикацией работы «Open Learning Recognition: Taking Open Educational Resources a Step Further OERTEST CONSORTIUM». ²¹⁶

Выделяется ряд проблем, которые возникают при переходе на ООР и их признание в формальном обучении:

1. *Трудоемкость разработки.* Одной из ключевых проблем в реализации программ обучения в рамках ООР становится степень сложности разработки образовательного продукта. Временные затраты увеличиваются. Необходимо учитывать разнообразие в жизненном и образовательном опыте студентов. В идеале для разработки курса требуется группа специалистов и профессоров, чтобы конечный результат получился на должном уровне, что достаточно сложно осуществить в рамках традиционного подхода в администрировании университетов.

2. *Нарушение коммуникации.* Живое общение педагога и студента невозможно полностью трансформировать в виртуальную среду. Специфика многих гуманитарных и социальных профессий требует навыка установле-

²¹³ Paris OER Declaration. World Open Educational Resources (OER). Congress UNESCO, Paris, 20–22 June, 2012. URL:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf

²¹⁴ Beckle S. HE alliance to pilot MOOC credit transfer system // The Pie News. Jan 25, 2016. - Режим доступа: <http://thepienews.com/news/he-alliance-to-pilot-mooc-credit-transfer-system/>

²¹⁵ Testing the Feasibility of OER-Course Certification. URL: <http://www.oer-europe.net/>

²¹⁶ Camilleri A.F., Ferrari L., Haywood J., Maina M., Pérez-Mateo M., Soldado R. M., Nourira C., Sangrà A., Tannhäuser A.-C. Open Learning Recognition: Taking Open Educational Resources a Step Further OERTEST CONSORTIUM. EFQUEL – European Foundation for Quality in e-Learning (BE). 104 p. URL: <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Open-Learning-Recognition.pdf>

ния контакта, его поддержания и адекватного завершения. Процесс обучения при использовании ООР становится более формализованным и узким, в некоторых случаях даже лишая возможности понять и вовремя проанализировать ошибки студентом. Так, например, знание грамматики иностранного языка (сдача профильного теста) не гарантирует навыка общения.

3. *Снижение вариативности.* Как ни парадоксально это прозвучало бы, но повсеместное распространение апробированных образовательных ресурсов может привести к универсализации и снижению степени креативности и вариативности самих программ обучения.

4. *Дополнительная нагрузка.* Преподаватели будут вынуждены рассматривать каждый случай отдельно. Если студент прошел обучение по ООР в другом университете, профессор, либо администрация университета не могут зачесть курс без анализа ситуации. Это требует дополнительного времени и сил, иногда достаточно серьезного решения, особенно, если между университетами U1 и U2 нет соответствующих соглашений, как это теоретически возможно, например, в рамках болонского процесса. В противном случае, студенту придется сдавать предмет вновь.

Результатом проведенного исследования «OERtest» стали четыре сценария реализации ООР:²¹⁷

1. *Традиционный сценарий использования ООР.* Это наиболее легкий для университета вариант. Если материалы для самостоятельного обучения размещены в сети в свободном доступе, если они высокого качества и достаточного объема, если предусмотрены задания, позволяющие студентам приобрести компетенции, определенные программой курса, если университет в состоянии проводить оценку компетенций и зачитывать кредиты, эта модель может быть успешно реализована.

2. *Сценарий ООР «Эразмус».* Данный сценарий аналогичен программам студенческого обмена Erasmus, которые основаны на доверительных

²¹⁷ Сольдадо Р.М., Мехиас М.Х., Хейвуд Д. Признание традиционными университетами результатов открытого обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2014. №1(5). С. 88-104.

отношениях между различными европейскими университетами-участниками Болонского процесса, и совместном использовании зачетной кредитной системы ECTS.²¹⁸ Это означает, что университет U1 готов засчитать курсы, освоенные студентом в другом университете, положительно оценить соответствие индивидуального учебного плана студента требуемой тематике, признать корректной оценку работы студента другим университетом (в данном случае U2) и зачесть полученные там учебные кредиты. Как и в случае с программой Erasmus, предполагающей выбор студентами широкого круга учебных курсов, или некоторых программ обмена вне его рамок (например, с североамериканскими университетами) этот сценарий также целесообразен для реализации в традиционном университете.

3. *Сценарий ООР «Летняя школа».* В этом случае студент является полноправным учащимся U1, но принял решение обучаться и получить кредиты ECTS в учебном заведении U3, в принципе не связанном с его альма-матер. Нередко студенты выбирают курсы, предлагаемые «на стороне», не их вузом, для того, чтобы улучшить свои резюме и усовершенствовать знания. Однако, как правило, этот вид обучения (например, летние курсы) не предполагает получения кредитов, предусмотренных учебными планами их университетов. Возможным выходом здесь может стать заключение соглашения между университетами U1 и U2.

4. *Сценарий ООР «накопительный рынок кредитов».* В этом случае традиционный университет (U1) оценивает студентов с помощью методов, которые есть в его распоряжении и способны перевести результаты обучения (иногда в дистанционной форме, если студент находится вне университета) в кредиты ECTS. Очевидно сходство между этим сценарием и программами повышения квалификации (или англосаксонской CPD). Участникам не требуется быть зачисленными для прохождения программы высшего или послевузовского образования «родного университета» (U1). Этот сцена-

²¹⁸ European Credit Transfer and Accumulation System. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.html

рий представляет наибольшую проблему для осуществления традиционно принятого контроля качества обучения, потому что учащийся не является студентом университета, не хочет им стать и заинтересован лишь в получении конкретных академических кредитов.²¹⁹

Большинство рассмотренных сценариев обеспечивает повышение гибкости учебных программ для студентов в их родном университете, но не гарантирует расширения доступа к высшему образованию населения в целом. Несмотря на впечатляющий рост числа студентов (до 2 млн за два года); количества курсов – более 200, полиязычности (не только английский) только 5–10% от записавшихся на программу студентов доходят до конца.²²⁰ Формальным документом об образовании является сертификат Coursera и других открытых образовательных ресурсов, который пока либо не принимается, либо принимается ограниченным числом работодателей. Поэтому модель массового обучения он-лайн сможет обеспечить уровень высшего образования, если университеты станут центрами сертификации результатов неформального обучения. Известны случаи, когда все начиналось с организации массовых открытых курсов и продолжилось признанием их результатов для студентов своего института. Например, в практике обучения Университета Гранады.²²¹ Таким образом, констатировать вытеснение университета с образовательной авансцены онлайн курсами преждевременно. Скорее, речь в данном вопросе идет об очевидной глобальной экспансии мировых образовательных флагманов, входящих в ТОП-20 университетских рейтингов. Такое положение вещей будет усугубляться глобализационными процессами.

²¹⁹ Mateo J., Sangrà A. Designing online learning assessment through alternative approaches: facing the concerns // *European Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2007 Vol.II. URL: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Mateo_Sangra.htm

²²⁰ Еремина С.Л. Открытые образовательные ресурсы: риски для университета? // *Высшее образование сегодня*. 2014. №8. С. 26-29.

²²¹ Gea M. Formación abierta sobre modelos de enseñanza masivos: nuevas tendencias hacia el aprendizaje social. IV Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2013). Lisboa, 17–19 de abril de 2013.

МООС как инструмент рыночного позиционирования университета

Как показывают последние исследования и наблюдения в ходе общественных обсуждений роли МООС курсов в современном образовательном ландшафте, одной из их функций является маркетинговая. Так, например, Технологический университет Делфт и Лейденский университет определили, что курсы формата МООС являются превосходным маркетинговым инструментом. Они привлекают иностранных студентов и помогают наращивать международный профиль как отдельных профессоров, так и университета в целом. Таким образом, МООС способствуют развитию имиджа университетов на международном образовательном пространстве.

МООС позволяет осуществлять таргетирование студентов и учебных заведений через интеллектуальный анализ данных. В настоящее время многие компании создают клиентские базы информации, отражающей покупательское поведение в целях предложения наиболее релевантных продуктов и услуг. Например, интернет магазины используют статистику предыдущих покупок для рекомендации новых. Интернет телевидение, основываясь на аналогичной концепции использования предыдущего выбора, предлагает передачи и фильмы. Поисковые системы интернета собирают статистику поисковых запросов для предложения спектра продуктов и услуг, рекламируемых в их системах производителями, поставщиками или продавцами. Практика показывает, что наиболее персонализированное и таргетированное предложение потребителю имеет следствием большие объемы продаж.

Примером использования этой концепции в образовании являются:

- Государственный университет Аризоны собирает статистику студентов, на основе которой впоследствии предлагаются специализации, дисциплины и, даже, возможные друзья;

- Сервис Zinch – социальная медиа платформа, которая объединяет студентов и университеты. После заполнения онлайн профиля, система подбирает наиболее подходящие учебные заведения и стипендии. У этой платформы более 5 тысяч профилей университетов и 2,5 миллиона пользователей. Новый сервис платформы Zinch China предоставляет онлайн студентам и университетам возможность определить соответствие уровня знания английского языка и финансовые возможности претендентов на обучение на англо-язычных программах.²²²

Концепция фриимиум (freemium) является основной моделью реализации курсов формата MOOC. Сущность данной концепции – предоставить услугу или товар бесплатно, но за премиальные сервисы взимать плату – используется во многих отраслях, в том числе в издательской индустрии. С появлением электронных книг, представители издательского дела переосмысливают свои бизнес модели, предоставляя бесплатно базовый постоянный контент, с целью дополнительных продаж интерактивного премиум-контента или таких услуг как обучение и тьюторал или онлайн ассесмент.

Например:

- Pearson разработал портал BlueSky для педагогов для поиска учебных материалов из открытых образовательных ресурсов (OER), на сайте так же размещен контент, созданный и курируемый самим Pearson. Преподаватели по выбору могут воспользоваться бесплатным контентом открытых образовательных ресурсов или купить премиум-контент.

- Корнельский Университет предлагает бесплатный онлайн курс «Маркетинг бренда гостеприимства через новые медиа», студенты которого будут направляться на последующий курс за 1200 долларов США с получением по окончании профессионального сертификата.²²³

²²² Zinch Inc. - Режим доступа: <http://www.zinch.com/>

²²³ Pearson M. Marketing brand of hospitality through new media, 2013. - Режим доступа: <http://www.pearsonlearningsolutions.com/pearson-bluesky/>

Философия МООС как маркетингового инструмента базируется на концепции «фримиум», которая может так же быть применена в маркетинге и рекрутменте студентов. Суть данной концепции применительно к МООС состоит в том, что студенты могут попробовать учиться на курсах разных университетов без риска затрат до принятия решения подать заявление на полную программу обучения. В настоящее время не существует данных по тому сколько студентов, прошедших обучение на МООС, подали заявление на поступление в университет, предложивший этот курс. Подход «попробовать прежде чем купить» может стать частью процесса привлечения студентов в университеты. Поскольку аккредитационное сообщество рассматривает пути присуждения кредитов за МООС таким же образом как кредиты выдаются по результатам предшествующего обучения на Международном бакалавриате в рамках процесса академической мобильности и тестирование «Advanced Placement», студенты, которые успешно завершили обучение на МООС также могут получить право на перезачет кредитов в некоторые образовательные учреждения.

Рассматривая МООС с точки зрения использования его в качестве инструмента маркетинговых коммуникаций (МК), необходимо отметить, что он является своего рода рекурсивным инструментом процессов МК для образовательного учреждения. То есть продвижение на рынок образовательных услуг, коммуникация со всеми стейкхолдерами реализуется с использованием образовательных услуг.²²⁴ При этом основной задачей МООС является привлечь внимание как можно большего количества потенциальных учащихся и образовательных провайдеров, укрепить международный бренд университета, сделав его более привлекательным. МООС является своего рода информационным сообщением, несущим в себе информацию об уровне качества предоставляемой образовательной услуги университетом с точки зрения следующих факторов:

²²⁴ Дмитриевская Н.А. Массовые открытые онлайн курсы как инструмент маркетинговых коммуникаций университета // Экономика, статистика и информатика. 2015. №4. С. 29-37.

- профессиональный уровень преподавательского состава;
- содержание образовательного контента;
- педагогические методики, их результативность и адекватность целевой аудитории;
- информационно-коммуникативные технологии (мультимедиа, в том числе видео, качество передачи информации).

Высококонкурентная среда, в которой сегодня функционируют российские вузы, порождает необходимость в целенаправленном формировании и поддержании имиджа вуза, как способа усиления его привлекательности в глазах потенциальных потребителей. Для реализации стратегии лидерства по имиджу прежде всего используются рекламная и PR деятельность.²²⁵

Среди имиджевых компонентов вуза, которые можно продвигать через МООС можно выделить:

- имидж образовательных услуг, включающий прежде всего качество обучения,
- имидж учащихся, общего культурного, профессионального, компетентного уровня,
- имидж профессорско-преподавательского состава, социально-демографическими характеристиками, культурным, профессиональным уровнем, научными достижениями,
- имидж сотрудников вуза, организующих и сопровождающих учебный процесс, их профессиональная компетентность.²²⁶

Исходя из вышеперечисленных факторов, с учетом выполняемых в данном контексте МООС роли инструмента маркетинговых коммуникаций на международном ранке, определим требования и основные характеристики МООС.

²²⁵ Рубанова И.М. Инновационные подходы к формированию маркетинговых коммуникаций в современном вузе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: экономика и экономический менеджмент. 2012. №1. С. 358-373.

²²⁶ Дмитриевская Н.А. Массовые открытые онлайн курсы как инструмент маркетинговых коммуникаций университета // Экономика, статистика и информатика. 2015. №4. С. 29-37.

Возможность использования инструментов для реализации обратной связи, которая в системе управления коммуникациями является важным направлением совершенствования технологий управления маркетинговыми коммуникациями вуза. Организация такой обратной связи приводит к большей информационной подготовленности и обоснованности принимаемых решений. Полученная информация в результате опроса, например, сотрудников, студентов, преподавателей может использоваться в стратегическом, тактическом и оперативном планировании деятельности вуза и его структурных подразделений.

Опыт Германии в дистанционном обучении

Первой страной, в которой были использованы технологии обучения на расстоянии, была Германия. Около 130 лет назад преподаватель Берлинского университета Ч. Туссен и член Берлинского общества современных языков Г. Лангеншейдт использовали почтовую связь для рассылки учащимся контрольных работ и учебных материалов. Это было первое использование технологии дистанционного обучения на уровне частных инициатив отдельных преподавателей. Официальный статус данная форма обучения обрела лишь в 1891 г. в США, когда при Чикагском университете было создано заочное отделение. Опыт перенимается другими американскими университетами, а в начале XX века данная форма обучения распространяется в России.²²⁷

Опыт Германии в этом вопросе представлен, прежде всего, университетом, – первым в ФРГ – реализующим свои образовательные программы в дистанционной форме. Это университет Хагена, который был основан в 1974 г. в одноименном городе Хагене (Земля Северный Рейн-Вестфалия) и

²²⁷ Тавгень И.А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы / под ред. Ю.В. Позняка. Минск: БГУ, 2003. 227 с.

уже несколько десятилетий успешно реализует дистанционные программы обучения.²²⁸ Основной контингент студентов здесь – взрослые, которые получают образование без отрыва от производства (около 80% и 42% тех, кто получает второе высшее образование). Кроме данной категории граждан здесь обучаются инвалиды, заключенные, а также лица, находящиеся на срочной или альтернативной службе.²²⁹ На 2016 год в летний семестр в нем обучалось 74 570 чел., из которых 54% мужчин и 46% женщин.²³⁰

В университете насчитывается 4 факультета:

- Факультет гуманитарных и общественных наук: ок. 35 300 студентов;
- Факультет математики и информатики: ок. 12 300 студентов;
- Факультет экономических наук: ок. 30 000 студентов;
- Факультет правоведения: ок. 10 600 студентов.

В отличие от традиционных немецких вузов, в Хагенском заочном университете не действует система ограничений на престижные специальности. Обучение в вузе доступно всем желающим при наличии полного среднего образования. Хагенский университет был основан в помощь очным университетам Германии, которые были перегружены студентами в последние десятилетия XX в. из-за колоссального роста желающих получить высшее образование. Хагенский университет гармонично вписался в немецкую систему высшего образования и стал пользоваться популярностью у определенного контингента взрослых, которому в силу ряда причин традиционное университетское образование было недоступно.²³¹

Следует отметить, что с момента своего основания заочный университет стремится сохранить основные традиции высшей школы Германии. основополагающий принцип вуза – свобода при организации исследователь-

²²⁸ <https://www.fernuni-hagen.de/english/profile/>

²²⁹ Плаксина Н.В. Развитие открытого и дистанционного обучения в странах Западной Европы в конце XX – начале XXI века // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №12. Выпуск 26. С. 208-212.

²³⁰ <http://www.uni-hagen.de/english/profile/data.shtml>

²³¹ Кунце А. Центр развития дистанционного обучения Хагенского заочного университета // Высшая школа. 1998. № 1. С. 7-10.

ской работы и процесса обучения студентов. Все академические экзамены и степени, дипломы и присвоение ученых степеней полностью соответствуют аналогичным степеням в очных университетах страны.

В конце XX в. передача знаний из учебного заведения студенту и контроль его работы осуществляется посредством виртуальных консультаций, конференций. Студентам предоставлен доступ в университетскую библиотеку в режиме on-line. Средства связи между студентами и преподавателями постоянно исследуются, оцениваются, совершенствуются.

Университетами при организации заочной формы обучения предоставляется возможность очных консультаций студентов с преподавателями в специально организованных центрах обучения, в которых внештатные сотрудники, имеющие высокую квалификацию в своей профессиональной области, помогают студентам советом и практически. 65 таких центров организованы в Германии, Австрии, Швейцарии. С 1993 г. Министерство иностранных дел Германии финансирует студенческие центры университета Хагена в Литве, России, Чехии. Развиваются и совершенствуются тесные связи с аналогичными институтами в США, Швеции, Англии (открытые университеты), Франции, Канаде, Австралии и других странах.

Германия также крайне заинтересована в активном развитии открытого обучения и дистанционного образования, причем не только для своих, но и для иностранных студентов. В связи с этим в начале XXI в. получить дистанционное образование в Германии можно в достаточно большом количестве вузов, которые кроме очной формы обучения предлагают и дистанционную.

Полноценный курс обучения через Интернет предлагает немецкий Виртуальный университет прикладных наук (Virtuelle Fachhochschule),²³² который состоит из 15 немецких и четырех шведских вузов.²³³ Также по систе-

²³² http://virtualcampuses.eu/index.php/Main_Page

²³³ Bundesagentur für Arbeit & Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hgg): Studien- und Berufswahl 2010/2011. Informationen und Entscheidungshilfen, Verlag Bildung & Wissen, Nürnberg, 40. Aufl. 2010

ме электронного образования e-learning работают университеты во Фрайбурге, Мангейме, Карлсруэ, Гейдельберге, Любеке, Бранденбурге, Берлине, Хагене и ряде других городов Германии.

Система открытого и дистанционного образования в Германии постоянно совершенствуется, для того чтобы стать достойной альтернативой очной стационарной форме обучения. Учиться дистанционно в Германии можно как на бакалаврских, так и на магистерских программах. Причем большинство онлайн-специальностей в немецких вузах преподаются на английском языке.²³⁴ После принятия решения о зачислении студент получает учебные пособия, справочные материалы и личный кабинет на сайте университета, в котором в дальнейшем будет отслеживаться его успеваемость. Богатый опыт в сфере открытого и дистанционного образования позволяет немецким вузам предоставлять качественное образование, а немецкие дипломы с успехом признаются во всем мире.

В целом, координацией открытого и дистанционного образования, а также электронного обучения во всем мире занимается Европейская ассоциация университетов по вопросам дистанционного обучения (European Association of Distance Teaching Universities). Главной целью данной ассоциации является содействие созданию и развитию Европейской сети высшего уровня открытого и дистанционного образования, которая способствует развитию Европейского открытого университета посредством поддержки образовательных сети, созданной для гибкого обучения, обучения в течение всей жизни, формирования открытых образовательных ресурсов, совместных образовательных программ, виртуальной мобильности.²³⁵

В условиях динамичного развития области открытого и дистанционного образования очевидно совершенствование технологий обучения. Преподаватели все реже применяют традиционные методики организации процес-

²³⁴ <http://www.oncampus.de/ueber-uns/partnerhochschulen/virtuelle-fachhochschule.html>

²³⁵ Меликян А.В. Основные характеристики международных сетей университетов // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 100-117.

са обучения и все чаще делают акцент на совместных обсуждениях и групповых проектах. В последние десятилетия XX в. преподавателями вузов стран Западной Европы в системе открытого и дистанционного обучения активно используются методы обучения с применением новых технологических средств: видео- и аудио-конференц-связи, облачных пакетов, сетевых ресурсов, социальных сетей и т.д. В рамках этой модели преподаватель отвечает за координацию многоканальной мультимедийной системы доставки информации. В конце XX в. университеты Западной Европы начали использовать многоцелевые сайты, стала возможной двухсторонняя связь, подразумевающая более глубокое взаимодействие между преподавателем и студентом.

С развитием области открытого и дистанционного обучения возникла необходимость в переподготовке профессорско-преподавательского состава большинства европейских вузов. В связи с этим круги, ответственные за организацию педагогического образования в Западной Европе, стали рассматривать подготовку педагогических кадров не только как освоение базового курса с некоторой переподготовкой в будущем, а как непрерывный процесс обучения и совершенствования на протяжении всех лет работы учителя.²³⁶ Это связано с тем, что интеграционные процессы в области культуры и образования, развитие информационных технологий и появление новых областей для изучения предъявляют ряд новых требований к профессиональной квалификации преподавателя. Одно из наиболее значимых профессиональных качеств учителя – способность правильно воспринимать любые изменения, возникающие в сфере образования, и быстро адаптироваться к новым условиям.

Поэтому главной задачей педагогических учебных заведений в последние десятилетия XX в. в странах Западной Европы признана задача научить будущих учителей встречать не только те перемены, которые уже за-

²³⁶ Лотон Д. Учитель в меняющемся мире // Перспективы. Вопросы образования. 1987. № 4. С. 34-46.

тронули область образования, но и те, которые могут возникнуть в будущем, независимо от того, к какой области они относятся. Кроме этого специалисты должны уметь строить свою методику преподавания, учитывая изменения в содержании образования, технологиях обучения, а также в развитии самих учащихся.

Развитие альтернативных источников университетского образования в виде ООР, скорее, подтверждает тот факт, что университеты продолжают свое существование и развитие, поскольку являются одновременно и поглотителями ООР и их разработчиками. Во всяком случае, эта тенденция сохранится в ближайшие несколько десятилетий. Безусловно, что изменится форма университетов, и они получат разнообразное воплощение. Процессы глобализации и их кризисный контекст, переход к экономике знаний, развитие информационных технологий стимулируют кардинальную трансформацию всех процессов в университетском образовании. Инновационный университет, как новая стадия эволюции, предлагает различные варианты.

На смену классическому университету приходят новые формы организации высшего образования: открытый университет, сетевой университет, мультиверситет, образовательный хаб. В дальнейшем, развитие получают МООС курсы, различные образовательные ресурсы в виртуальном пространстве. Усилит свое влияние феномен «Edutainment», когда в образовании повсеместно станут применяться грамотный сторителлинг, облачные пакеты, анимационные лекции, 3-D симуляторы, информационные технологии, компьютерные игры.²³⁷

Педагогика вернет утраченные позиции, преодолев исключительную технологичность и цели-смыслы индустриальной эпохи. Образовательные ресурсы все больше станут ориентироваться на прикладные цели и общие человеческие ценности, свободные от традиционных смыслов национальных государств. В преподавании будет использоваться принцип «смешанных

²³⁷ Paraskeva F., Mysirlaki S., Papgianni A. Multiplayer online games as educational tools: Facing new challenges in learning // Computers and Education. 2010. Vol. 54. 498-505 pp.

групп», отход от классических форм, методов и принципов преподавания. Технологии прекратят базироваться исключительно на запоминании информации и репродукции академического знания. Взамен учебнику придет образовательный контент-медиа и тематическое образование.²³⁸

²³⁸ Неборский Е.В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды // Интернет-журнал «Наукovedение». 2015. Т.7. №2. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/166PVN215.pdf>

Высшее образование в российской традиции: опыт и современность

М.В. Богуславский, Е.В. Неборский

Академический университет Петра I

Зарождение высшего образования в России можно отнести к эпохе Петра I, когда возникла первая мысль об устройстве высших учебных заведений для преподавания целого круга светских предметов: стране нужны были собственные техники, инженеры, медики и т.д. Как показывают архивные источники, отправка молодых людей за границу с целью обучения и получения опыта в вопросе устройства наук оказалась неудачной, поскольку стипендиаты плохо знали языки, были малоподготовлены, а оказавшись на свободе, в дали от дома, среди соблазнов европейской жизни, вели разгульный образ жизни. И русские (Ф. Салтыков, П. Курбатов), и иностранцы (Фик, Лейбниц, Вольф) неоднократно (1713–20 гг.) давали Петру совет учредить в России собственные «академии».

Лейб-медику императора Л.Л. Блюментросту было поручено составить проект-положение об академии и университете, рассмотренный и одобренный Петром 22 января (2 февраля) 1724 года. В начале этого доклада формулировались различия между этими двумя учреждениями: университет определялся как «собрание учёных людей, которые наукам... до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают», академия же – как «собрание учёных и искусных людей, которые не токмо сии науки в своём роде, в

том градусе, в котором оные ныне обретаются, знают, но и чрез новые инвенты оные совершить и умножить тщатся».²³⁹ Затем обосновывался тезис о том, что в условиях России раздельное существование этих двух учреждений пользы не принесёт.²⁴⁰

К сожалению, впоследствии, этот разрыв произошел, и до сих пор является яблоком раздора между научным и педагогическим сообществом, даже став предметом политической полемики между тогдашним Министром образования и науки РФ Д.В. Ливановым, президентом РАН В.Е. Фортовым и вице-президентом Ж.И. Алфёровым в ходе реформы РАН 2013 года. Министерство беспокоили финансовые и хозяйственные вопросы (государство выступало за национализацию собственности и имущества академии),²⁴¹ в то время как научное сообщество, даже создав неформальное протестное объединение клуб «1 июля», тревожилось о вмешательстве хозяйственников в чисто научные вопросы.²⁴² Д.В. Ливанов, в частности, высказывался, что мировое лидерство сегодня имеют те страны, в которых роль интеллектуальных центров и центров производства новых знаний играют университеты. С одной стороны, это даёт постоянный приток в науку молодых профессионалов. С другой, качественно поднимает уровень самого высшего образования. В этом причина высокой результативности и экономической эффективности такой модели.²⁴³ Интересно, что мнения граждан России по поводу реформы РАН разделились на два примерно одинаковых блока. В начале 2014 года ВЦИОМ представил данные опроса россиян. При ответе на вопрос о том, кто должен управлять собственностью академии, чуть больше граждан придерживаются мнения, что чиновники – 44 %, 42 % – учёные. 6 % участников опроса предложили бы управлять собственностью профессиональным менед-

²³⁹ История академии наук СССР. Т.1. (1724-1803). М.: АН СССР, 1958. С. 45.

²⁴⁰ Пекарский П.П. История Императорской академии наук в Петербурге. Т.1. СПб, 1870.

²⁴¹ Панов П. Дмитрий Ливанов: «Поведение Фортова – просто лицемерие» // Известия. Июль, 2013. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/553157>

²⁴² Штерн Б. Клуб «1 июля» // Троицкий вариант. 2013. №133. – Режим доступа: <http://trv-science.ru/2013/07/16/klub-1-iyulya/>

²⁴³ Интервью Дмитрия Ливанова // Эхо Москвы. 24.03.2013.

жерам. На вопрос «Кто должен определять задачи, стоящие перед наукой, – учёные или государство?» ответы разделились почти поровну: 44% – за учёных, 41 % – за государственные органы власти.²⁴⁴ Собственно, в дихотомии «чиновник и ученый» обозначаются две наиболее значимые позиции в защиту той или иной точки зрения. Если цели и задачи определяет чиновник, то ученый из позиции творца переходит в позицию исполнителя, так ограничивается потенциал науки (наука связана с творчеством и менее эффективно делается на заказ). Если наука существует автономно, то ее содержание формализуется, а ее связь с жизнью общества разрывается (научная деградация по причине обитания в «башне из слоновой кости»).

Академический университет Петербургской академии наук медленно приходил в упадок после смерти М.В. Ломоносова 1765 г., фактически прекратив свое существование. В письме И. Х. Тауберта Г. Ф. Миллеру от 1 февраля 1767 г. буквально говорится следующее: «Так как сочли, что остаток русских студентов при Академии лучше упразднить (*abzuschaffen*) и вместе с ними также и Университет ликвидировать (*eingehen zu lassen*), то теперь думают, как поступить с профессорами. Федоровича сделать инспектором Гимназии, Бакмейстер увольняется...».²⁴⁵ Именно поэтому тезис о том, что современная академия наук, существующая в нынешнем виде, является порождением Петра I, является мифом. В то время как тезис о том, что старт высшего образования России происходит в эпоху Петра I, является историческим фактом, подтвержденным документально.

В реформах Петра I было задумано соединение гимназий, университета и академии.²⁴⁶ Этот проект по ряду причин не был осуществлен. Вместе с тем попытки реализации подобного объединения предпринимались в разных странах и в разных эпохах. Отметим в этой связи опыт новосибирского Ака-

²⁴⁴ Как нам реорганизовать науку? // ВЦИОМ. Пресс-выпуск №2502. Январь, 2014. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=114691>

²⁴⁵ Копелевич Ю.Х. ПФА РАН Ф.21. Оп.3. Д.284. Л.87-88. 2003. С. 147.

²⁴⁶ Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С. 5-21.

демгородка. К сожалению, в нашей стране он не стал базой для реформирования системы образования. Один из путей реализации этой идеи предлагался современными российскими учеными: для интенсификации научных исследований и подъема уровня высшего образования необходимо «выделение с помощью методики цитирования и картографирования науки кластера из наиболее значимых ученых и включение их в систему высшего образования».²⁴⁷ По этой причине идея «Карты российской науки», РИНЦ и других баз витала в воздухе давно и не является случайным порождением реформ науки и образования в 2013 году.

В 1724 г. Петр утвердил доклад Блюментроста об учреждении при Академии наук Академического университета,²⁴⁸ а в 1725 г. начали съезжаться в Петербург, уже по смерти Петра, приглашенные правительством европейские ученые, обязывавшиеся по контракту читать лекции в Университете (по математике – Герман, Бернулли и Гольдбах, по химии – Бюргер, по физике – Бильфингер, по анатомии и зоологии – Дювернуа, по механике – Николай Бернулли, по греческой и римской истории и культуре – Байер, по логике и метафизике – Мартини, по красноречию и церковной истории – Коль, по правоведению – Бекенштейн; в 1726 г. приехали братья астрономы Делиль и Лейтман – для кафедры механики и оптики; Буксбаум – для ботаники; в 1727 г. – Эйлер, затем – Крафт). В связи с тем, что студентов в России не нашлось, то вместе с 17 европейскими профессорами из Германии приехали 8 студентов, половина из которых впоследствии стали академиками (Мейер, Гросс, Вейтбрехт и Миллер). Долгое время Академический университет пытался заполнить в аудитории русских слушателей, требуя у сената прислать хотя бы 75 студентов, по 5 чел. на каждого профессора, но вместо них в 1732 г. получил специальное поручение – приготовить 12 учеников Славяно-греко-латинской академии к участию в камчатской экспеди-

²⁴⁷ Образование в конце XX века (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 1992. № 9. С. 3-21.

²⁴⁸ Академия наук Императорская // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб. 1890–1907.

ции. Из 12 человек 7 «явились к наукам не понятны». В 1736 г. прислано было 10 учеников из Заиконоспасской академии; но и они оказались годными только для гимназии. Через два года некоторые из них признаны были способными слушать университетские лекции, и в 1738 г. впервые сделана была попытка начать правильное преподавание. И позже, однако, оно постоянно прерывалось за недостатком слушателей. В 1742 г. на 12 профессоров оказалось всего 12 студентов.²⁴⁹

В 1747 году новый академический устав принял решительную меру, учредив при Академическом университете 30 казенных стипендий. Стипендиаты выбраны были из духовно-учебных заведений, знающие латинский язык, на котором велось преподавание иностранными профессорами; кроме того, велено и из шляхетского корпуса желающих отсылать на университетские лекции, «дабы профессора никогда не были праздны и тем не отговаривались, что у них нет учеников». В 1753 г. был произведен первый выпуск студентов. Из 20 экзаменовавшихся стипендиатов окончили курс только 9: четверо с учеными степенями магистра (Барсов, Яремский, Поповский и Константинов), двое – адъюнкта (Софронов и Румовский), двое – «переводчиками» (Павинский и Федоровский) и один – «учителем гимназии» (Студинский). Хотя на смену выпущенных поступили новые студенты из Академической гимназии, однако в 1757 г. «от давнего уже времени» ни один профессор в Академическом университете лекций не читал.

В 1758 году в управление университетом вступил известный российский ученый М.В. Ломоносов, который обнаружил, что «при Академии наук не токмо настоящего университета не бывало, но еще ни образа, ни подобия университетского не видно». Он хотел помочь делу улучшением материальных условий существования университета, дарованием служебных прав окончившим и «пристойных рангов и на дворянство дипломов» – профессорам. Из-за смерти императрицы Елизаветы осуществить эти планы ему не

²⁴⁹ Милюков П. Университеты в России // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. 1902. Т. XXXIVa. С. 751-803.

удалось. В 1765 г. из 18 студентов половина «вышла в отставку», «объявив, что они, не имея склонности более обучаться наукам, просят, чтобы их из университета исключить, а распределить по должностям». С тех пор преподавание в университете пришло в упадок. В 1783 году княгиня Дашкова нашла там только двух студентов, и ни один из них не был знаком с иностранными языками. Упадок университетского преподавания при Академии объясняется в значительной степени и тем, что «для учения высшим наукам желающим дворянам и для генерального обучения разночинцам» создано было в середине века новое специальное учреждение – Московский Университет.²⁵⁰

Московский университет и рождение классических университетов в России

Московский университет считается старейшим ныне действующим высшим учебным заведением России. По всей видимости, решение о его учреждении было принято в 1754 году, когда граф И.И. Шувалов представил в сенат свой знаменитый проект, выработанный им вместе с М.В. Ломоносовым. Опираясь на результаты трудов Петра I, сумевшего в столь короткие сроки учредить армию и флот, устроить грады и крепости, изменить нравы и обычаи жителей страны, Шувалов указывал, что университет необходимо учредить в Москве. Он приводил следующие доводы:

- великое число в ней [Москве] живущих дворян и разночинцев (за дальностью имеющих многие препятствия к приезду в Петербург);
- положение оной среди российского государства, куда из вокруг лежащих мест способнее приехать можно;
- содержание всякого не стоит многого иждивения;

²⁵⁰ Милюков П. Университеты в России // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. 1902. Т. XXXIVa. С. 751-803.

- почти всякий имеет у себя родственников или знакомых, где себя квартирою и пищею содержать может;

- великое число в Москве у помещиков на дорогом содержании учителей, из которых большая часть не только учить науки не могут, но и сами к тому никакого начала не имеют, и только через то молодые лета учеников и лучшее время к учению пропадает.²⁵¹

Московский университет был учрежден указом дочери Петра I императрицы Елизаветы 24 января (4 февраля) 1755 года, однако, в связи с ремонтом здания, первые лекции были прочитаны в нем только 26 апреля. По мнению историка М.Т. Белявского, «Шувалов не только присвоил себе авторство проекта и славу создателя университета», но и «значительно испортил ломоносовский проект, внося в него ряд положений, против которых с такой страстью боролся Ломоносов и другие передовые русские ученые в Академии наук».²⁵² Привлечь дворянство в новый университет должны были предоставленные студентам права по службе: окончившие курс дворяне получали офицерский чин.

На первых порах родовитое дворянство стало отдавать в университет своих детей, так что общее число студентов в 1758 г. доходило до 100 чел. Но в дальнейшем картина изменилась: недостаток преподавателей, плохая техническая оснащенность, чиновничье администрирование, пьянство некоторых учителей, разгульный образ жизни молодых учеников, отсутствие необходимости сдавать экзамен при поступлении на государственную службу и многое другое привело к тому, что аудитории университета пустовали. Так, например, по расчету 1770 года из 300 студентов юридического курса окончили последний только 2 человека, хотя все из них поступили на государственную службу. Профессора на запрос императрицы Екатерины II в 1765 году о причинах упадка университета, отвечали, «что виною тому был

²⁵¹ Милюков П. Университеты в России // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. 1902. Т. XXXIVa. С. 751-803.

²⁵² Белявский М.Т. Ломоносов и основание Московского университета. М.: МГУ, 1955. 311 с.

не сам университет, а его учреждение». Среди прочего, они отметили, что директор университета, назначенный правительством, «не будучи собственно из ученого состояния, особливо при будущем впредь распространении университета, будет оному больше препятствовать, нежели споспешествовать». Они предлагали введение широкой автономии, с выборными деканами и ректором, сменяемыми ежегодно, и с конференцией, имеющей дисциплинарную власть и право приглашения и смены профессоров. Они просили также, чтобы правительство не брало студентов на службу до окончания курса, и чтобы университетский экзамен стал необходимым условием для поступления на государственную службу. Улучшение материального положения профессоров и обеспечение их пенсией они также считали необходимым для привлечения в университет «ученых» людей. Занятая осуществлением своей идеи закрытых учебных заведений, а затем устройством сети средних школ, Екатерина не обратила внимания на эти справедливые заявления профессоров. Проект устройства университета на новых началах, написанный для неё Дидро в 1775 г., тоже остался без внимания.

Университетский вопрос вновь возник в комиссии об учреждении училищ в 1786 г. Один из членов комиссии, Козодавлев, проектировал даже постепенное учреждение на началах свободы преподавания и академической автономии трех университетов – в Пскове, Чернигове и Пензе. Отвлеченная вопросами внешней политики, императрица так и не вернулась к вопросу о реорганизации всей учебной системы. Осуществлен был данный проект только в период царствования Александра I, сразу же после того, как учебная часть впервые была сосредоточена в центральном органе – министерстве народного просвещения.²⁵³

С этого времени начинается связная история российских университетов, делящаяся, соответственно действовавшим в разное время уставам, на четыре периода:

²⁵³ Богуславский М.В. Министерство образования: два столетия истории // Вестник университета РАО. 2002. №4. С. 82-86.

• **Период устава 1804 г.** Он ознаменован тем, что в России была введена германская система автономного университета, с выборными (на один год) ректором и деканами, с выборным инспектором, с правлением из выборных властей, к которым присоединялся назначенный попечителем «непременный заседатель», наблюдавший за «соблюдением порядка» и «сохранением закона»; с советом из ординарных и заслуженных профессоров, получившим право выбирать профессоров, утверждать составляемые факультетом планы преподавания и расписание экзаменов и т.д. Факультеты (состоявшие, кроме профессоров, из «адъюнктов») экзаменовали на ученые степени (кандидата, магистра и доктора). Свобода преподавания сама собой отпадала, ввиду недостатка ученых сил, свобода слушания – ввиду недоверия к самостоятельности студентов. В том и другом случае главное правление приняло во внимание критические замечания д'Антрега, направленные против германских порядков. Зато был принят совет историка германских университетов Вейнера – отдалить попечителей от университета, для избежания их вмешательства в автономную жизнь университета. Главной целью организации университетов было именно слияние их с организацией среднего образования и обращение их в рассадники преподавателей для средне-учебных заведений. Сообразно этой цели, при каждом университете должен был существовать «Педагогический институт» – для подготовки учителей, и «училищный комитет» – для управления гимназиями, уездными и приходскими училищами. В России была создана стройная система образовательных учреждений, опиравшаяся на образцы западноевропейских учебных заведений.²⁵⁴

• **Период устава 1835 г.** Идеи эпохи Просвещения, влияние Европы на молодые умы студентов через труды Вольтера, Руссо, Монтескье и т.д., восстание декабристов, угроза «распространения вольнодумной заразы», все это привело к созданию нового устава, который должен был ужесточить кон-

²⁵⁴ Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С. 5-21.

троль над деятельностью университетов. Самодержавие, православие, народность – три постулата новой политики государства. Их реализация в сфере высшего образования выделась в создании нового поколения русских профессоров и недопущения в университеты молодежи низших сословий. «Исконные русские начала» должны были укорениться в самой сути университета, стать его основой. Университет оказался подчинен непосредственно попечителю, наряду со средней и низшей школой, управление которыми от университета переходило к округу. Срок полномочий ректора и декана был увеличен с года до четырех лет, для студентов установлена форма и регламентированы внешние правила их поведения. Наконец, в программах преподавания сделаны изменения, с целью ослабить теоретические основы преподавания и сообщить ему более прикладной и догматический характер. Обязательными предметами для всех факультетов стали богословие, церковная история и (действующее) право. Философия, политическая экономия и статистика переведены с юридического факультета на первое отделение философского. Деканы следили, «чтобы в содержании программ не укрылось ничего несогласного с учением православной церкви или с образом правления и духом государственных учреждений»; они должны были, путем частого посещения лекций, следить за точным выполнением программы и доносить ректору о «малейшем отступлении, хотя бы то было и безвредное». Наконец, некоторые науки признаны были вредными по самому своему существу, и преподавание их вовсе прекращено. Такому ostracismu подверглось государственное право европейских держав, «потрясенных внутренними крамолами и бунтами в самых основаниях своих», а также философия, признанная неблагонадежной «при современном предосудительном развитии этой науки германскими учеными». Только курсы логики и психологии были сохранены в программе, под условием, чтобы они преподавались профессорами богословия. Результатом всех этих мер, а также повышения, еще при Уварове (1845, 1848), платы за ученье, было значительное уменьшение числа студен-

тов. Научная деятельность, по позднейшим официальным отзывам, сильно упала; в преподавании замечались «мертвенность и застой». Иначе и быть не могло, когда профессор всеобщей истории, например, лишен был возможности говорить о падении язычества и водворении христианства; профессор русской истории не смел упоминать о вечах и о ересях XV в.; юрист не мог говорить об английских учреждениях и т.п. По положению 1849 г. (11 октября) должность ректора должна была замещаться по назначению, и притом не из состава профессоров. Деканы также могли быть увольняемы по усмотрению министерства и назначаемы без выборов. Инструкцией ректорам и деканам (нач. 1850 г.) установлен был строжайший надзор за преподаванием. Профессора обязывались представлять точные программы курсов.

• *Период устава 1863 г.* Все ограничительные меры, принятые против университета, были быстро отменены одна за другой с воцарением Александра II. Прием студентов разрешен в неограниченном количестве (1855 г.); открыт доступ лицам с домашним образованием (1857 г.) и из низших сословий; инструкция ректорам и деканам отменена (1861 г.); разрешено запрещенное в 1848 г. отправление за границу для подготовки к службе профессора (1856 г.); кафедры философии и государственного права восстановлены. Власть инспектора ограничена стенами университета (1858 г.), вне его студенты считались простыми гражданами; форма была отменена (1861 г.). Институт казеннокоштных студентов отменен и заменен выдачей стипендий. Центральной идеей устава 1863 г. была автономия профессорской корпорации. Совет становился главным органом университетского самоуправления. С утверждения министра он выбирал ректора, деканов, проректора или инспектора и профессоров. Только после незамещения вакантной кафедры в течение года министр мог назначать профессора по своему избранию. С утверждения министра совет мог делить факультеты на отделения, заменять одни кафедры другими, соединять и разделять их, отправлять молодых людей за границу. Избрание во все другие ученые и административные долж-

ности, допущение приват-доцентов к чтению лекций, установление правил для поступления слушателей и их поведения совет имел право производить с утверждения попечителя. Наконец, вполне самостоятельно совет распределял предметы по факультетам и утверждал факультетские постановления о порядке их преподавания; утверждал в ученых степенях (с 1837 г. это право ограничено было утверждением попечителя – для кандидатской, министра – для обеих высших степеней), присуждал медали и премии, рассматривал смету, распоряжался специальными средствами университета, распределял штатные суммы на учебные пособия, по факультетам, оставлял при университете и объявлял конкурсы для занятия вакантных кафедр, утверждал в подлежащих случаях постановления университетского суда. Идея свободного университета и свободного преподавания, по образцу германских университетов того периода, однако, не отразилась в уставе 1863 года. Отделить науку от службы и преподавание от экзамена казалось, при данном положении науки в России, слишком опасным даже сторонникам академической автономии. Таким образом, с германским принципом самоуправляющейся профессорской корпорации соединен был в уставе 1863 г. французский принцип обязательности учебного плана и переходных испытаний для студентов. Идея конкурирующих курсов и ученого соревнования приват-доцентов с профессорами отпала, вместе с этим, сама собою: институт приват-доцентуры, хотя и принятый в принципе уставом, не мог привиться на практике. Сохранены были, вопреки возражениям, и две ученые степени – магистра и доктора. Отрицательно отнесся устав к допущению женщин в университет.

• *Период устава 1884 г.* Новый устав, формировавшийся, как ответ на студенческие волнения, устанавливал, что «автономия профессорских коллегий» должна быть «ограничена» и «установлен другой порядок назначения профессоров»; «правительственный контроль за направлением преподавания надлежит быть усилен», и средством для этого должно послужить «отделе-

ние выпускных экзаменов от преподавания, учреждение особых экзаменационных комиссий по назначению министра народного просвещения»; должен быть введен «правильный дисциплинарный строй» и «стеснен дальнейший приток учащихся, мало подготовленных в научном отношении и притом не обеспеченных в материальном». Выработанные министерством однообразные программы привели к обезличиванию преподавания, а стремление вместить в программу предмет в полном объеме повлияло на выработку элементарных и поверхностных курсов в учебных планах университета. Введение гонорара и приват-доцентуры не дало ожидаемого конкурирования между профессором и приват-доцентом, поскольку никто из студентов не выбирал дополнительные занятия, если это был не обязательный предмет, заканчивающийся экзаменом. Параллельные курсы (и вообще «обязательные») часто являлись результатом предварительного соглашения профессора с покровительствуемым им приват-доцентом. Большинство приват-доцентов подобных курсов не получало; отсюда резкая черта между приват-доцентами на положении «штатных доцентов», уничтоженных уставом 1884 г., и всеми остальными. Запрет на посещение занятий евреями, семинаристами, реалистами, студентами других округов только усилил недовольство. Прослеживалась четкая консервативная линия в отношении образования.²⁵⁵

После волнений конца 1896 г. заговорила об университетском вопросе и печать: главное средство восстановления спокойного хода академической жизни – это возвращение университету автономии, при которой только университет и может быть «не канцелярией», а «связным целым, могущим умственно и нравственно руководить студенческой жизнью». Постепенно предполагалось: учреждение кружков под руководством профессоров, способствующих по замыслу общению между студентами и профессорами на почве учебы; расширение практических занятий; устройство общежитий; восстановление выбора ректора, деканов и профессоров внутри университе-

²⁵⁵ Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С. 5-21.

тов; специализация предметов на старших курсах; отступление от жесткого учебного плана тем студентам, кто заинтересован в науке, а не в дипломе; разрешить студенческие организации и собрания студентов для обсуждения студенческих дел; одобрить институт курсовых старост, как посредников между студентами, профессорами и университетской администрацией и т.д.

Тем не менее, сложная социально-политическая ситуация в стране, «чехарда» министров, мировая война и множество других противоречивых факторов, сплетающихся в gordiev узел, не дали стабилизироваться ситуации и довести планы до конца. Поведение одного из последних министров Л.А. Кассо на своем посту в период с 1911 по 1914 гг. только усложнило ситуацию. Его действия зачастую нарушали действующее законодательство, в частности, Временное положение об университетах 1905 года. В 1912 году Совет Санкт-Петербургского университета возбудил в Сенате дело против действий Л.А. Кассо и хотя Сенат поддержал министра, это был вероятно первый случай в российской истории, когда подведомственное учреждение оспаривало в судебном порядке решение главы ведомства. Его «полицейские» способы ведения дел привели к «делу Кассо», когда в знак протеста против циркуляров «О надзоре за учащимися высших учебных заведений», «О временном недопущении публичных и частных студенческих заведений» и других, фактически уничтожавших университетскую автономию, в отставку подал ректор Московского университета А.А. Мануйлов, а следом за ним были уволены, либо ушли добровольно 130 преподавателей и сотрудников университета. В том же году министр приложил руку к увольнению все слушательниц женского медицинского института по причине «политической неблагонадежности».

Университеты в СССР

После октябрьской революции 1917 года от России отделились Польша, Финляндия, Латвия, Литва, Эстония, что повлекло и сокращение университетов. Статистических данных за период с 1918 по 1921 гг. практически нет. По всей видимости, это объясняется гражданской войной, голодом, разрушительными для экономики последствиями первой мировой войны, административной неразберихой и т.д. Кроме того, Народный комиссариат просвещения РСФР, как орган власти, контролировавший в 1920-30-х гг. практически всю культурную сферу страны, был административно хаотичен, деятели имели мало опыта, а условия разрухи в стране затрудняли деятельность. Первичной задачей Наркома просвещения стояло начальное образование, поскольку, по разным оценкам историков, на тот период в стране только около 40% населения умело читать. Однако в декабре 1920 г. – январе 1921 гг. партийное совещание по вопросам народного образования приняло ряд важных решений по основным проблемам высшей школы. В частности, о реформе высшей школы, о рабочих факультетах, о подготовке преподавателей вузов по обществоведению и т.д. Стране требовались специалисты, поскольку потенциал науки и образования был изрядно подорван в период революции и последовавших за ней политических репрессий и миграций. Количество высших учебных заведений, между тем, увеличилось с 91 в 1914 г. до 148 в 1927-28 г., и до 832 к 1932-33 г., но количество профессорско-преподавательского состава катастрофически не хватало, а сами университеты были больше похожи на техникумы.

Для того чтобы предоставить рабочим и крестьянам реальную возможность успешно заниматься в высшей школе, при ряде учебных заведений были созданы подготовительные курсы, а позднее рабочие факультеты (раб-

факи).²⁵⁶ Переход к нэпу, по мнению историков, фактически предотвратил гибель российского высшего образования, который казался неизбежным к концу 1920 г. из-за войн, разрухи, голода. После самых трудных в финансовом отношении 1921-1922 гг. быстро стали расти ассигнования на высшее образование, а вслед за этим – реальная оплата труда вузовских преподавателей. Возобновилась закупка научного оборудования, отечественной и иностранной научной литературы, заграничные научные командировки. Конечно, уровень оплаты профессоров и других преподавателей далеко отставал от дореволюционного уровня, не говоря уже о жилищных условиях, но все же был значительно выше средней оплаты рабочих и служащих и их жилищных условий. Ухудшился и качественный состав преподавателей в связи со смертью многих из них и эмиграцией других – системе высшего образования в этом смысле, конечно, был нанесен колоссальный ущерб. Больше всего пострадали гуманитарные науки, особенно в результате высылки многих выдающихся их представителей осенью 1922 г. «философским пароходом». Частично вместо выбывших пришли их талантливые ученики, частично более лояльные и менее способные «выдвиженцы».²⁵⁷ Намного хуже оставался качественный состав студентов из-за социальных ограничений при наборе и привилегий детям рабочих и крестьян. Особенно сильно ухудшился качественный состав факультетов общественных наук. Намного ухудшилось по сравнению с дореволюционным уровнем состояние внутренней жизни вузов. Об университетской автономии не было уже и речи. Появилась рознь между старыми профессорами и коммунистическими выдвиженцами. ГПУ

²⁵⁶ Хорошенкова А.В. История государственной политики в области высшего исторического образования в СССР 20-30-х гг. XX века // Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. №4(11). С. 171-178.

²⁵⁷ Синецкий А.Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. М.: Наука, 1950. 235 с.

имело в вузах немало информаторов, и нелояльных студентов периодически оттуда изгоняли.²⁵⁸

В начале 1930-х гг., в рамках интенсивной индустриализации страны, когда не хватало рабочих рук, И.В. Сталин предложил реформу образования в высших учебных заведениях: дополнительно к учебным занятиям в вузе, студенты должны были работать на фабриках и заводах 2-3 дня в неделю бесплатно, совмещая теорию и практику. Проблема с перегрузкой работников предприятий дала о себе знать, и уже спустя год руководство страны вынуждено было отказаться от этой идеи. В 1936 году вышло постановление Совета Народных Комиссаров СССР «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой», в котором официально устанавливались формы организации занятий в виде лекций и семинаров, производственная практика и т.д. В «Уставе высшего учебного заведения», утвержденным тем же Сонаркомом СССР, в 1938 году, указывается, что перед высшей школой ставится, прежде всего, задача идейно-политического воспитания студентов и преподавателей, а проведение научно-исследовательской работы должно способствовать разрешению важнейших задач социалистического строительства. Это, безусловно, ограничивало научное развитие и образовательный потенциал университетов. Еще одним таким ограничением выступал атеизм, который являлся обязательным принципом в методологии преподавательской деятельности. Творчество выдающегося писателя и мыслителя Л.Н. Толстого, например, оценивалось противоречиво: с одной стороны он был «зеркалом русской революции», «срывателем масок» с руководителей царского строя, с другой – «помещиком, юродствующем во Христе».²⁵⁹ В педагогических вузах подвергаются критике работы Песталоцци, Фрёбель, Монтессори только потому, что не согласуются с марксистской теорией. В 1936 году вышло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращени-

²⁵⁸ Хорошенкова А.В. История государственной политики в области высшего исторического образования в СССР 20-30-х гг. XX века // Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. №4(11). С. 171-178.

²⁵⁹ Чугунов Т.К. Высшее образование в СССР. Мюнхен: ЦОПЭ, 1961. С. 47.

ях в системе наркомпросов» ликвидировавшее педологию в системе советского образования.

В 1930-х гг. произошел важнейший с исторической точки зрения ценностно-ориентационный сдвиг: высшая школа СССР, в отличие от университетов России, из центров науки и образования окончательно стала образовательным центром. Заложённая линия разлома со времен основания Московского университета (МГУ) достигла кульминации. Наука юридически была выведена из вузов в систему Академии наук СССР и ВАСХНИЛ СССР и союзных республик и отраслевые институты ведомств. Учёные двояко оценивали влияние этого процесса на науку: наряду с очевидными плюсами (специализация) здесь были и столь же очевидные минусы (отрыв от обучения и подбора талантливых студентов для науки, снижение качества образования, в силу плохой связи между наукой и образованием). Ещё одной особенностью того периода является в системе высшего образования (а в первую очередь в системе общего образования) идея интернационализма сменяется идеей патриотизма. Это связано, в первую очередь, с приходом в 1933 году к власти Гитлера в Германии, а идеологи фашизма никогда не скрывали своих притязаний на восточные территории СССР. В частности, в марте 1934 года, СНК СССР и ВКП(б) было подписано постановление «О преподавании гражданской истории в школах СССР».²⁶⁰

Конституция 1936 г. формально провозгласила равное право всех граждан на образование. Однако от декларирования равных прав до их реального воплощения пролегла пропасть. Дети раскулаченных, лишенных гражданства, «врагов народа» этим правом воспользоваться не могли. Не только в 30-х гг., временах большого террора, но даже в начале 50-х годов поступающие в ряд вузов страны, заполняя анкету, отвечали на такие вопросы, как: «Чем занимались Ваши родители до 1917 г.?», «Ваше социальное происхождение», «Национальность». И это не было простой формальностью. В

²⁶⁰ Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции. Под ред. Е.И.Войленко. М.: Высшая школа, 1957. 656 с.

анкеты внимательно вчитывались работники «первого отдела», имевшие огромное влияние на решение вопроса о приеме в вуз потомка дворянина, ребенка врага народа или представителя тех народностей, которые подвергались репрессиям в годы сталинского режима.²⁶¹

В период Великой Отечественной Войны 1941-45 гг. университеты переживали тяжелые время, хотя занятия во многих из них продолжались. В это период была введена обязательная военная подготовка всех мужчин в объеме 110 часов.²⁶²

С 1945 по 1958 гг. высшую школу в СССР оканчивало приблизительно 69% поступивших в нее абитуриентов. Одной из проблем, являвшейся причиной отсева, являлась проблема учебного плана, перегруженного (в объеме до 1/3 плана) политическими дисциплинами, не имеющими отношения к специальности: философия марксизма, политическая экономия, история КПСС. Ключевой же проблемой являлось то, что студенты должны были излагать материал, как свою точку зрения. Количество беспартийных педагогов высших учебных заведений и ученых в период с 1947 по 1955 гг. было сокращено с 46% до 3%. Еще одной трудностью являлось обучение без отрыва от производства, когда форма обучения была заочной и проходила по вечерам. Разумеется, дополнительные умственно-физические нагрузки (сидеть за партой после трудового дня), бытовые проблемы, отсутствие стипендий (как у студентов очной формы), увеличение сроков обучения в целом и, в то же время, обучение наспех вечерами – все это не могло не сказаться на качестве обучения. Заочная форма обучения давала возможность уже взрослым людям получить высшее образование, повысить уровень профессиональной квалификации, но оставляла открытым вопрос об уровне подготов-

²⁶¹ Лукин В.Н., Мусиенко Т.В., Федорова Т.Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты). – Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/81.htm>

²⁶² Сперанский А.В. Высшая школа СССР в 1941-1945 гг.: экзамены войны // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015. Т.15. №3. 33-38.

ки специалистов. Проблема заочной формы обучения обсуждается и в современном российском обществе и отношение к ней крайне неоднозначное.

В 1958 году, по инициативе Н.С. Хрущева, была осуществлена деятельность по переводу большинства студентов на вечернее и заочное обучение. Родители и педагоги выступали против реформы, припоминая Хрущеву, что он сам не смог закончить Промышленную академию (вуз для подготовки директоров предприятий), хотя преподаватели ездили к нему на дом для его индивидуального обучения в любое удобное для него время. Но руководители партии и правительства на эти возражения не обратили внимания и закон о реформе высшего образования провели, мотивируя это принципом «связи школы с жизнью»²⁶³ и «коммунистического трудового воспитания студенчества».²⁶⁴ Разумеется, это сказалось, впоследствии, на качестве подготовки будущих специалистов. Однако, по мнению экспертов, помогло государству сократить расходы на высшую школу.

Уделялось внимание и идейно-политической подготовке студентов, организовывались многочисленные собрания, на которых обсуждались вопросы побед внешней политики партии, об ошибках беспартийных профессоров и т.д. Не менее курьезными были и случаи вмешательства в личную жизнь студентов. Одно из описанных в дневнике студентки собраний было посвящено вопросу о том, что студент порвал свои сердечные отношения с одной девушкой и сошелся с другой. Этот вопрос обсуждался в двух комсомольских комитетах, а потом на комсомольском и студенческом собрании с 4 часов дня до часу ночи...²⁶⁵

Еще одной отличительной особенностью высшей школы СССР стало регулирование поступления в университет. Во-первых, для того, чтобы при-

²⁶³ Конохова А.С. Об укреплении связи высшей школы с жизнью (реформа системы высшего образования СССР 1958 г.) // Вестник Ленинградского государственного им. А.С. Пушкина. 2015. Т.4. №1. С. 126-134.

²⁶⁴ Ежегодник «Народное хозяйство СССР в 1958 году». М.: Государственное статистическое издательство, 1959. С. 835.

²⁶⁵ Чугунов Т.К. Высшее образование в СССР. Мюнхен: ЦОПЭ, 1961. С. 41.

обрести право поступления на очное отделение, выпускники средних школ должны предварительно поработать на предприятии, в колхозе или учреждении не менее двух лет. Во-вторых, для поступления требуется рекомендация местных общественно-политических организаций: партийных, профсоюзных или комсомольских. В-третьих, вопрос о приеме абитуриента решает администрация университета совместно с представителями партийных, профсоюзных и комсомольских организаций вуза. Проверка будущего студента на профпригодность проходила по многим каналам. В таких условиях выходцы из семей чиновников получали большие шансы на поступление в университет, поскольку имели бюрократический ресурс, росли коррупционные риски.

В современной научной и популярной периодике в России циркулирует миф о том, что система образования в СССР была самой лучшей в мире. Обычно авторы ссылаются на труд «Что знает Иван, чего не знает Джон», впервые опубликованный в 1961 году. В действительности (к сожалению, данный труд не переводился ни в России, ни в СССР), речь в работе идет о сравнении двух школьных систем образования,²⁶⁶ что было вызвано посылом президента Дж. Ф. Кеннеди пересмотреть концепцию школьного обучения в США. «Космос мы проиграли русским за школьной партией», – сказал президент в своем известном докладе 1961 года в сенате. Как это часто бывает, в данном случае речь идет о подмене понятий. Система общего образования СССР действительно была одной из самых эффективных в мире, особенно, когда речь шла об учебных программах и подготовке учеников (в 2010-х гг. лидером в этом вопросе является Финляндия). К сожалению, этого же нельзя сказать о высшей школе СССР. Передовая наука СССР существовала в НИИ, а ее результаты слабо проникали даже в технические вузы, не говоря уже о гуманитарных вузах, где 2/3 учебных планов занимали дисциплины ленинизма-марксизма.

²⁶⁶ Arther S., Trase Jr. What Ivan knows that Johnny Doesn't. Bronx: Ishi Press, 2015. 226 p.

И если США достаточно быстро осознали необходимость реформирования системы образования (программа Дж. Ф. Кеннеди, послужившая отправной точкой в стремительном развитии экономики США во второй половине XX века) на всех уровнях, от школы до университета, то в СССР не было предпринято даже сколько-нибудь существенных попыток объективного анализа сложившегося положения. Особенно глубоко на системе высшего образования отразился «застойный период».²⁶⁷ Проведенная профессором Ю.Д. Красниковым тестовая проверка среди лиц, окончивших различные технические вузы, показала, что 42 % опрошенных не имели элементарных знаний по физике, химии, сопромату, не могли выполнить элементарных действий с дробными числами, определить площадь круга, треугольника и трапеции; 90-95% электриков не знали закон Ома; 90-95% механиков не знали, как рассчитать болт на растяжение. При этом руководящий состав на вопросы теста отвечал существенно хуже, чем среднестатистический специалист.²⁶⁸

Подобное положение вещей объяснимо политикой государства в отношении системы высшего образования. Здесь сказываются следующие позиции:

- *Финансирование по остаточному принципу.* В партийной элите возобладало убеждение, что образование – это сфера, потребляющая национальный доход и не участвующая в его создании. В период 1950-70-х гг. шло постепенное сокращение расходов на систему образования, а приоритет, безусловно, отдавался общему образованию.

- *Учет количественных показателей.* Произошла подмена понятий: количество построенных институтов и окончивших его студентов государство заботило куда больше, чем качество подготовки. Обладая монополией и разветвленной сетью производств, государство привязывало студента к за-

²⁶⁷ Лукин В.Н., Мусиенко Т.В., Федорова Т.Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты). – Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/81.htm>

²⁶⁸ Зайцев Ю.В. Народное образование и будущее общества // Драма обновления: под общей ред. М.И. Мелкуяна. М.: Прогресс, 1990. 675 с.

воду, фабрике и т.д. Но по признанию того же Н.С. Хрущева, студенты слонялись по заводу: один работает, а 10-15 на него смотрят; администрация предприятий мало доверяет практикантам, т.к. студенты не имеют квалификации и если им дать рабочий станок, получается потеря производственных мощностей.²⁶⁹

- *Акцент на административной деятельности.* Для функционирования огромной государственной машины были необходимы соответствующие бюрократические инструменты. Однако постепенно анкетные данные стали преобладать над профессионализмом и культурой работников любых учреждений. Это, в свою очередь, способствовало замене компетентности и образованности авторитетом организаторских навыков, породило диктатуру администратора. И, уже к 1980-м годам, советское общество подошло со всеми признаками растущего дефицита образованности и профессионализма: явными были недостаток квалифицированных кадров, особенно в сфере управления, падение престижа знаний, по сравнению с утилитарными ценностями, снижение уровня эффективности обучения всех ступеней, углубление разрыва между образованием и практической деятельностью, рост сопротивления новаторству в методике обучения и воспитания.²⁷⁰

- *Технократический подход к высшему образованию.* В 1980 г. из 12 млн. человек, имевших высшее образование, 4,7 млн. были инженерами. Это больше, чем представителей других специальностей, в том числе и таких значимых, как учителя и врачи.²⁷¹ Высшее образование рассматривалось «как одна из крупнейших непромышленных отраслей народного хозяйства», «как важное звено народнохозяйственного комплекса», «мощное средство ускорения темпов социального, научно-технического и культурного прогресса» и т.д. Образование было инструментом производственного преобразования, ориентировалось, как и прежде, на ценности индустриализма,

²⁶⁹ Газета «Известия» от 21 сентября 1958 г. Москва.

²⁷⁰ Лукин В.Н., Мусиенко Т.В., Федорова Т.Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты). – Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/81.htm>

²⁷¹ Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. М.: Высшая школа, 1980. 560 с.

его роль в развитии личности либо отодвигалась на задний план, либо вообще игнорировалась.²⁷²

Некоторые перемены в системе советского высшего образования принесла перестройка М.С. Горбачева. В 1986 г. Политбюро ЦК КПСС обсуждало правила приема в вузы. Предполагалось убрать все социально-классовые льготы и привилегии. До этого времени подобные вопросы на таком высоком партийном уровне практически не рассматривались. Еще через год (в марте 1987 г.) вышло Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», содержащее немало новых, прогрессивных идей. Вводилась шестилетняя подготовка специалистов по наукоемким направлениям – прообраз магистратуры, было одобрено создание государственно-общественных формирований – учебно-методических объединений вузов по родственным специальностям, сделана попытка найти новые подходы к финансированию высшей школы (введение платы за специалиста со стороны заказчиков кадров). Признавалась целесообразность возврата к выборности ректоров, расширение студенческого самоуправления, выдвигалась идея организации межвузовских сетей коллективного пользования, предусматривалось введение регулярной аттестации вузов.²⁷³ По причине сохранения жестких идеологических начал, технократического подхода, а также в связи распадом СССР принимаемые меры не дали революционных перемен и не были доведены до конца.

В 1990-ые гг., в период тяжелых социально-экономических и политических потрясений, система высшего образования России переживала поиск собственного содержания. Перейдя к отрицанию марксизма, атеизма, технократизма, университеты все больше стали уделять внимание гуманитарным наукам, остро стоял вопрос об интеграции усилий образовательных и науч-

²⁷² Лукин В.Н., Мусиенко Т.В., Федорова Т.Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты). – Режим доступа: <http://www.vivakadry.com/81.htm>

²⁷³ Там же.

ных учреждений путем создания Региональных Научно-Образовательных Комплексов.²⁷⁴ В этот период происходит отдаление государства от сферы высшего образования, диспропорции в требуемых и реальных объемах подготовки специалистов в вузах регионов, диспропорции между масштабами деятельности вузов и возможностями по обеспечению их необходимыми ресурсами (кадрами, материально-технической и информационной базой и т.д.), постепенно падает престиж профессии педагога, университеты отдаляются от школ.²⁷⁵

В 1996 году был принят закон № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», который выделял три ступени высшего профессионального образования: бакалавриат, специалитет, магистратуру. В итоге, это было закреплено в законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу 1 сентября 2013 года. В системе высшего образования России в эти годы наблюдался переход к европейским стандартам, в том числе, в рамках болонского соглашения, подписанного Россией в 2003 году на берлинской встрече министров образования. Происходит осмысление существующих форм и технологий образования, в системе высшего образования четко прослеживается, так называемая, вестернизаторская парадигма, выражающаяся в попытке форсирования развития системы образования, изучении опыта зарубежных стран и инновационном характере.²⁷⁶

²⁷⁴ Костюченко И.Ю. Российское высшее образование в 1990-е гг.: практика реформирования // Право и политика: теоретические и практические проблемы. 2013. С. 543-546.

²⁷⁵ Хорошенкова А.В. Смена парадигмы отечественной исторической науки и высшего исторического образования в 1980-х – начале 1990-х гг. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №8(93). С. 113-118.

²⁷⁶ Богуславский М.В. Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. 2014. №6. С. 15-26.

Консервативная стратегия 2010-х гг.

Историками давно был отмечен парный характер происходящих в России преобразований. После каждой реформы, ставящей цель существенную трансформацию всей системы просвещения, в России неизбежно осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько видоизмененным в соответствии со спецификой социально-политической ситуации.²⁷⁷ В настоящее время разворачивается сложный процесс формирования новой стратегии развития высшего российского образования на основе сочетания его традиционных преимуществ и вместе с тем обеспечения конкурентоспособности в современном мире. При признании универсальных критериев и целей глобального развития мировой цивилизации в российском обществе приоритетной становится национально – традиционная основа дальнейшего развития российской цивилизации.

Особенность и неоднозначность современной образовательной ситуации в сфере высшего образования заключается в одновременном существовании двух образовательных парадигм. Парадигма, носящая либеральный, вестернизаторский и инновационный характер сейчас определяет процессы, происходящие в российском высшем образовании (двухуровневая система высшего образования, компетентностный подход, новые образовательные стандарты).

Целецеленностные основы либерально – вестернизаторской парадигмы, как мировоззренческой базы развития отечественного высшего образования, формировались на протяжении двадцати лет – в 1990 – е годы - и в первое десятилетие XXI века. Несущими основами выступали:

²⁷⁷ Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С. 5-21.

- признание реализации прав и потребностей субъектов образовательного процесса как доминирующей цели образовательного процесса;
- предельная вариативность типов, видов и форм организации образовательных учреждений и образовательного процесса;
- отсутствие у субъектов образовательной деятельности какой то ответственности перед государством, выражающейся, в частности, в вопросах трудоустройства.
- почти абсолютная свобода в осуществлении своей деятельности учреждений и организаций высшего образования при минимальной контрольной роли со стороны государства.

При этом с начала XXI в. руководством Министерства образования и науки РФ был взят курс на перенос в отечественную высшую школу западной модели образования, преимущественно, его американской модели деятельности университетов.

Таким образом, осуществлявшиеся на протяжении конца XX – начала XXI вв. реформы российского высшего образования, основанные на *вестернизаторско – либеральной стратегии*, носили явно выраженный характер «догоняющей» модернизации,²⁷⁸ происходившей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран. Это обуславливало механическое заимствование технологий, приспособление отечественного высшего образования к образцам, возникающих в иных социокультурных условиях, что, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало существенные негативные последствия.

Менее всего хотелось бы оценивать этот либерально – западнический курс сугубо негативно. В нем были верно отражены, определены и

²⁷⁸ Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. №1. 2014. С. 5–11.

частично реализованы основные перспективные позитивные векторы развития системы ВПО:

- создание крупных и суперкрупных университетов;
- складывание иерархии вузов с выделением в ней кластера привилегированных вузов (национальные, федеральные и исследовательские университеты);
- тренд на возвращение в сферу университетов научно – исследовательской деятельности;
- продуктивные попытки создания в российской университетской инфраструктуре технопарков, бизнес инкубаторов и других, успешно апробированных на западе форм соединения образования, науки, бизнеса и производства;
- привлечение к преподаванию известных зарубежных специалистов;
- поощрение международной интеграции российских и зарубежных университетов, реализация программ стажировок преподавателей и студентов, проведения и участия в международных конференциях, исследовательских программах и т.п.

Однако представляется, что эта парадигма развития высшего образования идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики. У высшего руководства страны, после избрания в 2012 г. Президентом РФ В.В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012 г. и на протяжении последующего времени, в явном виде и по нарастающей формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, в целом, предусматривающая построение его на традиционно-консервативной основе, как саморазвивающегося изнутри социокультурного процесса на отечественной ментальной базе культурных, просвещенческих и религиозных установок.

Вместо либерализма будет доминировать консерватизм, на смену западной (вестернизаторской) образовательной модели приходит ориен-

тация на традиционализм и традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации заменяются ретроинновациями. В политологии такой тип реформ характеризуется как «возвратная модернизация». При этом само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, когда в современное высшее образование «возвращаются», после определенного исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нем феномены.

В рельефном и целостном виде подобная ретроинновационная деятельность сейчас уже частично реализуется в системе общего образования. Назовем лишь некоторые из таких ретроинноваций, выражающихся на протяжении 2013–14 гг. в последовательном возвращении в российское образование большинства форм и способов педагогической деятельности советской системы образования второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. Такая направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской школе, но оказалось бездумно вычеркнутым из системы отечественного образования в 1990-е годы.²⁷⁹

В проекции на современное развитие российского высшего образования такая возвратная модернизация на протяжении второй половины 2012-14 гг. воплощается в *следующих направлениях реализации государственной политики в сфере высшего образования:*

- значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства в сфере ВПО;
- регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса (как профессорско-преподавательского состава, так и студентов);

²⁷⁹ Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. №1. 2014. С. 5–11.

- уменьшение количества субъектов образовательного пространства высшей школы;
- сужение пространства вариативности видов высшего профессионального образования;
- усложнение квалификационных процедур (лицензирование, аккредитация вузов, процедура защиты диссертационных исследований);
- акцент на том, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам (одежда, характер отношений, выполнение статусных ролей).

Наряду с базовыми принципиальными ретро установками, в современном высшем образовании уже достаточно рельефно начинают проявляться более частные ретроинновации из 1970-х годов – возрождение массового движения студенческих строительных отрядов; активизация деятельности органов студенческого самоуправления; восстановление структуры и форм организации студенческого спорта на основе комплекса ГТО; военно-техническое обучение молодежи в ДОСААФ и т.п.

Поскольку модернизация высшего образования – это процесс формирования в системе высшего образования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создавать новые образовательные институты, модифицировать старые, прокладывая каналы для эффективного диалога между обществом и государством, формируя новый тип взаимодействия в сфере образования, то возникает необходимость продуцирования новой модели системы ВПО, построенной на отечественной ценностной основе.

Какие же это могут быть базовые принципы?

1. Прежде всего, предстоит очень сложный процесс, если не соединения, то, по крайней мере, *согласования двух основных ступеней системы отечественного образования: общего и высшего. Общему образованию сей-*

час достаточно императивно придан возвратный дискурс, перебазирующий его на отечественные мировоззренческие ретроценности и постулаты, построенные на российской основе. А вот перед системой высшего образования, по прежнему, стоит глобальная и в обозримом будущем малодостижимая задача достижения конкурентоспособности с западной системой образования, при отсутствии какой-либо привязки к отечественным традициям высшего образования, более того, отношения к ним как факторам мешающим прогрессу;

2. Восстановление *системы распределения выпускников*, в виде контрактной обязательной отработки в течение определенного количества лет в тех сегментах высшего образования, где государство в состоянии обеспечить набор, бюджетное финансирование и гарантированное обретение трудовой занятости после окончания обучения в высшей профессиональной образовательной организации: социальная деятельность, образование и, в приоритетном виде, сфера промышленного производства.

3. Определение такого *потенциала в системе высшего российского образования*, в котором аккумулировано его историческое прошлое, способное в модифицированном виде составить основу для достижения российской системы высшего образования конкурентоспособности в современном мире. В связи с этим возникает вопрос: а возможно ли это вообще? К сожалению, большинство экспертов занимает сугубо критическую позицию: они не верят в саму возможность развития российского образования как конкурентоспособного при его базировании на базовых отечественных ценностях.

Рефлексируя всю сложность и неоднозначность таких проблем, нельзя не признать как аксиому: в современной кардинально изменившейся общеполитической обстановке прежний курс на механическое воспроизводство западных форм осуществления высшего профессионального образования невозможен.

Нельзя недооценивать и роль *финансово-экономического фактора* – дальнейшее осуществление реформирования системы высшего образования по западному пути чрезвычайно дорого и накладывает на бюджет и так испытывающий чрезвычайную нагрузку, серьезные дополнительные расходы, что трудноосуществимо в современной политической и социально-экономической ситуации.

Вместе с тем обращение к отечественным образовательным традициям и ценностям не означает автаркию – полное замыкание российского образования от транскультурного взаимодействия, использования позитивного зарубежного опыта. Другое дело, необходимо четкое понимание, что современное высшее образование в мире не сводится, исключительно, к англосаксонской модели, а уж тем более не исчерпывается ею. Есть еще ряд перспективных инокультурных образцов.²⁸⁰

²⁸⁰ Богуславский М.В., Неборский Е.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар: Наука и образование, 2014. №9. С. 229–232.

Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность

Е.В. Неборский

От Праги до Канта

Германия сегодня – это четвёртая по величине экономика в мире (после США, Японии и Китая) и первая экономика в Европе (на её долю приходится 20% ВВП, 16% населения Европейского союза). Данное лидерство достигается, прежде всего, благодаря специализации в тех сегментах мировой экономики, в которых государство располагает наибольшими конкурентными преимуществами – в финансовой сфере, сфере услуг, производственных отраслях промышленности (особенно машиностроении, автомобилестроении и химической промышленности) и ИКТ.²⁸¹ Об эффективности экономической политики государства убедительно говорят высокие позиции страны в международных рейтингах. Система высшего образования Германии на сегодняшний день считается одной из самых продуктивных в Европе наряду с университетами таких стран, как Франция, Швейцария, Нидерланды и т.д. Развитие системы высшего образования в Германии имеет многовековую историю, оказавшую влияние на концепцию современного университета в ФРГ.

Становление европейского университета как центра высшей школы связывают с университетом Болоньи (Италия). Дата его основания допод-

²⁸¹ Большова Н.Н. Государственная политика в области высшего образования и науки как инструмент «мягкой силы» (опыт Германии) // Вестник МГИМО Университета. 2014. №2(35). С. 71-80.

линно неизвестна, но за точку отсчета принято брать основание факультета, изучавшего римское право и открытого в 1088 году. Его главной особенностью являлось то, что он был основан ассоциацией студентов (*universitas scholarium*) и, в отличие от Парижского университета, акцент в обучении делал на юриспруденцию, а не теологию. Студенты самостоятельно выбирали ректора, совет и профессоров (*doctores legentes*), в чьи обязанности входило чтение лекций, причем только в университете Болоньи. Поэтому завоевать авторитет можно было исключительно педагогическими талантами и личностными качествами. За время своего существования болонская школа оказывала огромное влияние не только на Италию, но и на всю Западную Европу. Благодаря репутации своих профессоров Болонья рассматривалась как средоточие римского права: по общему мнению, только здесь можно было найти глубокое знание римских законов и церковных правил. Вот почему сюда стремилась молодёжь со всех концов Европы услышать из уст самих профессоров науку права; по возвращении обратно на родину бывшие слушатели Болонского университета пропагандировали методики и доктрину глоссаторов.

Известно, что за пределами Европы феномен высшей школы впервые возник в Византийской империи в 425 году. Это была константинопольская высшая школа, получившая статус полноценного университета в 848 году. Позднее эта форма образования распространилась и на арабский мир: в 859 году был учрежден университет в Марокко, но арабские религиозные школы не выдавали дипломов от имени учебного заведения, в силу чего известность марокканского университета ограничивалась в основном арабским миром. Следом за Болонским университетом возникли и развивались университет Парижа, основанный в период между 1160 и 1250 годами, университет Оксфорда, ведущий свою историю с 1117 года, и университет Кембриджа (с 1209 года).

В XIV веке университеты стали открываться и в немецком королевстве. Первым из них был университет в Праге, основанный между 1347 и 1348 годами королем Германии Карлом IV²⁸² и отличавшийся от университетов «болонского типа» в первую очередь тем, что в управлении были задействованы, как правило, люди, имевшие титул магистра, тогда как в Болонье делами университета заправляли студенты. Это оказало влияние на формирование основ немецких университетов. Университеты появлялись в отдельных немецких городах, в частности, в Гейдельберге (1386 год), Кёльне (1388), Грайфсвальде (1456 год), Фрайбурге (1457 год), Трире (1473 год).

Гейдельбергский университет является одним из старейших (год основания 1386 г). Среди преподавателей этого университета были известные философы, химики, десять лауреатов Нобелевской премии. В рамках Гейдельбергского университета иностранные студенты составляют около 17,2% от общего числа обучающихся, 22,1% иностранные слушатели уровня PhD, ежегодно для проведения лекций и научной работы приглашается 250 ученых с мировым именем Первый государственный университет в королевстве Германия, основанный не епископом и не князем, появился в 1388 году – это был Кёльнский университет. Структура всех немецких университетов вплоть до эпохи Просвещения была практически идентична: факультеты искусств, права, теологии и медицины.²⁸³

Примерно таков же возраст Кельнского университета (основан в 1388 году, но был закрыт с 1798 по 1919 гг.), где всемирную известность получил факультет экономических и общественных наук, который входит в Союз европейских школ менеджмента CEMS (Community of European Management Schools). Специальности «Экономика и управление предприятием» и «Правоведение» ежегодно входят в пятерку лучших в рейтинге вузов Германии и

²⁸² Demetz P. Prague in Black and Gold: Scenes from the Life of a European City. New York: Hill and Wang, 1998. 432 p.

²⁸³ Корлякова С.Г., Шацкая Е.Ю. Особенности системы высшего образования Германии // Вестник магистратуры. 2014. №3-1 (30). С. 65-67.

Европы.²⁸⁴ Кёльнский университет занимает третье место среди немецких вузов по количеству студентов (после Мюнхена и Хагена).

История европейского университета на первоначальной стадии, в эпоху высокого и позднего Средневековья, затронула территорию Священной Римской империи лишь на периферии и лишь на исходе этого периода: во второй половине XIV в., когда были основаны университеты в Праге, Вене, Гейдельберге, Кельне и Эрфурте. Именно поэтому их становилось больше в начале Нового времени, так что в итоге Германия превзошла по их плотности все прочие регионы Европы. Эта тенденция в первую очередь была обусловлена новыми фундаментальными ориентирами – гуманизмом, реформацией и контрреформацией, – а также практическими потребностями *de facto* самостоятельных земельных суверенов, заинтересованных в подконтрольном образовании их будущих пасторов, чиновников и других представителей академических профессий. Возникавшие тогда университеты по большей части были невелики: во многих из них работали не более полутора дюжин профессоров и учились около трехсот студентов, и нередко в институт, некогда ориентированный на интернациональность, проникал дух узкого провинциализма. Поэтому неудивительно, что Просвещение дало университету новые импульсы: оно утвердило понятие автономной, свободной от теологии философии и наделило более высокой, чем до той поры, ценностью естествознание, базирующееся на наблюдении и эксперименте, и математику. Впрочем, этих импульсов было недостаточно для трансформации университетской системы в целом. Новые университеты в Галле (открыт в 1694 г.) и Геттингене (1736 г.) стали наиболее продвинутыми в Германии, но были не в состоянии увлечь за собой большинство старых научных учреждений, а кроме того, идеи Просвещения уже в середине XVIII в. были вновь нивелированы и сведены к ограниченному утилитарному мышлению.²⁸⁵

²⁸⁴ Die Universität in Zahlen – Режим доступа: <http://www.portal.uni-koeln.de/universitaet.html>.

²⁸⁵ Фурман М. Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет // Вопросы образования. 2010. №3. С. 32-48.

Факультет искусств давал базовое образование для всех, кто изучал семь свободных искусств – грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку.²⁸⁶ Концептуальные основания развития системы высшего образования Германии в начале своего этапа имели европейские корни. Это нашло отражение, прежде всего, в теологической направленности обучения и следовании греко-римскому идеалу, в котором искусство трактовалось как системный взгляд, сформированный через практические наблюдения природы. В такой форме немецкая система высшего образования просуществовала вплоть до XVIII века, когда религия фактически воспрепятствовала ее развитию в естественнонаучном направлении.

Университет переживал тяжелый кризис, коснувшийся всех его составляющих: профессуры и студенчества с их особыми корпоративными правами, исследования и преподавания. Свободная студенческая жизнь неподготовленных мальчишек, которых брали на учебу с 16 лет, пренебрежение профессорами своими обязанностями из-за чрезмерной нагрузки и скромной оплаты их труда – все это превращало процесс получения образования в формальность. Обучение было построено на *lectio*, т.е. комментировании авторитетного учебника, а также *disputatio*, обсуждения частных вопросов. Многие профессуры искали заработка на стороне: читали приватные лекции, вели врачебную или юридическую практику или сдавали комнаты в своих домах. Поэтому неудивительно, что основания новоевропейской физико-математической картины мира были разработаны вне университета. Великие мыслители от Бэкона и Декарта до Лейбница творили, не имея университетских степеней, а эмпирические науки, для которых университеты по большей части были закрыты, развивались в рамках ученых обществ или академий, имеющих государственную поддержку.²⁸⁷

²⁸⁶ Wagner D.L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages. Indiana University Press, 1983.

²⁸⁷ Фурман М. Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет // Вопросы образования. 2010. №3. С. 32-48.

В этой связи предпринимается ряд попыток реформирования системы высшего образования. Самая крупная из них – реформа Канта. В своей работе 1798 года «Спор факультетов» («Der Streit der Fakultäten») Кант отмечает: «Философский факультет имеет два отделения: отделение исторического познания (к которому относятся история, география, языкознание, гуманистика со всем, что дает природоведение, опирающееся на эмпирическое знание) и отделение чистого познания разумом (чистой математики и чистой философии, метафизики природы и нравов); между обоими отделениями существует взаимная связь. Именно поэтому философский факультет включает все части человеческого знания (стало быть, исторически и высшие факультеты), но делает все эти части (а именно специфические учения или предписания высших факультетов) не содержанием, а лишь предметом своего исследования и своей критики, имея целью пользу всех наук».²⁸⁸ Именно поэтому, считал Кант, факультет искусств должен занимать такое же положение, как и три других факультета, предложил назвать его философским факультетом и развивать параллельно с другими.

«Без вещей внешнего мира организм не был бы живым организмом, а без способности организма к действию внешние вещи не были его миром. Точно так же обстоит дело и с рассудком. Только вследствие контакта с внешним миром возникает этот самый его мир; без внешних вещей он был бы мертв – без рассудка же не было бы представлений, без представлений – предметов, а без них не было бы этого самого его мира; если бы рассудок был другим, то существовал бы и его другой мир, что становится ясным на примере умалишенных».²⁸⁹ Если бы не было философии, не стало бы медицины, юриспруденции, богословия и самих таких факультетов – предметно реализующих мысль человека. Таким образом, не только было положено начало структурной реабилитации философии в стенах университета, но и началось плавное смещение акцентов в сторону естественнонаучных дисцип-

²⁸⁸ Кант И. Спор факультетов // Кант И. Собр. соч. : в 8 т. М. : Чоро, 1994. Т. 7. С. 58–135.

²⁸⁹ Там же.

лин в системе немецкого высшего образования. Стоит добавить, что Кант оказал огромное влияние на идеи педагогов не только Германии, но и всей Европы.²⁹⁰

В начале XIX века Наполеон с легкостью оккупировал Германию, не имевшую на тот момент единого централизованного органа государственного управления. После этого в Пруссии сложилась соответствующая атмосфера, благоприятствовавшая проведению реформ, – широко известных в истории как реформы Штейна и Гарденберга, – и затронувших, в том числе, систему образования.²⁹¹ Высказывалось множество предложений об изменении системы, в дебатах участвовали выдающиеся философы такие, как Шлейермахер, Фихте и другие. Наиболее значимыми оказались предложения Вильгельма фон Гумбольдта – философа и государственного деятеля, лингвиста и дипломата, старшего брата известного ученого биолога и физика Александра фон Гумбольдта.²⁹² Известно, что Александр не только организовал первую в Европе школу для неграмотных горняков, но и сам же в ней преподавал.

Реформа образования в Пруссии известна также как Гумбольдтовская реформа. Среди прочего она ввела учебный план и выпускной экзамен. Школы были поделены на народные, обеспечивающие элементарную ступень образования, и гимназии, т.е. полные средние школы. Государство само стало принимать решение о пригодности учителя.

Гумбольдт и его реформа

Система высшего образования претерпела ряд изменений. В 1810 году был учрежден Берлинский университет. Его особенность заключалась в том, что в нем были заложены соответствующие условия для развития филосо-

²⁹⁰ Воробьев Н.Е., Шачина А.Ю. Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 5 (80). С. 110–114.

²⁹¹ Clark C. Iron Kingdom: The Rise and Downfall of Prussia. Belknap Press, 2009. 800 p.

²⁹² Underhill J. Humboldt, Worldview and Language. Oxford University Press, 2013. 176 p.

фии, а также принцип единства обучения и исследования. Все предшествующие немецкие университеты представляли собой центры образования, в область их полномочий не входили какие-либо исследования. Это прекрасно иллюстрирует пример Канта, который, будучи преподавателем и разработав собственную философскую теорию, публиковал ее в виде трактатов и затем предлагал ученому сообществу, но никогда не использовал в учебном процессе. В России, где в 1725 г. была учреждена Петербургская академия наук, эта тенденция, зародившаяся в XVIII в., до сих пор препятствует университетам в проведении исследований, и после Второй мировой войны советская власть экспортировала принцип разделения исследования и преподавания во всю Восточную Европу, в том числе в бывшую ГДР.²⁹³

Гумбольдт же полагал, что в университете обязательно должна присутствовать исследовательская составляющая. В своей докладной записке «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», кратко называемой «План организации» и составленной Вильгельмом фон Гумбольдтом в 1809 или 1810 г. Гумбольдт предавался размышлениям об университете. Приведем основные положения В. Гумбольдта.

«Поскольку эти учреждения <университеты> могут достичь своей цели... лишь, когда каждое из них в максимально возможной мере отвечает чистой идее науки, уединение и свобода суть главные принципы в этой сфере». «Особенностью высших научных учреждений является также то, что они всегда рассматривают науку как проблему, еще не нашедшую окончательного решения, и потому осуществляют исследования, тогда как школа имеет дело только с готовым и завершенным знанием. Поэтому отношения

²⁹³ Фурман М. Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет // Вопросы образования. 2010. №3. С. 32-48.

между учителем и учеником здесь становятся совершенно иными: не учитель служит ученику, но оба служат науке».²⁹⁴

«Приняв это в расчет, легко видеть, что во внутренней организации высших научных учреждений все покоится на принципе, требующем рассматривать науку как нечто, что еще не вполне найдено и никогда не может быть вполне найдено, и неустанно продолжать поиск науки как таковой. Как только отказываются от поиска собственно науки, как только начинают думать, будто она не извлекается из глубины духа, но обретается путем экстенсивного собирания, все безвозвратно и навсегда потеряно – потеряно для науки... и для государства. Ибо лишь та наука преобразует характер, которая вырастает изнутри человека и может быть посеяна в человеке, а для государства, как и для человечества, важны не знание и речи, но характер и действие».²⁹⁵

«Государство не должно относиться к своим университетам как к гимназиям или специальным школам... В целом оно не должно требовать от них ничего, что имеет к нему непосредственное и прямое отношение; оно должно понимать, что, достигнув своей конечной цели, они выполняют также и его задачи, причем с куда более высокой точки зрения... Но, с другой стороны, прежде всего именно государство должно организовать свои школы так, чтобы они надлежащим образом работали на пользу высших научных учреждений. Главным основанием этого является верное понимание отношения школ к высшим научным учреждениям и плодотворное убеждение, что их задача состоит не в том, чтобы предвосхищать обучение в университете, и что университет не является всего лишь дополнением к школе, идентичным ей по характеру, школьным классом более высокого уровня, – но что переход от школы к университету представляет собой такой этап в жизни молодого человека, к которому школа в случае успеха подводит его настолько,

²⁹⁴ Fuhrmann M. Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität/Bachmaier H., Fischer E.P. (Hg.). Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1997. S. 29–45.

²⁹⁵ Ibid.

что он физически, нравственно и интеллектуально оказывается готов к свободе и самостоятельной деятельности и, будучи лишен принуждения, не обратится к праздности или практической жизни, но будет нести в себе стремление возвыситься до науки, которую до сих пор видел, так сказать, лишь издалека».²⁹⁶

Итак, как уже было отмечено, осенью 1810 года был открыт Берлинский университет, получивший позднее имя Гумбольдта. В первом семестре в него поступили 256 студентов, значительная часть которых, 117 человек, училась в Медико-хирургическом институте – специальной высшей школе, бывшей до того момента самостоятельной. Остальные студенты поступили на философский, юридический и теологический факультеты – соответственно 57, 53 и 29 человек.²⁹⁷ Самым известным лекционным курсом первого семестра стал курс Бартольда Георга Нибура «Римская история»: он собрал огромную аудиторию в 200 слушателей, среди которых были чиновники, офицеры и члены королевского дома, а также некоторые ведущие ученые молодого университета, такие как юрист Фридрих Карл Савиньи и теолог Фридрих Шлейермахер.²⁹⁸ Много слушателей, среди которых были не только студенты, привлек также философ Иоганн Готтлиб Фихте. Третьим среди наиболее популярных лекторов следует назвать филолога (в современной терминологии филолога-классика) Фридриха Августа Вольфа, который начал свой курс с «Германии» Тацита – того самого произведения, от которого за несколько лет до того отталкивался Фихте в своих «Речах к немецкой нации».²⁹⁹ Медико-хирургический институт и прежде украшали громкие имена, например медиков Иоганна Христиана Рейля и Кристофа Вильгельма Гуфеланда, основателя аграрной науки Альбрехта Даниэля Тэера, химика

²⁹⁶ Fuhrmann M. Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität//Bachmaier H., Fischer E.P. (Hg.). Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1997. S. 29–45

²⁹⁷ Lenz S.M. Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Bd. 1. Halle. 1910. S.356.

²⁹⁸ Ibid. S.344.

²⁹⁹ Körte S.W. Leben und Studien Friedrich August Wolfs, des Philologen. Essen. 1833. S.70.

Мартина Генриха Клапрота. Но самым блистательным стал, без сомнения, философский факультет, духовный центр которого составляли, в соответствии с замыслом основателя, философия и древняя история.³⁰⁰

Необходимо отметить и тот факт, что идея Гумбольдта разграничивала понятия «Bildung» и «Ausbildung», вкладывая в них совершенно разные смыслы. При переводе на русский язык оба термина трактуются как «образование». Однако, как отметил в одном из интервью немецкий коллега из Кёльнского университета, разница между двумя терминами есть: «Bildung» представляет собой образование, включающее воспитание характера и личности, а «Ausbildung» – специализированные, профессиональные навыки, обучение им. Отсюда вытекала и идея Гумбольдта о гибких сроках обучения: каждый студент самостоятельно определял, когда он готов покинуть стены альма-матер. Тем не менее, эта идея существовала, по историческим меркам, сравнительно недолго, так как эволюция университетов и системы высшего образования вследствие разных социально-экономических и исторических причин постепенно давала крен от «Bildung» в сторону «Ausbildung», т.е. специализации, принимая утилитарный и узкопрофессиональный характер. Это, в свою очередь, накладывало определенные ограничения, в частности, устанавливались конкретные сроки обучения.

Еще одним новшеством тех лет, отразившимся на системе высшего образования, стало введение абитур, т.е. выпускного экзамена, определяющего дальнейшую судьбу ученика. В действительности такие экзамены существовали в некоторых школах уже с 1788 года. Но принципиальное отличие абитур, введенных в 1812 году, заключалось в том, что, во-первых, если раньше выпускник не сдавал такой экзамен, то он лишался стипендии (бесплатного питания), а во-вторых, такой экзамен стал обязательным и повсеместным, окончательно лишая права поступления в университет учеников, не сдавших его. Главной причиной введения абитур, безусловно, являлся со-

³⁰⁰ Фурман М. Вильгельм фон Гумбольдт и Берлинский университет // Вопросы образования. 2010. №3. С. 32-48.

циальный критерий: необходимо было закрыть доступ к высшему образованию выходцам из низших слоев населения и в целом снизить количество поступающих. Отчасти, возможно, именно это повлияло на проблему производства новых элит, что оставалось слабым местом системы образования Германии на протяжении всего XIX века, тогда как во французской системе в тот же период существовала совершенно иная проблема – производство нового знания.³⁰¹

В XIX веке в Германии благодаря тому, что классическая гимназия фактически оставалась единственным каналом поступления учеников в университет, стала формироваться гомогенная академическая среда. Возникает слой людей, которые вне зависимости от рода деятельности, будь то врач или юрист, получали базовое классическое гимназическое образование. Они изучали греческий язык, латынь, читали одинаковые классические тексты. Со временем стали появляться новые типы гимназий, где изучали естественнонаучные дисциплины или современные иностранные языки.

Долгие споры о том, приравнять свежеиспеченные гимназии к гимназиям классическим или нет, были прекращены Вильгельмом II, который в 1900 году после всеобщей образовательной конференции подписал соответствующий указ. Кайзер заявил: «Мы не хотим воспитывать греков, мы хотим воспитывать немцев». С тех пор классическая гимназия утратила статус образовательного монополиста, а академическая среда становится гетерогенной. Среди выпускников университетов стали появляться инженеры, которые не знали латыни и не читали классических текстов.

³⁰¹ Козлов С. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке // Отечественные записки. М.: Фонд «Отечественные записки», 2013. № 4 (55). Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#_ftn1

Национал-социализм и университеты

Следующим ключевым этапом в системе высшего образования Германии является период национал-социализма, охватывающего срок с 1933 по 1945 годы. Важно отметить, что классические университеты Германии XIX и начала XX веков имели хорошую репутацию в мире. С приходом к власти национал-социалистов их положение резко изменилось: был принят закон о служащих; преподавателей приравнивали к госслужащим, и еврейские профессора, составлявшие большой процент в штатах университетов, лишились своих мест, которые сразу же были заняты немецкими работниками, отбор которых происходил по национальному признаку.³⁰²

Разумеется, национальная принадлежность в качестве критерия отбора персонала не могла не нанести ущерба деятельности университета и, как следствие, его репутации. Этот урон оказался невосполним даже по окончании Второй мировой войны. Тогда, в 1948 году, немецкое правительство приняло решение о реорганизации научного Общества кайзера Вильгельма и создании Общества Макса Планка. Ее целями были реабилитация репутации немецкой науки, налаживание международных отношений в области научной деятельности, проведение фундаментальных исследований. На сегодняшний день исследования в этом обществе ведутся в основном на английском языке.

Что касается языка науки Германии, то изначально им являлась латынь, в XIX веке – немецкий, а во второй половине XX века – английский.³⁰³ При этом немецкие коллеги не считают эту тенденцию опасной, отвечая в интервью: «Это требование времени, изменить ничего нельзя». Или: «Даже германисты публикуются на английском языке».

³⁰² Bryant C. Prague in Black: Nazi Rule and Czech Nationalism. Harvard: Harvard university press, 2009. 384 p.

³⁰³ Ammon U. The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities. Mouton de Gruyter, 2001.

После Второй мировой войны Германия была поделена на оккупационные зоны и испытала влияние на систему образования соответственно Франции, США, Великобритании и СССР. Однако именно университеты, за исключением университетов Германской Демократической Республики (ГДР), практически не подверглись перекройке. Единственным важным событием тех лет можно считать массовые увольнения профессоров, тесно сотрудничавших с национал-социалистами. В частности, ярким примером такого увольнения является знаменитый философ М. Хайдеггер.

Развитие университетов в Европе во второй половине XX века

Джо Ритцен в своей книге «Шанс для Европейских университетов» предлагает интересную гипотезу по развитию университетов в Европе. Он выделяет четыре этапа развития на примере нидерландских университетов:

- традиционный или олигархический университет;
- «демократизированный» университет;
- бюрократический университет;
- профессиональный университет.

При этом автор заостряет внимание на том, что существует еще один, пятый этап, – инновационный университет, – но на сегодняшний день ни одна страна Европейского Союза не соответствует критериям этого этапа по причине несовершенства законодательства и государственного финансирования университетов.³⁰⁴ При этом часть немецких исследователей акцентируют внимание на третьей миссии немецких университетов – трансфере технологий, тесной связи производства и университетов, правда, с учетом неко-

³⁰⁴ Ритцен Д. Шанс для Европейских университетов. Или как Европе избежать кризиса, надвигающегося на ее университеты. М.: Логос, 2011. 296 с.

торых барьеров,³⁰⁵ что является очевидным посылом в сторону развития инновационного университета.

Этап традиционного или олигархического университета длился в период с 1945 года (по окончании Второй мировой войны) до самого конца 1960-х гг. (1968 год стал переломным, когда во Франции, Нидерландах, Германии и т.д. случились студенческие волнения). Университеты Европы, как и университеты Германии, в частности, обладали континентальным профилем (в противовес аналитическому профилю англо-саксонских университетов), проводили научные исследования только с целью получения грантов, приумножая теоретические знания или, как говорят в научной среде, получали «знание ради знания». Университеты жили в башне из слоновой кости и не были восприимчивы к окружающему миру. Главный Гумбольдтовский принцип, – единство обучения и исследования, – работал в полную силу, поскольку университет был ориентирован исключительно на студентов, осуществляющих научные изыскания (обучение через исследование). Стоимость обучения и жесткая система распределения в школах фактически закрывала доступ выходцам из низших слоев населения.

Этап «демократизированного университета» охватывал период 1970-х гг. Он характеризуется резким увеличением доли студентов и переходом от замкнутой системы, от элитарного высшего образования к массовизации последнего. Это было свойственно для всех без исключения университетов Европы – абитуриенты «росли» в геометрической прогрессии. В одной только Германии доля абитуриентов в период с 1960-х по 1980-ые выросла с 6% до 50%.³⁰⁶ В университеты попадали выходцы из низших слоев населения. В этот же период происходит реконструирование администрации университетов Европы: из управления выводятся сенаты, кураториумы, колледжи рек-

³⁰⁵ Kruecken G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the “Third Academic Mission” at German Universities // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers, 2003. Vol. 25, N 1–2. P. 18–33.

³⁰⁶ Неборский Е.В. Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность // Психолого-педагогический поиск. 2014. №3. С. 194–204.

торов и ассесоров, фактически подчинявшихся государству, взамен вводятся избираемые советы из числа профессорско-преподавательского состава, администрации и студенчества. Решения отныне принимаются коллегиально, а не по вертикали сверху-вниз. Были введены новые должности: студенческие консультанты, координаторы учебного процесса и т.д. Новая волна студентов избирала социально значимые научные исследования, не обращая внимания на формальных научных авторитетов. В области образования более востребованными стали социальные науки: социология, экономика, юриспруденция, политология. В области научных исследований: естественные науки, медицина. Более всего пострадали философия, история, филология, культурология.

В 1968 году во Франции под влиянием студенческих волнений произошла перестройка университетской системы в виде изменения административного договора в части контроля над студенческой жизнью и в части экзаменов, а также введения новых дисциплин – таких, как психология и социальные науки. Это стало своего рода кульминацией трансформации концепции университета и его превращения в бюрократическую систему.³⁰⁷ Однако события во Франции, оказавшие влияние на всю Европу, мало отразились на университетах Германии. Французский университет никогда и не был современным в том строгом смысле, который ему придавали немцы.³⁰⁸ Немецкий университет исходил из идеалов Просвещения, а не Средних веков, отчасти именно поэтому он и не претерпел структурных изменений, как это случилось во Франции. Единственным новшеством тех лет стала либерализация стиля общения и университетских ритуалов. Профессора перестали носить специальную одежду, облачившись в повседневную, а обращение к ним и к ректору стало менее высокопарными. Но дистанция между профессором и студентом, безусловно, сохранились.

³⁰⁷ Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ВШЭ, 2010. С. 212.

³⁰⁸ Лиотар Ж. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 2013. С. 79.

Этап бюрократического университета длился в период 1980-х гг. Данный этап характеризуется попыткой государства поставить под контроль расходы на Высшее образование в связи с нефтяным кризисом 1970-х годов. Рост числа студентов и резкое сокращение поступлений в бюджет потребовали переосмысления в организации и управлении университетами, введения внешнего и внутреннего контроля. В Германии, в этот период, происходит перенос исследовательской деятельности за стены университета в исследовательские институты, не набирающие студентов на учебу и не выдающие дипломов. Таким образом, явно нарушался принцип Гумбольдта: университет – это место, где осуществляются обучение и исследование. Львиную долю исследований, особенно фундаментальных, забрало Общество Макса Планка, состоящее более чем из 80 исследовательских институтов и лабораторий, не осуществляющих обучение студентов и не выдающих дипломов. Соответственно, вместе с исследованиями из университетов стали уходить финансы и меняться качество образования. В Европе повсеместно сокращается финансирование Высшего образования.

Особенностью Германии тех лет является существование двух немецких государств: ФРГ и ГДР. Две разделенные Германии проживали разную жизнь, и это отражалось на системе высшего образования, на концепции университета. ГДР имела плановую экономику, и именно такая форма экономики определяла жизнь университета: государство контролировало процент поступающих, осуществляло заказ на конкретное количество мест соответствующих специальностей, которые могут понадобиться народному хозяйству в ближайшее время. Еще одной важной особенностью был тот факт, что дети непролетарского происхождения практически не поступали в университеты. Университет в ГДР был местом, где давали профессию. Тогда как исследовательская составляющая так же, как и в других социалистических странах, осуществлялась только в академиях и научных институтах.

Этап профессионального университета, начавшийся в 1990-ые года, продолжается и по сегодняшний день. В этот период происходит увеличение числа профессиональных курсов (по всей видимости, это было спровоцировано конкуренцией и все более узкой специализацией из-за усложняющихся отношений на рынке труда). Европейские университеты проходят быструю интернационализацию через совместные соглашения, а позже и болонскую декларацию. Университеты получили автономию в вопросах управления собственной инфраструктурой. Изменилась структура управления: вернулась подотчетность и теперь в треугольнике «декан – профессура – администрация» (вне зависимости от формальных полномочий) фактически не может быть принято серьезное решение без согласованности действий.³⁰⁹

Доклад Диринга, опубликованный для правительства Великобритании в 1997 году, определил ключевые элементы системы Высшего образования Европы в начале 2000-х:

- обучение в течение жизни;
- вклад в общество знания;
- региональное экономическое развитие;
- чистые научные исследования и авторитет, основанный на профессиональных знаниях, технологических инновациях, социальной унификации и общественном контроле.³¹⁰

Сегодня еще рано говорить о переходе европейских университетов к инновационному этапу развития. Проблема здесь заключается в том, что инновациями высших учебных заведений не должно заниматься государство (оно бюрократично), либо научное сообщество (оно консервативно). Оптимальным вариантом запроса и продвижения инноваций должен заниматься

³⁰⁹ Неборский Е.В. Этапы развития европейского университета: трансформация высшего образования // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016 г.). Краснодар: Новация, 2016. С. 14-17.

³¹⁰ Dearing R. Higher Education in the Learning Society. Reports of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. 466 pp.

рынок, при условии, что он регулируется.³¹¹ Только тогда университеты Европы смогут конкурировать с североамериканскими университетами, где этот механизм уже относительно отработан и апробирован через тесную интеграцию образования, науки и бизнеса.³¹² Очевидно, что в Европу постепенно проникает англо-саксонская модель (ориентация на продукт, а не на знание). Впрочем, что касается Германии, то здесь наблюдается наиболее быстрый переход от государственного курирования к рынку, что подтверждается уменьшением степени влияния государства на университеты и их деятельность. Но при этом сохраняется влияние общества на процессы в стенах университетов.

Падение Берлинской стены

После падения берлинской стены в связи с политическими и экономическими трудностями было принято решение о фактическом присоединении системы высшего образования ГДР к системе высшего образования ФРГ, что и произошло за достаточно короткий период – с 9 ноября 1989 года по 3 октября 1990 года.³¹³

Закрятия университетов ГДР в массовом порядке не произошло, в основном пострадали идеологически «неблагонадежные» кафедры педагогики, марксизма-ленинизма, юридические, исторические и философские. Что касается профессорско-преподавательского персонала, то в период с 1989 по 1993 годы было сокращено 48,8 % сотрудников. Многие люди остались без

³¹¹ Ритцен Д. Шанс для Европейских университетов. Или как Европе избежать кризиса, надвигающегося на ее университеты. М.: Логос, 2011. 296 с.

³¹² Неборский Е.В. Интеграция образования, науки и производства в зарубежных университетах: история, формы, перспективы // Педагогика. 2012. №7. С. 119–126.

³¹³ Bollag B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education // Chronicle of Higher Education. 1990. Vol. 37, N 5. A1.

работы по политическим соображениям,³¹⁴ некоторым приходилось заново подтверждать свою квалификацию путем обучения и сдачи экзаменов.³¹⁵

Совет по науке, куда входили профессора из западных земель, выполнявший консультативные функции, в ходе инспекций часто высказывал мнение относительно университетов ГДР как о мало уделявших внимания международной деятельности, недостаточно оснащенных компьютерами, лабораторным оборудованием и литературой, в связи с чем, по его оценкам, необходимо было затратить около 6,5 млрд. немецких марок (около 3,9 млрд. долларов США) на их реорганизацию.

При этом не учитывалась специфика бывшей ГДР: ограничение свободы передвижения, недостаточное знакомство с западной литературой из-за ограничения доступа к ней и т.д. На места уволенных профессоров в восточных землях стали приезжать молодые доктора наук из западных земель, что вызывало недовольство жителей восточной Германии. В целом ситуацию тех лет глазами жителей восточных земель К. Хюфнер характеризует так: с ГДР умерла «надежность без свободы», а взамен с ФРГ пришла «свобода без надежности».³¹⁶ В этой связи происходящие события трактовались неоднозначно, шли споры о том, является ли подобная тенденция предвестником кризиса системы или все же представляет собой попытку обновления.³¹⁷ При этом вновь была предпринята попытка увеличения доли исследовательского сегмента и сделана ставка на наиболее успешные структурные подразделения.³¹⁸

³¹⁴ Behling K. "Plötzlich und unerwartet..." Selbstmorde nach der Wende und Einheit. Berlin: Edition "Berolina", 2015. 224 p.

³¹⁵ Пардон И. Объединение Германии глазами немецкого историка (по личным воспоминаниям выпускницы исторического факультета ЛГУ) // Общество. Среда. Развитие. 2015. №3(36). С. 85-91.

³¹⁶ Хюфнер К. Реформирование высшего образования в объединенной Германии // Экономика образования. М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2002. № 6. С. 67-71.

³¹⁷ Ash M. G. German Universities Past and Future: Crisis or Renewal? Berghahn Books, 1997.

³¹⁸ Pritchard R. Trends in the Restructuring of German Universities. Comparative Education Re-view. University of Chicago Press, 2006. Vol. 50, N 1. P. 90-112.

В 1998 году Германия вместе с Францией, Италией и Великобританией подписала Сорбонскую декларацию, целью которой была выработка положений по стандартизации европейского образования и поощрению академической мобильности.

В 1999 году был подписан новый документ – Болонская декларация, поставившая своей целью повышение конкурентоспособности европейского высшего образования. К тому времени транснациональные бизнес-компании США стали активно продвигать идею корпоративных университетов, собственных транснациональных программ обучения рабочих и выпускников вузов 5, что дополнительно усиливало конкуренцию на рынке образовательных услуг, не касаясь уже таких крупных американских университетов, как Массачусетский технологический институт, Гарвард, Калифорнийский технологический институт, Стэнфордский университет, Принстонский университет и т.д.

Болонский процесс и немецкие университеты

Присоединение к болонскому процессу в Германии оценивается далеко не однозначно: многие профессора считают его скорее политическим, поскольку принятие решения о вступлении Германии в болонский процесс с научным сообществом не обсуждалось. Многие университеты на момент принятия условий Болонской декларации, которая, к слову сказать, не является конвенцией, а расценивается, согласно нормам международного права, как документ о намерениях, не могли просчитать всех ее последствий.

Парадокс заключается в том, что Европа, консолидируя свои силы по решению экономических, юридических, политических и иных проблем со второй половины XX века, вопросы образования оставляла за скобками. Как отмечают исследователи, Европа еще не готова выработать общие стандарты

для классификации результатов обучения.³¹⁹ Глобализация разделила образование на два уровня: национальное образование и наднациональное образование, а Европа оказалась заложницей двух миров. Национальный мир, где конструируются потребности государства и наднациональный мир, в котором конструируются ценности, сложившиеся в мире в данный отрезок времени.³²⁰ Болонский процесс, являясь воплощением наднационального замысла, вошел в конфликт с национальными особенностями системы Высшего образования Германии.

Одним из основных противоречий между немецкими университетами и болонским процессом, является коммерциализация системы Высшего образования. Болонское соглашение подразумевает превращение образовательного продукта в предмет торговли: университетам рекомендуется устанавливать плату за обучение, тогда как в Германии обучение, практически, является бесплатным (можно сказать, что это национальная традиция). Существует символическая плата за «студенческий билет» (от 200 до 500 евро за академический год), но такой «билет» предоставляет многочисленные льготы студенту: возможность бесплатно посещать университетские секции, спортивные площадки, клубы, дает скидку на визит в музеи, на концерты, а также проезд в общественном транспорте, как в Германии, так и в странах ЕС, что повышает мобильность молодежи. В период с 2006 по 2013 гг. вводилась дополнительная плата за обучение в размере 500 евро за семестр, но, став предметом политических баталий, она была отменена во всех землях в 2013 году.³²¹

Еще одной ключевой проблемой является внутренний конфликт между идеями Гумбольдта и идеями болонского процесса. Идея Гумбольдта подра-

³¹⁹ Lokhoff J. Recognition, transparency and comparability of learning outcomes. Paper presented at European Labor Market for Graduates Conference. October, 2009. Maastricht.

³²⁰ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 2007. 280 с.

³²¹ Польская К. Даром на пары: плата за обучение стала историей // Deutsche Welle. Декабрь, 2013. URL: <http://www.dw.de/даром-на-пары-плата-за-обучение-стала-историей/a-16645861>.

зумевала единство обучения и исследования, тогда как болонский процесс, фактически, превращает университет в фабрику по производству рабочей силы с набором компетенций. В компетентностном подходе существует не только позитивная (попытка унификации требований и стандартов к образованию в Европе), но и негативная сторона: постиндустриальное общество нуждается в создании уникальных продуктов, способных конкурировать на рынке, компетентностный же подход подразумевает формирование у студента набора знаний и умений для рынка труда. Фактически исчезает исследовательская деятельность и возможность создания уникальных продуктов, так как компетентностный подход не создает для этого условий.

Англо-саксонская модель шла от практики к ее описанию в науке, немецкая модель – основана на теоретическом анализе. Болонский процесс нацелен на выработку универсальных для работника Европы трудовых навыков. По этой причине (и по ряду других) США и Великобритании быстрее всех удалось перестроиться на потребности экономики знаний (все большее создание конкурентных уникальных продуктов и их коммерциализация). В отношении немецких университетов новой формации часто звучит критика по поводу слепого копирования американской модели,³²² но она не совсем справедлива, так как некоторые ключевые аспекты системы высшего образования и механизмов ее регулирования остаются в Германии традиционными. В системе сохраняются огромная роль государства при значительной свободе и независимости университетов, серьезные социальные гарантии профессорско-преподавательского состава, в частности, процедуры найма и увольнения профессуры, способствующие привлечению немецких ученых, уехавших в США, обратно в Германию, педагогическая составляющая, ориентированная не на узкую профилизацию, а на междисциплинарность многих учебных программ, бесплатное высшее образование, а также перенос ис-

³²² Hochstettler T.J. *Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities // Chronicle of Higher Education*. 2004. Vol. 50, N 47. B10.

следований в академические институты при тесном сотрудничестве с университетами и многое другое.

Некоторые коллеги из Германии и даже Франции крайне обеспокоены вытеснением идеи Гумбольдта из стен университета, что отмечено в публикации «Кошмар Гумбольдта».³²³ Итогом «болонизации», по их мнению, стали: снижение уровня массового образования, фрагментация знаний (в силу ориентации на узких специалистов), делающая невозможным формирование критического и аналитического мышления, пассивность студентов (из-за отсутствия широкой информации о самом процессе и из-за того, что все решения уже приняты наверху, а участие студентов не только не поощряется, но грубо подавляется); общая путаница и снижение качества образования.

Показательна в этом плане работа 2005 г., представленная Национальным союзом студентов Европы (ESIB) и названная «Чёрной Книгой Болонского процесса».³²⁴ Она была составлена на основании материалов, предоставленных студентами из 31 страны-участницы процесса, и перечисляла многочисленные провалы этой «реформы», среди которых неэффективность кредитной системы, проблемы со структурой бакалавриат-магистратура и пр.

Рассмотрим негативные и позитивные стороны болонского процесса.

Негативные стороны болонского процесса

Болонский процесс для университетов Германии наметил ряд негативных тенденций:

³²³ Schultheis F., Roca i Escoda M., Cousin P.F. Le cauchemar de Humboldt : Les réformes de l'enseignement supérieur européen. Paris: Liber, 2008. 230 p.

³²⁴ The Black book of the Bologna process. The national units of students in Europe. Bergen, Norway. May, 2005. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Bologna-Black-Book-ESU-ESIB.pdf>

- *снижение числа доли студентов, закончивших бакалавриат* в таких специальностях, как математика, информатика и естественные науки. В некоторых землях оно достигает почти 50%.

- *внедрение систем, регулирующих образовательный процесс*. Если ранее система высшего образования Германии, как и многие другие европейские системы, отличалась высокой степенью демократизации, вплоть до определения студентами своей образовательной траектории,³²⁵ то текущее ее состояние показывает четкий перенос образовательной инициативы со студента на саму систему. За ее скобками остаются как преподаватели, так и студенты. Введенные повсеместно компьютерные технологии самостоятельно распределяют студентов по курсам и преподавателям. В результате студент, выбравший на свой вкус, например, 10 программ, получает, в лучшем случае, в свой учебный план 2–3 выбранные им программы, а остальные система определяет самостоятельно. Немецкие коллеги по этому поводу говорят следующее: «Можно представить себе, какие мотивированные студенты приходят ко мне на лекцию», «Система совершенно непрозрачная. Это ужасно, и почему университет соглашается с этим, непонятно».

- *снижение академической мобильности студентов*. Парадоксально, но болонский процесс, задуманный, в том числе с целью ее повышения, в конечном счете, снизил. Строгое ограничение по срокам обучения отбивает у студентов желание ездить по программам обмена. Усиливается эта негативная тенденция еще и тем, что программы в университетах становятся более специализированными, дисциплины получают разное содержательное наполнение. И студенту требуется время на то, чтобы перестроиться. Кроме того, никому из них не гарантировано, что пройденный в другом университете курс будет зачтен преподавателем по месту постоянного обучения. Болонская декларация не предусматривает обязательного перезачета кредит-

³²⁵ Нестерова Л.А. Инновационные тенденции развития высшего педагогического образования в Германии на современном этапе // Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития: сб. тр. по итогам круглого стола. Волгоград: Перемена, 2013. С. 115–118.

ных единиц, а только предлагает его реализовывать, поскольку сама по себе не только не может ограничить самостоятельность конкретного университета, но и ставит своей задачей укрепление университетской автономии.

- *усиление административного аппарата.* Немецкие университеты, в отличие от многих других европейских университетов, строго разделяли управление и научно-образовательный процесс. Административный аппарат, возглавляемый университетским канцлером, существовал фактически параллельно, занимаясь исключительно вопросами администрирования. Важные вопросы принимались ректором (в некоторых случаях эта должность называется президентской) и советом, состоявшим из профессуры, политиков, бизнесменов-работодателей; повлиять на них мог и канцлер. Существовал также сенат, куда входили только представители университета – студенты, профессора, обслуживающий персонал. Они также могли одобрить или не одобрить решение ректора. Должности декана и ректора были и остаются выборными, но если раньше выборы проходили ежегодно и только в исключительных случаях ректор или декан мог оставаться в должности на протяжении 2–3 лет, то с вступлением в болонский процесс эта процедура стала проводиться раз в 4–5 лет. Такое положение дел существенно расширило влияние ректора, повредив демократическим принципам управления в университете. Кроме того, часть полномочий от канцлера была передана ректору, а штат бюрократического аппарата продолжает увеличиваться.

- *бюрократизация и связанные с ней расходы.* Для выполнения требований общественного контроля, а именно: создавать учебные планы и программы, крупные университеты Германии обращаются за помощью в специальные коммерческие организации, оказывающие подобного рода услуги за солидное вознаграждение. Фактически, те программы, которые выносятся на общественную экспертизу, не реализуются профессурой в университете (по закону немецкого профессора нельзя «догружать» дополнительной работой, кроме предусмотренной его контрактом).

- *профессионализация студентов*, разрушающая идеалы исследовательского университета Гумбольдта. В самой Германии, в академическом сообществе, к этому относятся, скорее, отрицательно. Болонский процесс воспринимает университеты, как фабрику по производству рабочей силы, но это совершенно не согласуется ни с идеалом университета, как центра передовой мысли, ни с потребностями рынка в постиндустриальном обществе.

- *маргинализация сферы Высшего образования*, особенно гуманитарных специальностей. По мнению немецких коллег, болонский процесс усилил данную проблему, поскольку сократились сроки обучения и теперь информация должна передаваться преподавателем в сжатом виде. Исследование отошло на второй план и современный студент, «фактически, набирает кредиты, а не обучается всерьез».

Позитивные стороны болонского процесса

Несмотря на наличие негативных тенденций, наметился и ряд позитивных:

- *увеличение доли числа иностранных студентов*. Безусловно, в немецких университетах всегда обучались студенты, прибывшие из других стран Европы, тем более что перемещение внутри ЕС достаточно облегчено, как в визовом отношении, так и в финансовом (студенты получают специальные льготы на проезд). Тем не менее, можно говорить о том, что в последние годы в Германии стало больше учащихся, приехавших из стран восточной Европы (особенно Польши), Украины, России, Китая и т.д.

- благодаря совместному сотрудничеству с университетами-участниками болонского процесса, появляется *возможность создания новых образовательных продуктов*, что и происходит в Германии. С каждым годом увеличивается количество и разнообразие программ. Каждый год профессор

университета обязан предлагать все новые программы, либо изменять старые, поскольку сегодня в университетах не принято читать одни и те же курсы на протяжении 2-3 лет.

- *модульная система облегчает образовательный процесс*, как для студента, так и для преподавателя. Студент обучается поэтапно, получая возможность добирать баллы, а преподаватели могут варьировать содержательное наполнение модулей, благодаря гибкости модульной системы (но заявленный курс они обязаны вычитать) и даже менять количество лекций и семинаров (что крайне важно для административного процесса, когда преподаватель заболел или уехал в командировку).

Перспективы развития системы

Можно прописывать бесконечное множество вариантов развития системы Высшего образования Германии в условиях болонского процесса, но наиболее реальными представляются два варианта развития событий. Прежде, чем перейти к их описанию, хотелось бы отметить важность глобализации образовательного пространства.

По мнению отечественного компаративиста И.А. Тагуновой, в актуальных процессах глобализации (в продолжение развития наднационального образования) формируется универсальная базовая категория «воспитание», отличающаяся от национальных моделей наличием общечеловеческих ценностей. Данная категория включает в себя:

- индивидуальный жизненный проект;
- гражданское образование;
- глобальное образование;
- поликультурное образование;

- медиавоспитание и т.д.³²⁶

Данная категория постепенно будет формировать новый тип мышления – в особенности у студентов, обучающихся сейчас по новым образовательным программам. Это, вероятнее всего, спровоцирует асинхронизацию идентичности студента, т.е. частичное совпадение одного или нескольких параметров разных объектов с последующим изменением параметров самого объекта.

Итак, рассмотрим два сценария, с учетом глобализации образования и его влияния на систему национального образования Германии.

Негативный сценарий. Конвергенция нормативной базы, регулирующей национальные системы, так и не получит своего адекватного воплощения. Пессимисты полагают, что болонский процесс провалился и вряд ли можно исправить ситуацию. Образовательная модель Германии, с некоторыми формальными изменениями, стремится сохранить собственные традиции (даже в вопросах финансирования системы). С одной стороны, это неплохо, поскольку многие традиции доказали свою целесообразность на протяжении длительного срока. С другой стороны, степень различия станет препятствием для развития внутри европейской науки и образования, способного конкурировать с США. Германия, при всей ее научной, образовательной и экономической мощи, не сможет в одиночку тащить за собой Европу. При этом негативные последствия, от начавшейся болонизации, сохранятся: бюрократизация, маргинализация образования, усиление администрации и т.д.

Позитивный сценарий. Движение в сторону рынка продолжится, а конвергенция нормативной базы получит воплощение в виде неких аккредитационных международных центров, со снижением доли внутренней бюрократии. В этом случае, Германия, сильная своими традициями, сможет легко конкурировать с другими странами, привлекая все больше студентов, соис-

³²⁶ Тагунова И.А. Категории «воспитание» и «социализация» в современных западных исследованиях // Педагогика. 2015. №3. С. 103–113.

кателей ученых степеней и профессию в свои университеты. Соответственно, позитивные последствия от болонизации только усилятся. Оптимисты полагают, что это вопрос времени, а реализация данного сценария откладывается по причинам экономических проблем (но они, в конечном счете, могут сыграть и на руку университетам) и политических дебатов в ЕС.

Россия и Германия, по определению отечественного нейропсихолога Ю. Александрова, обладают схожим типом мышления – холистическим, тогда как остальные страны Европы – аналитическим типом.³²⁷ Трудно оценить насколько это справедливо, во всяком случае, что касается Германии и России, то здесь действительно есть точки пересечения – это и континентальная философия, и гумбольдтовская модель Высшего образования. По этой причине опыт Германии, связавшей себя с единым европейским образовательным пространством значительно раньше, может быть полезен для превентивных мер по отношению к скрытым угрозам для системы Высшего образования России.

Система Высшего образования Германии сегодня переживает трансформацию: переход от традиционной немецкой системы к общеевропейской системе Высшего образования, со всеми вытекающими последствиями. Данная трансформация таит в себе как позитивные, так и негативные аспекты. В актуальной ситуации достаточно сложно дать однозначную оценку происходящим изменениям. Вполне возможно, что некоторые из них носят временный характер. В то же время необходимо отметить, что Германия пытается сохранить паритетный баланс между собственными традициями и влиянием глобализации и в данный момент ищет ответы на возникшие перед системой вопросы, сохраняя траекторию движения к формированию инновационных университетов. Не отказываясь, в частности, от децентрализованного управ-

³²⁷ Александров Ю.И., Кирдина С.Г. Типы ментальности и институциональные матрицы: мультидисциплинарный подход // Социс. №8. 2012. С. 3–12.

ления системой, несмотря на то, что некоторые видят в этом, скорее недостаток, чем преимущество.³²⁸

³²⁸ Винникова М.Н. Управление системой образования в Германии // Вестник ВГУ. 2011. №2. С. 168–171.

Дискурс высшей школы России и Германии

И.С. Сюткина

Гумбольдт против Болоньи: история университета в 20-ом веке

В начале 20-го века дискурс высшей школы в Германии опирался на отсылки к принципам «гумбольдтовского университета». В начале 21-го века имя Вильгельма фон Гумбольдта продолжает встречаться в дискуссии о Болонской реформе так же часто, как и в полемике о традиции исследовательского университета начала 20-го века.

Немецкий социолог Уве Шиманк приводит четыре варианта использования имени Гумбольдта в современном дискурсе высшей школы.

В первом варианте Гумбольдт рассматривается в качестве «правильного человека в правильном месте», тем самым подразумевается, что верные идеи Гумбольдта должны быть несколько актуализированы с помощью своевременной Болонской реформы.

Во втором Гумбольдт объявляется «неправильным человеком в правильном месте», следовательно, на место устаревших принципов Гумбольдта должны прийти новые принципы Болоньи.

В третьем Гумбольдт оказывается «правильным человеком в неправильном месте», а значит, старые принципы должны быть сохранены, а новые реформы – отброшены как ошибочные.

И, наконец, Шиманк упоминает еще один вариант апелляции к фигуре Гумбольдта: Гумбольдт как «неправильный человек в неправильном месте»,

то есть, и идеи Гумбольда не подходят к современной ситуации, и Болонская реформа не приносит положительных результатов.³²⁹

Столь настойчивое присутствие в дискурсе высшей школы бинарной оппозиции «Гумбольдт-Болонья» заставляет обратиться к истории создания «гумбольдтовского университета», а точнее – к истории конструирования идеи немецкого классического университета. С помощью методологии исследований социальной памяти нам бы хотелось понять, почему имя Вильгельма фон Гумбольдта играло в XX веке и продолжает играть сегодня такую важную роль в дискурсе высшей школы. В основе данной методологии лежит представление о конструируемости исторического знания в нарративных структурах дискурса как непрерывном процессе.³³⁰

В первом параграфе мы обсудим, какие значения приписывались имени Гумбольдта в тот или иной период XX века и на чем основывается современное противопоставление Болонской реформы и гумбольдтовских принципов.

Во втором параграфе мы предлагаем рассмотреть 1960-ые годы как некий рубеж, после которого переход к массовому университету начинает обретать концептуальное обоснование и в итоге закрепляется в виде Болонских соглашений. Однако, в отличие от традиционного рассмотрения студенческих волнений 1960-ых годов как следствия появления массового университета, мы предлагаем взглянуть на протесты студентов с противоположной стороны – через отсылку к гумбольдтовским идеалам, а также представить понятие 1968-го года в качестве «места памяти» в европейской образовательной политике.

³²⁹ Schimank U. Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Eröffnungsvortrag der Fachtagung „Studienqualität“ der HIS GmbH 25/26.03.2009 in Hannover. S. 2. - Режим доступа: https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf.

³³⁰ Яндараева И.С. Конструирование воображаемых сообществ в структурах социальной памяти: автореф. дис. канд. филос. наук. Ижевск, 2012. С. 15-17.

В третьем параграфе будет рассмотрено, что представляет собой идея преподавания в рамках традиции немецкого идеализма и как отношения ученик-учитель меняются с переходом к массовому университету.

Так, Уве Шиманк указывает на одну деталь, которая, по его мнению, стала результатом гумбольдтовского принципа единства исследования и преподавания. В работах Гумбольдта упоминается, что студент и профессор должны вместе заниматься исследованиями, соответственно, преподавание как таковое не является отдельно заданной целью этого занятия, наоборот, целью является совместная научная работа.³³¹ В результате, единство исследования и преподавания на практике обернулось безразличным отношением профессоров к процессу преподавания, вследствие чего вместо декларируемого единства преподавание, в основном, ограничилось лекциями, материал которых был непонятен студентам. Вплоть до 1960-ых годов эта ситуация, по словам Шиманка, устраивала студентов, так как обучение в университете носило характер привилегии и было направлено на поддержание статуса выходца из обеспеченной семьи: «Качество университетского обучения никого всерьез не интересовало – ни студентов, ни профессоров».³³² Только когда образование в университете перестало носить характер привилегии и стало символом социального лифта, возник вопрос о качестве преподавания.

По результатам Болонской реформы критики замечают, что преподавание в университете свелось к передаче информации, а, следовательно, ограничивает студентов в поиске нового знания и новых решений, воспитывая в них специалистов со стандартным мышлением.³³³ В современных условиях необходимо пересмотреть вопросы об отношениях ученика и учителя и о

³³¹ Schimank U. Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Eröffnungsvortrag der Fachtagung „Studienqualität“ der HIS GmbH 25/26.03.2009 in Hannover. S. 15. - Режим доступа: https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf.

³³² Там же. С. 14.

³³³ Markl H. Bildung durch Forschung, Forschung durch Bildung. - Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert // Hrsg. von A. Schlüter und P. Strohschneider. Berlin Verlag, 2009. S. 161.

процессе преподавания, что будет предпринято в последнем параграфе этой главы.

Классическая модель университета в дискурсе высшей школы

Университет как социальный институт существовал в течение многих столетий, однако современный университет принято считать изобретением XIX века. Представление о прообразе современного университета – немецком классическом университете, – играет важнейшую роль в дискурсе высшей школы XX и XXI веков. Опираясь на текст Вильгельма фон Гумбольдта «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине» 1809 года,³³⁴ исследователи выделяют основные принципы этого университета: единство исследования и преподавания, академическая свобода и уединенность, а также служение идее «чистой» науки, единство наук, объединенных в одно целое благодаря философии, и воспитательное воздействие занятий наукой на студента.^{335 336}

Впрочем, в связи с Болонским процессом некоторые ученые говорят о «смерти Гумбольдта», так как Болонья формирует структуры массового образования, в рамки которых принципы единства исследования и преподавания, кажется, уже не вписываются.³³⁷ Болонская реформа обостряет современную дискуссию о гумбольдтовских принципах, в которой отражается негативное противопоставление универсального образования (*Bildung*) и профессиональной подготовки (*Ausbildung*). Однако это противопоставление было нехарактерно для мышления самих немецких идеалистов, напротив,

³³⁴ Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2(22). С. 5–10.

³³⁵ Ростиславлева Н.В. Основатель Берлинского университета В. фон Гумбольдт как мыслитель и политик. // Новая и новейшая история. 2009. № 3. С. 186.

³³⁶ Paletschek S. Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts // Historische Anthropologie. 2002. № 10. S. 184.

³³⁷ Ростиславлева Н.В. Историографическая рефлексия наследия В. фон Гумбольдта // Вестник РГГУ. 2009. № 4. С. 88.

профессиональная подготовка как негативный полюс универсального образования возникает в дискурсе высшей школы только в начале XX века одновременно с обращением философов и политиков в сфере образования к мыслям Гумбольдта об организации университета.³³⁸

В дискурсе высшей школы универсальное образование начинает ассоциироваться с «духом», «разумом», «философией» и «свободой» в отличие от профессиональной подготовки, которая презрительно связывается с «пригодностью», «подчиненностью», «утилитарностью».³³⁹ С другой стороны, универсальное образование может определяться через такие негативные коннотации как «самодовольство», «отсталость» и «элитизм».³⁴⁰ В начале XXI века эта оппозиция продолжает задавать тон дискуссии о будущем университета, обнаруживая пределы дискурса высшей школы.

В первой половине XX века апелляция к гумбольдтовским идеалам позволяет их сторонникам теоретически обосновать традицию немецкого классического университета в качестве продукта национального государства.³⁴¹ Считается, что Берлинский университет был задуман Гумбольдтом на волне патриотических настроений как противоположность французскому университету с его подчиненностью государственному аппарату и «зашколенностью».³⁴² Билл Ридингс связывает возникновение модели классического университета с необходимостью самообоснования национального государства, поэтому идея университета эпохи модерна, по его мнению, выстраивается вокруг понятия (национальной) культуры.³⁴³

³³⁸ Tenorth H.-E. Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung. - Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert // Hrsg. von A. Schlüter und P. Strohschneider. Berlin: Verlag, 2009. S. 175.

³³⁹ Там же. С. 174.

³⁴⁰ Коллини С. Зачем нужны университеты? М.: ВШЭ, 2016. С. 21.

³⁴¹ Spranger E. (Hrsg.). Fichte, Schleiermacher und Steffens über das Wesen der Universität. Leipzig, 1910. S. XIX-XXIII.

³⁴² Куренной В.А. Бастард модерна. О текущем кризисе университета. Неприкосновенный запас, 2011. № 3(77). - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/ku8.html>.

³⁴³ Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ВШЭ, 2010. С. 78.

Напротив, вторую половину 20-го века исследователь описывает как разрушение классического университета: «Университет эпохи модерна – это институт, находящийся в руинах».³⁴⁴ После 1945-го года наступает кризис национального государства (и в возрастающем затем национализме Ридингс видит только подтверждение этому тезису), поэтому культура как основание идеи университета теряет свое значение, а на ее место приходит технократическое понятие совершенства. «Крах» университета приводит к тому, что референциальность исследования и преподавания разрушается, университет становится автореференциальной системой, которая направлена на поддержку культа совершенства.³⁴⁵

Если, по мнению Ридингса, совершенство становится главным референтом идеи университета, то Виктор Вахштайн упоминает ряд метафор, с помощью которых университет пытается осмыслить собственное место в структуре социального. Так, университет может концептуализироваться в метафорах храма, бизнес-корпорации, политической партии и, наконец, в метафоре гражданского общества.³⁴⁶ Стефан Коллини говорит об университете как о музее,³⁴⁷ поскольку оба института занимаются конструированием знания о прошлом. Если университет модерна похож на музей или на храм со своими принципами уединенности, автономности и целостности, то современная тяга к совершенству предписывает университету правила, характерные для транснациональной бизнес-корпорации. Отсутствие референциальности вызывает недоверие остальных институтов власти, которое нужно нейтрализовать участием в международных рейтингах, аудитах и прочих количественных измерениях качества университетской деятельности. Это недоверие производит постоянное давление, конкуренцию за ресурсы и необходимость бесконечного поиска собственного основания, по поводу которого ректоры немецких университетов с усталостью заявляют: «Мы не можем

³⁴⁴ Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ВШЭ, 2010. С. 78.

³⁴⁵ Там же. С. 90.

³⁴⁶ Вахштайн В. Метафоры и метаморфозы университета // Культиватор. 2011. № 3. С. 21-28.

³⁴⁷ Коллини С. Зачем нужны университеты? М.: ВШЭ, 2016. С. 31.

постоянно изобретать себя заново».³⁴⁸ Вместо единства наук и целостной структуры университета модерна можно наблюдать технократический поворот в понимании идеи университета.

Как мы упоминали выше, эта дихотомия присутствовала в дискурсе высшей школы в течение всего 20-го века: одна сторона выступала за сохранение принципа единства исследования и преподавания, а другая – поддерживала идею разделения теоретического исследования и практической профессиональной подготовки студентов. Данная дискуссия основывается на отсылках к классической модели университета Гумбольдта как идеалу университета модерна, в котором провозглашается единство исследования и преподавания. Мы обратимся к современным исследованиям гумбольдтовского университета, чтобы проиллюстрировать с их помощью значение этого концепта в дискурсе высшей школы 20-го и 21-го веков.

Считается, что план Гумбольда по реформированию университетов стал водоразделом в университетской истории и привел к созданию Берлинского университета (будущего Университета им. Гумбольдта) как образца немецкого классического университета: «Что касается реформы Гумбольдта, то она является удивительным случаем возрождения на новых основаниях института, который, казалось бы, доживал свои последние дни»,³⁴⁹ «После 1810 г. эту модель заимствовали другие немецкие университеты».³⁵⁰ Однако накануне празднования 200-летнего юбилея Университета им. Гумбольдта появились работы авторов, которые утверждают, что понятие «модель Гумбольдта» возникло только в начале 20-го века. Часть авторов (Рюдигер фон Брух, Митчел Эш) хотя и считают, что идеи Гумбольдта по реформированию университетов действительно были осуществлены в 19-ом веке, все же ис-

³⁴⁸ «Wir können uns nicht dauernd neu erfinden». Interview mit W. Rosenthal, P.-A. Alt und M. Kleiner. // *Leibnitz*. 2016. № 1. S. 90-95.

³⁴⁹ Куренной В.А. Бастард модерна. О текущем кризисе университета // *Неприкосновенный запас*. 2011. № 3(77). - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/ku8.html>.

³⁵⁰ Ростиславлева Н.В. Основатель Берлинского университета В. фон Гумбольдт как мыслитель и политик // *Новая и новейшая история*. 2009. № 3. С. 186.

пользуют понятие «миф Гумбольдта» для обозначения инструментализации его идей в дискурсе высшей школы 20-го века.³⁵¹

Немецкая исследовательница Сильвия Палечек продолжает эту мысль, доказывая тезис о том, что модель Гумбольдта – полностью мифологизированное понятие, которое было сконструировано в начале 20-го века в полемике о высшей школе, а в 19-ом веке никакого «гумбольдтовского университета» как цезуры в истории образования не существовало в принципе. Так, Сильвия Палечек ссылается на опубликованную в 1902 году работу немецкого исследователя Фридриха Паульсена, который в качестве модели немецкого университета называет университеты Галле и Гёттингена.³⁵² Историк Берлинского университета Макс Ленц в 1910-ых годах описывает историю создания Берлинского университета не как создание кардинально нового института, а как продолжение традиции немецкого университета.³⁵³

Далее Палечек указывает на то, что знаменитый текст Гумбольдта «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», в котором описываются основные принципы «гумбольдтовской модели» университета, был обнаружен в архивах в конце 19-го века и впервые полностью опубликован в 1903 году. Из этого можно сделать вывод о том, что в 19-ом веке текст Гумбольдта, который принято считать основополагающим для создания классического университета, был неизвестен.³⁵⁴ В связи с этим Палечек говорит об «изобретении Гумбольдта», которое произошло в 20-ом веке в дискурсе высшей школы, и перечисляет несколько этапов развития «гумбольдтовского мифа» с 1900-ых по 1960-ые годы.

Примечательно, что в течение этих периодов понятие университета Гумбольдта использовалось самыми разными группами в самых разных интересах, от критики состояния университета до его защиты, от критики до

³⁵¹ Paletschek S. Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts // Historische Anthropologie. 2002. № 10. S. 185.

³⁵² Там же. С. 186.

³⁵³ Там же. С. 187.

³⁵⁴ Там же. С. 187.

обоснования университетских реформ. В частности, по мнению Палечек, работа Гумбольдта была инструментализирована немецким философом Эдуардом Шпрангером и его единомышленниками в начале 20-го века для конструирования традиции и легитимации исследовательского университета, становление которого началось только в 1880-ых годах.³⁵⁵

В честь 100-летнего юбилея Берлинского университета в 1910 году Шпрангер издал труды Фихте, Шлейермахера и Штеффенса, иллюстрирующие дискуссию немецких идеалистов об университете в 1807-1809 годах. Во введении к этому изданию Шпрангер подчеркнул значение концепции Гумбольдта, в частности, обратил внимание на ее целостность, которая была достигнута благодаря пониманию философии как науки, объединяющей остальные науки в органическое целое. При этом Шпрангер уточнил, что план Гумбольдта заложил в основу университета понятие культуры в целом, поэтому оказался более успешным, чем идея Фихте о прусском университете со строгой дисциплиной или идея Шлейермахера о немецком университете.³⁵⁶

В период Веймарской республики последователи немецкого идеализма продолжали выступать за единство науки и преподавания в форме исследовательского университета (Эдуард Шпрангер), а приверженцы идеи разделения теоретического образования и практического обучения считали необходимым реформирование «классического» университета (Макс Шелер).³⁵⁷ Дискуссия о принципе единства исследования и преподавания возобновилась после 1945-го года, когда как в ГДР, так и в ФРГ произошла реставрация неогуманистических идей в образовании. При этом, по словам Палечек, ГДР импортировала советскую модель университета, в которой функция ис-

³⁵⁵ Paletschek S. Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. // Historische Anthropologie. 2002. № 10. S. 190.

³⁵⁶ Spranger E. (Hrsg.). Fichte, Schleiermacher und Steffens über das Wesen der Universität. Leipzig, 1910. S. VII-XLI.

³⁵⁷ Paletschek S. Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts // Historische Anthropologie. 2002. № 10. S. 192-193.

следования была вынесена за пределы университета и отдана академиям наук. Тем не менее, университет в ГДР позиционировал себя как «классический» в рамках немецкой традиции.³⁵⁸ ФРГ также обратилась в своей образовательной политике к понятию «гумбольдтовского университета», однако студенческие волнения 60-ых годов заставляют сомневаться в том, были ли гумбольдтовские принципы действительно реализованы в стенах университета. Возможно, напротив, бурные 60-ые стали реакцией на риторику «гумбольдтовского мифа», так как требования студентов во многом основываются на гумбольдтовских идеалах: протест против университета как фабрики по производству узкоспециализированных работников, требования свободы исследования и преподавания, пересмотра отношений учителя и ученика, протест против зашколенности преподавания и т.д.

В следующей главе мы подробнее рассмотрим дискурс высшей школы 60-ых годов, в котором отсылки к идеалам «гумбольдтовского университета» использовались не только консервативно настроенными профессорами, но и – хотя и не в риторике продолжения традиции, – студенчеством разных взглядов.

1968-й год как «место памяти» в европейской образовательной политике

Память о 1968-ом годе до сих пор играет определенную роль в дискуссиях о реформировании системы высшего образования в Западной Европе, в частности, освещение студенческих протестов нулевых годов не обходилось без отсылок к прошлому и попыток стилизовать реакцию на Болонский процесс и коммерциализацию образования под волнения 1960-ых годов. События 60-ых годов также повлияли на становление консервативной и левой

³⁵⁸ Paletschek S. Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts // Historische Anthropologie. 2002. № 10. S. 201.

традиций в современном политическом дискурсе стран Западной Европы и не только определили тот или иной способ дискуссии о проблемах образования, но непосредственно сделали вопросы высшего образования предметом политического регулирования.

В данном параграфе будут проанализированы дискуссии вокруг реформы высшего образования 1960-ых годов и те изменения, которые произошли в организации университета в результате перехода от традиционного немецкого к «массовому университету», а также рассмотрены история понятия «1968-ой год», его развитие и значение в европейской культурной памяти.

Дата «1968-ой год» прочно закрепилась в качестве обозначения явлений и процессов, которые в зависимости от исторического или национального нарратива могут быть представлены в культурной памяти той или иной страны совершенно по-разному, несмотря на то, что интернациональность является одной из важнейших черт, приписываемых движению 60-ых годов. Обращение к историческому нарративу, сложившемуся в отдельно взятой стране, позволяет рассмотреть «1968-ой год» в качестве современного мифа и говорить о нем с позиции критической историографии. В рамках данной главы будет представлена дискуссия об образовании, развернувшаяся в 60-ые годы в ФРГ.

Понятие «1968-ой год» нередко используется в заголовках работ германских исследователей и входит в список важнейших «мест памяти» современной Германии, составленный Этьеном Франсуа и Хагеном Шульце.³⁵⁹ При этом невозможно дать его однозначного определения, в первую очередь, поскольку в самой исследовательской традиции сложились различные нарративы, описывающие студенческое движение 60-ых годов, в частности, либо через понятия эмансипации и демократизации (Ю. Хабермас, К.-Х. Борер), либо через понятие экстремизма (К. Зонтхаймер, Р. Лёвенталь, Г. Али).

³⁵⁹ Heinz B. Achtundsechzig // Deutsche Erinnerungsorte. Hrsg. von Etienne Francois and Hagen Schulze. C.H. Beck, 2005. S. 418-430.

Если в рамках первого подхода «1968-ой год» рассматривается как поворотный момент в истории Германии и располагается между 1949-м годом образования ФРГ – и 1989-м годом объединения Германии – в качестве даты истинного основания демократической страны, то сторонники второго подхода видят в основании движения 60-ых годов антидемократическую идеологию, которая открыто заявила о себе в момент появления «Фракции Красной Армии» и перехода к терроризму в 70-ых годах.³⁶⁰

Помимо этого, использование понятия «1968-ой год» без критического анализа его истории было бы упрощением, поскольку, во-первых, в отличие от Франции или Чехословакии «1968-ой год» в Германии описывает события, происходившие, по мнению Йоахима Шарлота, примерно между 1959 и 1973 годами и называемые поэтому «долгими шестидесятыми».³⁶¹ Карола Гроппе датирует студенческое движение периодом с 1965 по 1970гг., называя время с 1967 по 1969 его кульминацией.³⁶² Сама же дата «1968-ой год» вошла в немецкую культурную память гораздо позже, в 80-ые. Если десятилетний юбилей этих событий отмечался в 1977 году, то двадцатилетний – уже в 1988 году.³⁶³ Во-вторых, данное понятие предполагает некое единообразие и предлагает рассматривать участников этих событий в качестве однородного студенческого движения, которое, по утверждению многих историков, состояло из совершенно разных групп с разными интересами и целями.

Деконструкция единого понятия «1968-ой год», или «движение 68-го года», позволяет отказаться от идеологически нагруженной терминологии и создает дискурсивное пространство, в рамках которого возможно обращение к культурной и социальной истории и рассмотрение движения 68-го года в более широком культурном контексте. В результате студенческое движение

³⁶⁰ Scharloth J. 1968. Eine Kommunikationsgeschichte. Wilhelm Fink, 2011. S. 15-18.

³⁶¹ Там же. С. 18.

³⁶² Groppe C. „Die Universität gehört uns“. Veränderte Lehr-, Lern- und Handlungsformen an der Universität in der 68er-Bewegung // „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Beltz, 2008. S. 124.

³⁶³ Scharloth J. 1968. Eine Kommunikationsgeschichte. Wilhelm Fink, 2011. S. 18.

перестает восприниматься в качестве причины фундаментальных изменений немецкого общества, но видится скорее следствием процесса культурной трансформации,³⁶⁴ поэтому его нецелесообразно представлять в качестве единого целого. Такая де-эссенциализация является необходимым для исследования «1968-го года»: «Чтобы найти некую общность в движении 1968 года, при условии существования этой общности, необходимо в первую очередь отказаться от суггерирующей единство коллективной сингулярности в пользу аналитически схватываемых конструктов».³⁶⁵

В этой связи термин «место памяти», предложенный французским историком Пьером Нора для описания любого исторически значимого культурного символа, оказывается слишком статичным и однородным и может быть заменен термином «узел памяти» (knot of memory), введенным в употребление М. Ротбергом. В таком «узле» переплетаются разные перспективы, точки зрения, которые исследователю предстоит развязать, чтобы затем связать их заново.

В популярной мифологии о 1968-ом годе принято утверждать, что студенты подняли мятеж против устаревшей системы преподавания и тем самым вызвали трансформацию всего общества, в том числе высшей школы. В действительности, хотя студенческое движение сыграло ключевую роль в формировании дискурса реформы высшей школы, сами дискуссии о реформе начались задолго до 1968 года.

С одной стороны, после 1945 года наблюдалось возрождение риторики по поводу гумбольдтовского образовательного идеала. Неогуманистический дискурс подчеркивал важность автономии университетов, свободы науки, исследования и преподавания. Возрождение высшей школы носило реставрационный характер, так в организационном плане сохранялся университет ординарных профессоров (Ordinarienuniversität), обладающих статусом «феодалного князя в средневековом замке» в стенах собственной кафедры и

³⁶⁴ Scharloth J. 1968. Eine Kommunikationsgeschichte. Wilhelm Fink, 2011. S. 18.

³⁶⁵ Там же. S. 27.

института. Одновременно с этим количество студентов стремительно увеличивалось со 110 000 студентов в 1950 году до 247 000 в 1960 году и 510 000 к 1970 году,³⁶⁶ что также совпало с растущей потребностью экономики в высококвалифицированных сотрудниках. В конце 1950-ых годов эти вызовы обсуждались внутри академической среды, однако в основном профессора ограничивались предостережениями об опасности «массового университета» и призывами к сохранению «аристократической мысли». В конце концов, оказалось невозможным игнорировать тот факт, что количество студентов с 1928 года увеличилось на 80 %, а количество профессоров — только на 2 %, на что указал Гельмут Коинг в 1956 году.

В 1960 году вышли в печать «Рекомендации Совета по науке о развитии научных учреждений. Часть I: Научные высшие школы», в рамках которых массовый университет получил скорее положительную оценку, а также были сформулированы шаги для создания условий, в которых исследование может быть совмещено с обучением в рамках массового университета.³⁶⁷ Представляя собой количественные изменения (увеличение количества кафедр и научного персонала) при качественном сохранении структуры традиционного университета, эти преобразования вскоре повлекли за собой радикальные изменения в университете ординарных профессоров.

Одновременно с этим были попытки создать альтернативные массово-исследовательские университеты, был основан Констанцкий университет, где изначально вместо традиционных специализированных факультетов в соответствии с принципом универсальности появился факультет социальных наук, а количество студентов должно было ограничиваться 3000 человек: «Примечательно, что еще в начале 60-ых годов реформистский пыл не-

³⁶⁶ Wehrs N. Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft in den 1970er Jahren“. Wallstein, 2014. S. 38.

³⁶⁷ Там же. С. 40-41.

мецких профессоров состоял в том, чтобы создать новые прибежища для «чистой науки» за пределами «массового университета»». ³⁶⁸

Постепенно гумбольдтовская риторика профессоров становилась все более технократичной. Гельмут Шельски, основатель Билефельдского университета, в работе «Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета» (1963) предложил актуализированную версию гумбольдтовского идеала, адаптированную к условиям технического модерна и основанную на принципе открытости науки. ³⁶⁹ При этом большинству университетов отводилась роль профессиональной образовательной подготовки, а образование в гумбольдтовском смысле могло быть достигнуто вне стен современного университета в рамках «теоретического университета», свободного от практического целеполагания. ³⁷⁰

Если технократический дискурс высшей школы начала 60-ых годов проводился как закрытая дискуссия экспертов, то в период с 1964 года по 1968 год реформирование высшей школы вошло в круг тем, открыто обсуждаемых политической общественностью. В 1964 году Георг Пихт в статьях о «немецкой образовательной катастрофе» („deutsche Bildungskatastrophe“) обосновал в идеологизированных терминах Холодной войны необходимость неотложного спасения культурного достояния Германии. В 1965 году Ральф Дарендорф в работе «Образование как гражданское право» („Bildung ist Bürgerrecht“) критиковал экономическое упрощение дискурса высшей школы, предпринятое Г. Пихтом, обосновывая связь образовательной политики и гражданских прав. Несмотря на увеличение числа студентов, количество выпускников гимназии, имеющих право доступа к обучению в университете,

³⁶⁸ Wehrs N. Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft in den 1970er Jahren“. Wallstein, 2014. S. 43.

³⁶⁹ Шельски Г. Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос, 2013. № 1 (91). С. 65-86.

³⁷⁰ Wehrs N. Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft in den 1970er Jahren“. Wallstein, 2014. S. 44.

даже к концу 60-ых годов было незначительным относительно общего количества рожденных в одном году.

Впервые дискурс реформы высшей школы соединился с темой либерализации общества в целом, в результате чего реформа высшей школы стала темой обсуждения в парламенте и вопросом программ политических партий, что в свою очередь привело к изменению в отношении автономии университетов. Если раньше речь шла о выполнении государством административных задач, то теперь возникло требование законодательного регулирования высшей школы. Однако большинство профессоров старшего поколения, придерживаясь гумбольдтовского идеала, с возмущением отвергли рекомендации Совета по науке, который уже в 1966 году предложил переход на двухуровневую модель бакалавриата и магистратуры для дифференциации целей обучения в зависимости от профессиональных требований. При этом многие молодые профессора, занявшие свою должность после 1945 года, поддерживали тезис Р. Дарендорфа о всеобщем доступе к образованию, и в 1968 году были разработаны рекомендации по структурному преобразованию высшей школы.

Реформа организации предполагала полное избавление от университета ординарных профессоров: факультеты заменялись отделениями, кафедры и институты в лице профессоров теряли право управления средствами, которое переходило к отделениям, регулярно сменяющийся по принципу *primus inter pares* (лат. «первый среди равных») ректор заменялся многолетней должностью вышестоящего президента. Возникла идея об объединении университетов с профессиональными высшими школами (педагогическими, техническими и т.д.).

Партии Большой коалиции придерживались сходных взглядов по вопросу реформы высшей школы, общей целью в рамках модернизации высшей школы были профессиональная ориентация высшего образования и разделение исследовательского и профессионально-ориентированного обуче-

ния. Как пишет Николаи Верс: «Еще в 1968 году мало что указывало на то, что образовательная политика и конкретно реформа высшей школы в кратчайшие сроки станут одними из самых спорных и самых идеологизированных сфер западно-германской внутренней политики. Каким образом это произошло, можно объяснить только влиянием студенческого протестного движения поздних 1960-ых годов».³⁷¹

Как уже упоминалось выше, студенческое движение невозможно назвать однородным. В него входили анти-авторитарные группы, представленные в основном Социалистическим союзом немецких студентов (SDS), марксистские группы, различные студенческие объединения, а также «гедонистическая» молодежь, которых объединял общий репертуар протестных форм.³⁷² Именно студентам принадлежало требование демократизации высшей школы, которое затем было присвоено политическим дискурсом реформистов.

Изначально концепт демократизации подразумевал требование равноправного участия в принятии решений внутри университета для всех сотрудников университета (не только профессоров, но и ассистентов) и студентов (Drittelparität), которое бы способствовало преобразованию университета в качестве модели демократии. Задолго до активной фазы студенческого движения эти идеи разрабатывались Социалистическим союзом немецких студентов, выпустившим в 1961 году текст «Высшая школа в демократии» („Hochschule in der Demokratie“). Декларируемый профессорами гумбольдтовский идеал свободы и автономии науки критиковался в том смысле, что в университете сложилась патриархальная иерархическая структура, в рамках которой все решения принимались профессорами.³⁷³

Высказывания самого Гумбольдта о самостоятельности студента как исследователя и об университете как «эмансипации от обучения» совершен-

³⁷¹ Wehrs N. Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft in den 1970er Jahren“. Wallstein, 2014. S. 51.

³⁷² Scharloth J. 1968. Eine Kommunikationsgeschichte. Wilhelm Fink, 2011. S. 31.

³⁷³ Там же. С. 181.

но не согласовались с авторитарной практикой немецкого традиционного университета. В качестве альтернативы авторитарному университету такие коммуникативные практики как «критический университет» или «студенческий семинар» должны были дать студентам возможность для свободного и автономного взаимодействия и обучения.³⁷⁴

Можно предположить, что многие студенты пришли в университет, ожидая обнаружить там классические условия для академической свободы и универсального образования, но в рамках традиционного немецкого университета столкнулись с устаревшими ритуальными практиками. Так, лекция была скорее ритуалом, в рамках которого не предполагалось задавать вопросы или обсуждать услышанный материал. В этом случае, студенческая критика «немецкого классического университета» оказалась критикой университета ординарных профессоров, имевшего не так много общего с замыслами Гумбольдта, изложенными им в записке «О внутренней и внешней организации высших учебных заведений в Берлине». В более поздний период на пике студенческих протестов Социалистический союз немецкой молодежи оставил демократическое требование паритета и сконцентрировался на критике всех общественных институтов, рассматривая университет только как один из объектов этой критики.

Критика студентов касалась не только традиционных структур немецкого университета, но и была направлена против технократической модели университета как «фабрики по производству узкоспециализированных идиотов» (“Fachidiotenfabrik“). Хотя во многих выступлениях подчеркивался разрыв традиционного университетского знания с практикой и одним из требований студентов являлся отказ от «якобы объективной науки», не формирующей критического мышления, однако и массовый университет не развивал у студента способности к критическому мышлению, поскольку универсальное образование замещалось в нем передачей практических знаний.

³⁷⁴ Scharloth J. 1968. Eine Kommunikationsgeschichte. Wilhelm Fink, 2011. S. 181-195.

Студенты требовали соединения теории с практикой, при этом практика должна была вытекать из теории и служить для революционного преобразования общественных отношений.³⁷⁵ К тому же, массовый университет предполагал сокращение сроков обучения и связанное с этим давление на студентов, вынужденных заглатывать материал без его осмысления и возможности самостоятельного исследования, что в свою очередь противоречило гумбольдтовскому идеалу.

Таким образом, студенты протестовали против массового университета, предлагая актуализировать идеи автономии и свободы исследования и обучения, а также отказаться как от теоретичности науки в гумбольдтовском представлении, так и от исключительной ориентации массового университета на узкоспециализированное профессиональное знание. Идея демократизации университета появилась в студенческой среде задолго до ее присвоения политическим дискурсом реформы высшей школы, однако затем она была вытеснена призывом все более радикальных групп студенческого движения к «маршу по общественным институтам».

Студенты 60-ых годов были убеждены, что традиционная структура университета является инструментом капитализма, однако современное положение университета в условиях неолиберальной образовательной политики иллюстрирует, что структура университета ординарных профессоров скорее сдерживала капиталистическое развитие высшей школы.

В начале 21-го века осуществление Болонской реформы подтверждает, что ориентация на массовый рынок труда и карьерную лестницу в дискурсе высшей школы стали иметь большее значение, чем гумбольдтовские идеалы. При этом Болонская реформа концептуально легитимизирует то положение дел, которое до этого существовало под видом мифического “гумбольдтовского университета”, и окончательно формирует дискурс высшей школы в

³⁷⁵ Groppe C. „Die Universität gehört uns“. Veränderte Lehr-, Lern- und Handlungsformen an der Universität in der 68er-Bewegung. // „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Beltz, 2008. S. 130.

терминах совершенства и рыночного соответствия. Что представляет собой преподавание в массовом университете, где происходит отказ от “педагогической Bildung’a, которая учит процессу приобретения знаний, а не передает его продукты”,³⁷⁶ будет подробнее рассмотрено в следующем параграфе.

Субъект образовательного дискурса высшей школы

Если преподавание понимается как передача знаний от учителя к ученику, то возникает проблема субъекта образовательного дискурса. Кем являются ученик и учитель в процессе преподавания? Возможны ли равноправные отношения между ними? Что представляет собой обучение как результат этих взаимоотношений?

В традиционном подходе, который И.А. Караваева называет деятельностным,³⁷⁷ ученик представляет собой сосуд, который необходимо наполнить знаниями. В дальнейшем ученик воспроизводит эти знания, чем лучше он это делает, тем успешнее прошел процесс обучения. Качество знания оценивается исходя из его объема и точного соответствия образцу, качество обучения – приращением уже имеющегося знания. Знания ученика должны отражать объективно данную реальность, то есть, его роль ограничивается пассивным повторением усвоенного знания.

Результат процесса обучения изначально задан, еще до начала самого образовательного процесса, то есть ученик представляет собой реальное воплощение платоновской идеи и должен максимально близко воспроизвести изначально заданный идеал. Предлагаемые задачи уже имеют решения, и это решение должно быть правильно реконструировано учеником.

Образование рассматривается как деятельность по внедрению и усвоению объективно данного знания, то есть представляет собой технологиче-

³⁷⁶ Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ВШЭ, 2010. С. 110.

³⁷⁷ Караваева И.А. Деконструкция педагогического дискурса деятельностного подхода. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. С. 13–30.

ский процесс. Функционализм является основной характеристикой процесса образования в деятельностном подходе. В данной системе учитель находится в центре внимания, так как занятия, в основном, имеют фронтальный характер и требуют от ученика дисциплины и послушания. Однако задачи учителя ограничиваются презентацией доклического знания и контролем его усвоения учениками, поэтому можно предположить, что учитель, также как и ученик, является объектом данной образовательной системы, напоминающей фабрику по тиражированию знания. Присутствие учителя как субъекта даже нежелательно, так как не позволяет дать объективную оценку результатам обучения. Учитель выполняет пассивную роль «проводника» определенной педагогической технологии и может быть в любой момент заменен другим учителем, без потери качества образовательного процесса: «Субъект выносятся за пределы педагогического процесса, что позволяет детерминировать повышение вероятности достижения запланированной цели и, как следствие, объективности результата педагогического процесса».³⁷⁸ Ученик выступает в деятельностном подходе в качестве объекта приложения педагогических усилий, а учитель, по мнению И.А. Караваевой, представляет собой «место», через которое происходит проговаривание образовательного дискурса. В результате, учитель может быть заменен компьютером, а идеальный ученик в этой системе напоминает робота.³⁷⁹

Однако технологизация обучения с целью получения более объективных результатов пока не принесла ожидаемых плодов. Напротив, отчет Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) за сентябрь 2015 года, в котором проведен анализ результатов международной программы оценки знаний PISA, указывает на то, что школьники, регулярно использующие современные технологии на занятии, показывают более слабые зна-

³⁷⁸ Караваева И.А. Деконструкция педагогического дискурса деятельностного подхода. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. С. 23.

³⁷⁹ Там же. С. 25.

ния в математике, естествознании и т.д.³⁸⁰ Предполагается, что эти данные связаны не напрямую с использованием современных технологий на занятии, а с необходимостью пересмотра самих принципов использования компьютера в процессе обучения и, соответственно, пересмотром функционального, или деятельностного, подхода к процессу обучения.

Можно предположить, что деятельностный подход в его функциональном понимании предполагает вынесение мышления за пределы образовательного процесса. Учитель и ученик рассматриваются в качестве объектов, поскольку вынуждены воспроизводить изначально заданные истины. Соответственно, возникает вопрос, как вернуть мышление и смысл в процесс обучения. В этой связи вызывают интерес работы немецкого профессора Генриха Рота, которые указывают на необходимость само-рефлексии для учителя.

В педагогической антропологии Генриха Рота предлагается разделение компетенций, которыми должен обладать учитель, на социальную, предметную и само-компетенцию (нем. «Selbstkompetenz»). Данная классификация была разработана в начале 1970-ых гг. и стала основой для классической дискуссии о понятии компетенции в Германии. Само-компетенция предполагает, с одной стороны, рефлекссию собственных взглядов, ценностей и мотивации, имеющих значение для работы в качестве учителя, а с другой стороны, подразумевает наличие способности к рефлексии собственных способностей и способности к самоорганизации. Учитель должен уметь осмысливать собственные взгляды, ценности и их влияние на процесс обучения. Учителю необходимо понимать, в рамках какого метода он планирует и проводит свои занятия, и осознанно выбирать и использовать тот или иной метод обучения. Более того, способность к самоорганизации предполагает элемент неожиданности, обязательно возникающий во время занятий, поэтому к само-компетенции относится умение реагировать на непредсказуемое разви-

³⁸⁰ OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA: OECD Publishing, Paris, 2015. - Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

тие ситуации в контексте образовательного процесса.³⁸¹ Это означает умение импровизировать, слушать и также учиться у собственных учеников в ходе занятия. Такой подход предполагает, что у задачи могут быть разные решения, а знание конструируется в ходе совместной коммуникации учителя и учеников.

В рамках этого представления появляется другое понимание термина «деятельностный». Деятельностно-ориентированное (нем. «handlungsorientiert»), или активное обучение (англ. «active learning») предполагает, что учитель избавляется от роли «проводника» знания и скорее поддерживает, консультирует и направляет ученика в процессе самостоятельного обучения.³⁸²

Проблемность обучения, ситуация выбора, самооценка ученика указывают на открытость знания, поиск которого ученики предпринимают самостоятельно. Знание не дается ученикам в изначально определенной форме, соответственно, его поиски могут привести к разным результатам и к разному индивидуальному опыту каждого из учеников. Для того чтобы участвовать в процессе активного обучения, ученик должен обладать высокой степенью самостоятельности и ответственности, поэтому на начальной стадии обучения требуется особая поддержка учителя, который помогает развитию самостоятельности и умения планировать индивидуальный процесс обучения. Деятельностно-ориентированное обучение направлено, с одной стороны, на процесс – так как ученики конструируют знание в процессе его поиска, и, с другой стороны, на продукт – так как продукт чаще всего оказывается презентацией этих поисков.

³⁸¹ Seidel J. Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchungen zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung (Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, Bd. 3). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2012. S. 61.

³⁸² Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 2008. 160 S.

Понятие деятельностно-ориентированного обучения относится к области практики, однако его теоретическое обоснование можно проследить и в философских размышлениях на тему образования. В качестве примера стоит обратиться к исследованию Кристиана Ши Симкокса, который пишет о трансформации шеллингианской философии и ее влиянии на философию образования.³⁸³ В «Лекциях о философии университетского образования» Шеллинг разрабатывает представление о педагогике в рамках классического немецкого идеализма.

Шеллинг исходит из необходимости целостности знания. Множества «частных», отдельных друг от друга наук и искусств должны иметь общее основание. В университетском образовании таким основанием является философия: «Философия, охватывающая всего человека и затрагивающая все стороны его естества, еще более приспособлена к тому, чтобы освободить дух от ограниченности одностороннего образования и возвысить его в Царство Всеобщего и Абсолютного».³⁸⁴ Для Шеллинга философия оказывается своеобразной «наукой наук», позволяющей соединять множество разрозненных знаний в «живое единство». Деррида в своей критической статье называет шеллингианскую философскую педагогику «теологией перевода». Философия становится «универсальным языком», метаязыком. Благодаря наличию такого языка мы можем переводить знание одной науки на язык другой, тем самым, устанавливая связь между ними. Предпосылкой этого классического представления является рационалистический оптимизм: вера в возможность всеобщего, целостного знания. Наличие философии как метаязыка делает возможной сам педагогический процесс. Задача учителя как носителя метаязыка передать его знание ученику. При этом учитель занимает активную позицию, а ученик – пассивную. Роль ученика сводится к восприятию и

³⁸³ Simcox K. Idealism and Education: Continuities and Transformations in Schelling's Philosophy and Its Implications for a Philosophy of Education. Dissertation: University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico, 2013. 180 p. - Режим доступа: <http://gradworks.umi.com/36/12/3612620.html>.

³⁸⁴ Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 4.

«вхождению в метаязык» философии. Поэтому педагогическая коммуникация оказывается монологической.

В «Исследовании сущности человеческой свободы и связанных с ней проблемах» Шеллинг пересматривает свою позицию. Он отказывается от представления о возможности всеобщего знания. Всегда остается некий «неустранимый остаток», не поддающийся рационализации. Именно этот остаток указывает на необходимость мыслить, не исходя из заданных предпосылок. Философия не может выступать больше в качестве метаязыка и универсального средства для перевода. Вместе с отсутствием метаязыка исчезает монологическая модель педагогики. Шеллинг становится сторонником диалогического подхода – запрещает публикацию транскрипта своих лекций, запрещает записывать свои лекции, поскольку знание – это живой процесс, который невозможно до конца объективировать. Диалогический подход предполагает, что студент может изучать философию, только непосредственно занимаясь философией.

Философия – это философствование, то есть ученик должен создавать философию, которая не создана заранее. Знание не дано изначально, а конструируется в процессе диалога ученика и учителя. При этом диалог невозможно повторить, поскольку каждый раз он может разворачиваться непредсказуемо разным способом. Соответственно, ситуация обучения всегда уникальна, и весьма проблематично подобрать объективные параметры для оценки ее результатов, как это предполагается в рамках деятельностного подхода в его функциональном понимании.

Данная непредсказуемость знания рассматривается в дальнейшем во французской философии XX века, так, в работе «Марсель Пруст и знаки» Жиль Делёз пишет об обучении мышлению как об обучении интерпретации знаков, их расшифровке: «Обучение имеет непосредственное отношение к знакам. Знаки являются объектом мирского обучения, а не некоего абстрактного знания. Научиться – это, прежде всего, рассмотреть материю, предмет,

существо, как если бы они испускали знаки для дешифровки, для интерпретации. Нет ученика, который не был бы в какой-то мере «египтологом» в чем-либо. Столяром становятся только сделавшись чувствительным к знакам древесины, врачом – к знакам болезни. Призвание – всегда предназначение по отношению к некоторым знакам. Все, что нас чему-либо учит, излучает знаки, любой акт обучения есть интерпретация знаков или иероглифов».³⁸⁵ Однако интерпретация знака не предполагает выявление объективного знания в виде конечного остатка, скорее, в процессе интерпретации происходит создание его смысла.

Для понимания этого процесса необходимо уточнить, что именно Делёз вкладывает в понятие мышления. Мышление не является, по его мнению, естественным процессом, свойственным человеку: «Акт мышления не вытекает из простой и естественной возможности. Напротив, он – единственное истинное творение. Творение же – это процесс образования акта мышления в самой мысли и, следовательно, содержит в себе нечто, что совершает насилие над мыслью, вырывая ее из естественного оцепенения, из только абстрактных возможностей».³⁸⁶ Представление о естественности мышления предполагает наличие самоочевидного, целостного внешнего мира, который функционирует по предзаданным законам – законам здравого смысла. Делёз говорит о том, что мышление «мечтает об объективном содержании».³⁸⁷ Соответственно, такое мышление оказывается повторением догматических истин, лежащих в основании этого мира, и не влечет за собой открытия нового. Более того, мышление должно проходить по правилам изначально заданного метода и не отступать с указанного пути, в противном случае это приведет к ошибкам и заблуждениям. «Естественное» мышление является консервативным по своей сути и лишь повторяет то, что было уже дано в начале пути.

³⁸⁵ Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки. СПб.: Алетейя, 2014. С. 124.

³⁸⁶ Там же. С. 125.

³⁸⁷ Там же. С. 54.

По Делёзу, начало мышления происходит через насильственное столкновение со знаком: «Знак – вот то, что вынуждает мыслить. Знак – это предмет встречи, и, в точности, – случайность встречи, гарантирующая неизбежность появления того, что позволит мыслить».³⁸⁸ Мышление представляет собой обучение, посредством которого происходит изменение самого мыслящего субъекта. Это связано с тем, что субъекту предстоит найти новый путь истолкования знака, и результат этих поисков не может быть предрешиен заранее. Обучение возможно только тогда, когда ученик учится мыслить по-новому, иначе, чем было принято до сих пор.

Поскольку обучение начинается с конкретной ситуации столкновения со знаком, то каждая ситуация требует своей собственной интерпретации. Мышление как обучение представляет собой расшифровку знаков. Установка на естественное мышление подразумевает, что решение уже содержится в задаче, соответственно, необходимо продемонстрировать это решение. Однако мышление как обучение не предполагает заранее данного ответа и однозначного разрешения проблемы. Поиск смысла не предопределяется единственным методом, а, следовательно, возникновение смысла невозможно предсказать.

Мышление как обучение не является отражением в зеркале разума готовых истин, вместо этого оно делает возможным творчество субъекта мышления и создание им нового. Задачей учителя оказывается спровоцировать эту встречу со знаком, подвести ученика к необходимости мышления, не предлагая ему готовых маршрутов и ответов.

Итак, в данном параграфе были обозначены точки пересечения образовательного и философского дискурсов, рассматривающих проблемы педагогики, свободы в обучении, диалогичности и непредзаданности обучения. Критика деятельностного подхода, осуществляемая И.А. Караваевой, согласуется с идеями классического философского дискурса в трудах Ф.В.Й.

³⁸⁸ Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки. СПб.: Алетейя, 2014. С. 125.

Шеллинга и с современным философским дискурсом в работах Ж. Делёза. Вместо функционального подхода к обучению, требующего от ученика повторения «вечных истин», ученик и учитель должны вступить в диалог, в ходе которого происходит поиск смысла, не predetermined заранее и вряд ли поддающегося количественному измерению. Мышление представляет собой результат обучения и индивидуации учителя и ученика, которые возвращают себе свою субъективность. Обучение происходит в пост-методологическом пространстве, где учитель не привязан к одному единственному методу, а может варьировать их в зависимости от особенностей ситуации.

Будущее университета: преодоление оппозиции исследования и преподавания

В XIX веке Берлинский университет рассматривался как последовательный этап истории немецкого университета, и только в XX веке его появление было стилизовано под создание абсолютно нового института, порывающего с традицией прошлого. Имя основателя Берлинского университета Вильгельма фон Гумбольдта возникло в дискурсе высшей школы в начале XX века в работах последователей немецкого идеализма и было использовано университетскими профессорами и политиками образования для конструирования непрерывной традиции немецкого исследовательского университета. Апелляция к прошлому позволила обосновать более важное значение универсального образования (и, как следствие, исследовательского университета с привилегированным положением его профессоров) по сравнению с профессиональным обучением и привело к поляризации дискуссии о структуре высшего образования, которая определила дискурс высшей школы в 20-ом и в XXI веке.

Студенческое движение 1960-ых годов в Германии обнаружило пределы дискурса высшей школы, построенного на использовании мифологического конструкта и бинарной оппозиции «чистой» науки и прикладной деятельности. Под понятием «гумбольдтовского университета» с его принципом единства исследования и преподавания скрывался гораздо более древний институт. Неслучайно одним из слоганов немецких студентов в 1967 году стал лозунг «Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren» („Под вашими мантиями – затхлый воздух тысячелетий“). Студенты разных политических взглядов требовали демократизации университета, однако, эти требования во многом совпали с теми «гумбольдтовскими принципами», которые в начале XX века стали так востребованы в дискурсе высшей школы и утверждались самими университетскими профессорами, в частности, это равноправные отношения преподавателя и студента, которые вместе занимаются исследованием, единство исследования и преподавания. Также студенты 60-ых годов критиковали идею «массового университета», в котором гумбольдтовская целостность наук под эгидой «философии» (или, в данном случае, критической рефлексии социального) заменяется фрагментированным специализированным тренингом.

Студенческие требования демократизации совпали с «массовизацией» высшего образования, поэтому протест против устаревших структур немецкого университета и дискурса высшей школы, который позиционировал себя как «гумбольдтовский», привел в итоге к тому, что в XXI веке другой полюс этого дискурса стал более востребованным – это специализированное образование, которое за короткий срок готовит студентов к выходу на рынок труда и делает из них подготовленных для конкретной сферы деятельности сотрудников. Такой тип массового образования, хотя и кажется соответствующим духу времени, обнаруживает множество недостатков, в частности, сводит преподавание к передаче готового знания и ограничивает возможности нового поколения, которое могло бы использовать свою энергию для

создания нового знания, но вместо этого успевает только потреблять готовую информацию. В свою очередь, представление о преподавании как о передаче знания от учителя к ученику оборачивается потерей субъектности.

Кроме того, понятие массового университета подразумевает изменение роли профессора, который должен отныне выполнять роль школьного учителя. Однако в современном университете, построенном на идее совершенства, внешняя оценка успешности профессорско-преподавательского состава концентрируется, в основном, на оценке его научной деятельности. От профессорско-преподавательского состава ожидают высокий уровень цитируемости научных работ, наличие публикаций в изданиях, входящих в международные базы цитирования и т.д. Таким образом, мы видим несоответствие образовательной политики, направленной, с одной стороны, на развитие массового университета, в рамках которого профессор должен быть скорее преподавателем, чем исследователем. С другой стороны, большинство критериев оценки деятельности профессора подразумевают, что он должен быть успешным исследователем, которым он может стать в благоприятных для этого условиях исследовательского университета. Это противоречие, на наш взгляд, вызвано сложным европейским университетским ландшафтом, состоящим сегодня из разных типов университетов, к которым, однако, пытаются применить одни и те же критерии оценки их успешности в рамках бинарного дискурса высшей школы.

В качестве вывода заметим, что сегодня следует пересмотреть бинарную оппозицию универсального образования и профессиональной специализации, сконструированную в начале XX века в дискурсе высшей школы посредством «изобретения Гумбольдта». Необходимо попытаться создать дискурс, в котором универсальное образование и профессиональная специализация будут не противопоставляться, а дополнять друг друга. Это позволило бы продолжить конструктивную дискуссию о будущем университета и раз-

решить проблему разрыва между исследованием и преподаванием в университете.

Социокультурные основания системы Высшего образования и динамика социокультурного концепта «Образование» в России и Германии

В.В. Неборская, Л.А. Юшкова

Развитие концепта «Образование» в немецкой и русской культурах (историко-лингвистический аспект)

Социокультурный концепт «Образование» является отражением не только языковой, структурной картины мира, но и культурной, наполняясь контекстуальным содержанием социального пространства, в котором трансформируются его лексические свойства. Природа концепта противоречива: с одной стороны, культурный концепт как область культурной картины мира стабилен и не только отражает, но и сохраняет мировоззрение, идеи, представления, ценности данного народа, обеспечивая его единство и целостность как нации. С другой стороны, будучи связанным со всеми областями общественной жизни, концепт не может быть совершенно свободен от динамики и является подвижным настолько, насколько подвижны культура и социум. Имея, по выражению Ю.С. Степанова, «слоистую» структуру,³⁸⁹ социокультурный концепт «вбирает» в себя опыт, приобретаемый народом на разных исторических этапах его развития. Таким образом, в основе сформированного социокультурного концепта лежит переработанное знание о внеязыковой действительности, которое находит отражение преимущественно в оценочно-образном компоненте концепта. Каждый новый, значимый в со-

³⁸⁹ Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. С. 44.

циокультурном отношении опыт обогащает сложившуюся у народа систему представлений об определенной концептуальной области, в данном случае – области высшего образования.

Социокультурный концепт «Образование» в разные исторические периоды оставался значимым феноменом в немецком и русском лингвокультурных сообществах. При этом на протяжении всей немецкой и русской истории содержание данного концепта подвергалось изменениям. По мнению отечественных (А.Ю.Андреев,³⁹⁰ А.Н.Джуринский³⁹¹) и немецких (Херрманн,³⁹² Менц³⁹³) исследователей, наиболее активное формирование немецкого культурного концепта «Bildung» происходило в течение двух периодов, а именно в эпоху просвещения и неогуманизма (1770-1830 гг.) и в период правления кайзера Вильгельма I (во второй половине XIX в.). Существенные изменения коснулись структуры данного концепта после окончания Второй мировой войны, в условиях существования двух немецких государств. На формирование русского концепта «Образование» в значительной степени повлияли события XVII в. – начала XIX в., начиная с петровских реформ и далее, когда происходило заимствование и адаптация европейской идеи высшего образования,³⁹⁴ а также кардинальные преобразования системы образования в постреволюционную эпоху.

Развитие немецкого концепта «Bildung» можно в некоторой степени проследить при помощи метода анализа словарных дефиниций, которые представлены в авторитетных словарях немецкого языка, изданных в разное время. Так, Г. Кеблер в «Этимологическом словаре немецкого языка» утверждает, что первыми значениями у существительного «Bildung» (ahd.

³⁹⁰ Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX в. в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 640 с.

³⁹¹ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.

³⁹² Herrmann U. Bildung in der deutschen Tradition. Die Deutschen in ihrer Welt // Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin – München – Langenscheidt, 1992. S. 169-190.

³⁹³ Menze C. Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. Hannover: Schroedel, 1975. Bd. XIII. 502 S.

³⁹⁴ Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX в. в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. С. 3.

bildunga / bildunga, mhd. bildunge) в древневерхненемецкий период (XI век) были «Widerschein», «Abbild» («отражение», «отображение»), а также значение «Vorstellung, Vorstellungskraft» («представление, сила воображения, фантазии»), которое встречается у Ноткера.³⁹⁵ В средневерхненемецкий период у существительного появляется абстрактное значение «Schöpfung», «Bildung», «Gestalt» («творение», «создание», «образ»), оно зафиксировано во всех авторитетных этимологических словарях, в частности, в «Немецком словаре» Я. и В. Гримм³⁹⁶ и «Этимологическом словаре немецкого языка» В. Пфайфера.³⁹⁷ В дальнейшем семантический объем слова расширился, появились значения «форма», «вид», «изображение». Этимологический словарь Й. К. Аделунга указывает на эти значения существительного Bildung через отсылку к глаголу «bilden»: «1. Einem Körper seine äußere Gestalt geben <...> 2. Die Gestalt einer Sache nachahmen, abbilden <...>».³⁹⁸ / «1. Придавать телу внешнюю форму <...> 2. Копировать внешний вид объекта <...>». (Здесь и далее перевод автора – Л. Ю.) Немецкий словарь Я. и В. Гримм³⁹⁹ фиксирует у существительного «Bildung» несколько значений: «formatio», «institutio» («установление», «устройство»), а также значение «cultus animi», «humanitas» («воспитание душевных качеств», «гуманность»), речь идет о воспитании морально-нравственных качеств, порядочности, благонравия. Идея нравственного образования затрагивается в трудах многих немецких ученых, пред-

³⁹⁵ Köbler G. Deutsches etymologisches Wörterbuch, 1995. - URL: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>

³⁹⁶ Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm: 16 Bd. in 32 Teilbänden. Leipzig: S. Hirzel, 1854-1960. Quellenverzeichnis Leipzig 1971 // Projekt des Kompetenzzentrums für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften an der Universität Trier in Verbindung mit der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. - URL: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>

³⁹⁷ Pfeifer W. (Leitung). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Ungekürzte, durchgesehene Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995. 1665 S.

³⁹⁸ Adeling J. K. Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart (1811) // Projekt der Bayerischen Staatsbibliothek. 1999-2001. - URL: http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/lemma/bsb00009131_4_2_2565

³⁹⁹ Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm: 16 Bd. in 32 Teilbänden. Leipzig: S. Hirzel, 1854-1960. Quellenverzeichnis Leipzig 1971 // Projekt des Kompetenzzentrums für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften an der Universität Trier in Verbindung mit der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. - URL: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>

ставителей немецкой классической философии. В частности, в философии Гегеля образованным человеком называется тот, кто способен преодолеть себя, отстраниться от себя и действовать в соответствии с духом и законами своего народа и государства: «In praktischer Hinsicht ist ein gebildeter Mensch ein sittlicher Mensch».⁴⁰⁰ / «Практически образованный человек – это нравственный человек». В таком понимании «образование» – это интеллектуальное развитие, дающее способность контролировать свои действия и управлять своими эмоциями.

В значении «geistig-seelische Formung des Menschen, Erziehung»,⁴⁰¹ «Entfaltung und Prägung der geistigseelischen Anlagen des Menschen, Erziehung»⁴⁰² («интеллектуальное и духовно-нравственное развитие человека, воспитание») существительное «Bildung» начинает употребляться с середины XVIII века. В это время немецкий концепт «Bildung» подвергается серьезным качественным преобразованиям.

В период с конца XVIII в. до середины XIX в. изменилось представление не только об устройстве образовательной системы, но и о смысле университетского образования, произошел переход от средневекового типа университета к классическому – исследовательскому – типу. Люди, получившие университетское образование, имели в государстве довольно большое влияние наряду с чиновниками и представителями крупной буржуазии. Они пользовались авторитетом главным образом потому, что достигали социального статуса не по праву рождения, а благодаря своим профессиональным знаниям. Это соответствовало духу того времени, просветительским идеям и духовно-нравственным идеалам неогуманизма: развитию индивидуума, воспитанию и совершенствованию личности. Идеал образования заключался

⁴⁰⁰ Dörpinghaus A., Poenitsch A., Wigger L. Einführung in die Theorie der Bildung. 4. Auflage. Reihe: Grundwissen Erziehungswissenschaft. Darmstadt, 2012. S. 84.

⁴⁰¹ Pfeifer W. (Leitung). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Ungekürzte, durchgesehene Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995. 1665 S.

⁴⁰² Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) // Projekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. - URL: <http://www.dwds.de/>

«...не в накоплении разнообразных знаний, а в как можно более разностороннем развитии личности».⁴⁰³ Таким образом, в этот период концепт «Bildung» приобретает такие признаки, как «развитие личности», «самосовершенствование», «самообразование», «способность к рефлексии и самокритике».

Результатом реформы образования XIX в., проведённой в Германии, стало появление гуманистической гимназии в её классическом виде, цель которой заключалась в том, чтобы воспитать личность, способную к самостоятельному познанию. Университет, в свою очередь, ориентировался на гумбольдтовский принцип «единства обучения и исследования» («Einheit der Forschung und Lehre»). Стоит отметить, что изменения, которые происходили в восприятии феномена университетского образования на европейском пространстве в данный период, оказали значительное влияние на формирование представления о роли российских университетов, находившихся на тот момент в процессе становления.

К более поздним значениям слова «Bildung» относятся значения «das Ausgebildetsein, erworbenes Allgemeinwissen» («завершенное обучение, получение общих знаний, квалификации») и «gutes Benehmen» («хорошее поведение»)⁴⁰⁴. Появление этих значений, вероятно, связано с социально-культурными изменениями, начавшимися ближе ко второй половине XIX века. В это время вследствие быстрого экономического развития в Германии формируется капиталистическое классовое общество, в котором выделяется слой предпринимателей-грюндеров, стремившихся к социальному признанию и старавшихся подчеркнуть свою значимость. Образование становится одним из способов повысить престиж, продемонстрировать принадлежность к более высоким, благородным слоям общества. Ссылаясь на известного немецкого педагога и философа конца XIX века Ф. Паулсена, У. Херрманн

⁴⁰³ Herrmann U. Bildung in der deutschen Tradition. Die Deutschen in ihrer Welt // Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin – München – Langenscheidt, 1992. S. 172.

⁴⁰⁴ Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 1989. 1816 S.

описывает следующие признаки образованного человека эпохи Вильгельма I: образованным считался человек, который не занимался физическим трудом, умел одеваться со вкусом, знал правила этикета и был способен в обществе поддержать разговор на любую тему. Признаком образованного человека служило также знание иностранных языков – французского, итальянского или греческого – и использование в разговоре иностранных слов с правильным произношением и в правильном значении. Главным условием признания и успеха в обществе считался факт окончания гимназии и получение соответствующего документа.⁴⁰⁵ У. Херрманн констатирует, что традиционное образование превратилось во внешний атрибут, показатель высокого статуса.⁴⁰⁶

Актуальные социокультурные процессы, влияющие на ситуацию в сфере высшего образования России и Германии

Изменения в современной социокультурной ситуации высшего образования в Германии и России обусловлены конкретными культурно-историческими процессами, затронувшими все области социальной жизни после Второй мировой войны. К их числу относятся:

1. Социальные изменения, связанные с демократизацией и взаимодействием различных социальных групп, нашедшие отражение в таких явлениях, как эмансипация, выраженная активность общественных движений и инициатив, свободный доступ к культурной, научной, политической информации и общественной дискуссии и т. д.⁴⁰⁷ Немецкая высшая школа пережи-

⁴⁰⁵ Herrmann U. Bildung in der deutschen Tradition. Die Deutschen in ihrer Welt // Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin – München – Langenscheidt, 1992. S. 174.

⁴⁰⁶ Ibidem

⁴⁰⁷ Bär J.A. Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Sprachortbestimmung / J.A. Bär // Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? K. M. Eichhoff-Cyrus, R. Hoberg (Hrsg.). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2000. S. 13-14.

ла период интенсивной демократизации во второй половине XX в. как следствие студенческих протестов 1968 г. Студенческое движение в Западной Германии было частью общемирового протестного движения, которое стремилось к обновлению общества на антикапиталистических и антиавторитарных основаниях. Немецкие студенты выступали против «массового университета», «<...> предлагая актуализировать идеи автономии и свободы исследования и обучения, а также отказаться как от теоретичности науки в гумбольдтовском представлении, так и от исключительной ориентации «массового университета» на специализированное профессиональное знание»⁴⁰⁸. Некоторые значимые требования (например, требование массовой доступности высшего образования и соединения теории с практикой), выдвигавшиеся протестными студенческими группами, перекликаются сегодня с положениями Болонской декларации.

2. Развитие средств массовой информации.⁴⁰⁹ СМИ оказывают сильнейшее влияние на восприятие человеком окружающего мира. В результате активности современных, в первую очередь, электронных средств массовой информации, появления новых информационных технологий увеличиваются технические возможности академического взаимодействия, появляются новые формы обучения, развивается международное научное сотрудничество.

3. Глобализация в сфере образования связана с представлением о том, что национальные образовательные системы должны быть унифицированы, а границы и различия между ними практически стерты.⁴¹⁰ Отдельно следует сказать о таком важном факторе как «развитие глобальной экономики знаний», в которой основным средством производства является научное креа-

⁴⁰⁸ Сюткина И.С. 1968-ой год как «место памяти» в европейской образовательной политике // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №10. 7 с. - URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/kndssdsapjyhfohbhnblne0xolhintz.pdf>.

⁴⁰⁹ Bär J.A. Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Sprachortbestimmung // Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? K. M. Eichhoff-Cyrus, R. Hoberg (Hrsg.). – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2000. S. 13-14.

⁴¹⁰ Teichler U. Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? // Die Hochschule. 1/2003. S. 5. URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/Teichler_quo_vadis_Hochschule.pdf

тивное мышление, а основным продуктом – производство знаний и информации.⁴¹¹ Стремление к лидерству в этой области обуславливает сильнейшую конкуренцию в мире, увеличивает роль высшего образования, выступает мощным стимулом образовательных реформ.

4. Интернационализация и европейская интеграция. Возникновение Европейского союза и другие ключевые процессы истории Европы во второй половине XX в. – начале XXI в. (миграция, массовый туризм, попытка создания мультикультурного общества) способствовали, с одной стороны, усилению межкультурного взаимодействия, а с другой – укреплению национально-культурной идентичности.⁴¹² В этот период интернационализация стала центральной темой политической дискуссии в Европе. Ее влияние в образовательном пространстве выражается в росте интернациональной активности, международного взаимодействия при сохранении национальных образовательных систем.⁴¹³ Европеизация ставит задачи увеличения академической мобильности, научной кооперации и образовательного трансфера на региональном европейском уровне и конвергенции национальных образовательных систем.⁴¹⁴

Таким образом, перечисленные процессы создают широкий социокультурный контекст для предпринимающихся реформ, определяют восприятие происходящих изменений и отношение к ним в современном обществе, вызывая трансформации в сложившемся концепте «Высшее образование».

Ключевым моментом в реформировании систем высшего образования в Германии и России стал начатый в 1999 году «Болонский процесс», кото-

⁴¹¹ Чепурина М.А. Политическая и социальная роль высшего образования в современном мире: анализ участия России в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО). Дисс. ... к.полит.н. Москва, 2014. С. 41-42.

⁴¹² Bär J.A. Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Sprachortbestimmung // Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? К. М. Eichhoff-Cyrus, R. Hoberg (Hrsg.). – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2000. S. 21.

⁴¹³ Teichler U. Teichler U. Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? // Die Hochschule. 1/2003. S. 5. URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/Teichler_quo_vadis_Hochschule.pdf

⁴¹⁴ Ibidem. S. 20-21.

рый имеет целью создание единого Европейского образовательного пространства. Уместным было бы коротко обратиться к главным принципам Болонской декларации и перечислить преимущества, которые предполагалось достичь в ходе указанных реформ. К ним, как известно, относятся: повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского образования, реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы непрерывного образования («в течение жизни»), создание общеевропейского образовательного и исследовательского пространства.⁴¹⁵

Несмотря на перспективность и актуальность большинства утверждаемых Болонским соглашением положений, их внедрение в сравниваемых странах оказалось довольно болезненным и вызвало серьезную критику. Неприятие проводимых реформ, а также, главным образом, неготовность образовательных систем к их проведению привели к протестам университетских сообществ. Как в Германии, так и в России критике чаще всего подвергаются следующие явления:

1. Недоверие к компетенциям бакалавров.⁴¹⁶ Резкие возражения со стороны студентов и профессоров вызвал переход на двухуровневую систему. Главным в дискуссии был вопрос о том, насколько получаемые бакалавром компетенции достаточны для осуществления квалифицированной самостоятельной деятельности. Бакалавриат упрекали в том, что он не дает фундаментальных знаний, готовит исключительно к практической деятельности в узком профессиональном направлении. В Германии критика бакалавриата опиралась на тезис о разрушении идеалов Вильгельма фон Гумбольдта, отказа от идеи «единства обучения и научного исследования». Сейчас становится ясно, что для обучения по некоторым специальностям достаточно получить

⁴¹⁵ Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19. Juni 1999. 8 с. - Режим доступа: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf. S. 3-5.

⁴¹⁶ Glossary on the Bologna Process: English - German - Russian / A. Jubara, G. Kaschlun, O. Kiessler, R. Smolarczyk (Ed.). German Rector's Conference. Bonn, 2006. (=Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006). S. 96-97.

степень бакалавра, чтобы в дальнейшем начать полноценную профессиональную деятельность. Однако по ряду других специальностей требуется пройти обучение в магистратуре, а в некоторых случаях и в аспирантуре. Для Германии, например, такой специальностью является химия, так как без степени доктора (соответствует российской степени кандидата наук (прим. - Л.Ю.)) карьерные шансы в этой научной сфере будут минимальными.⁴¹⁷

Профессор К. Леманн, считающий ключевой задачей высшего образования развитие интеллектуального потенциала студентов, в частности, развитие способности понимать и выстраивать теоретические взаимосвязи, отмечает снижение этого потенциала. В качестве одной из причин негативного влияния Болонского процесса в первые десять лет его внедрения в Германии К. Леманн называет сам принцип, положенный в основу двухступенчатой системы образования в Высшей школе: «Противоположная [представленной выше] идея, свести первую ступень двухуровневого процесса обучения к получению профессиональной подготовки и потом, при необходимости, на следующей ступени ставить вопрос о том, почему практическая деятельность осуществляется именно так, или как она должна быть обоснована с рациональных позиций, означает ставить телегу впереди лошади и противоречит задачам университетского образования»⁴¹⁸ (перевод - Л.Ю.).

2. Ограничение мобильности (Krautz, оценка информантов). Этот результат реформ, оцениваемый субъективно преподавателями немецких вузов, в частности, доц. Х.-Г. Нойгебауэром (Кельн) и проф. Ч. Фельдешем (Эрфурт), можно считать парадоксальным, так как развитие академической мобильности относится к числу основных задач, указанных в Болонской декларации. Студенты ограничены рамками бакалавриата и стараются набрать необходимые баллы, чтобы закончить обучение вовремя, соответственно на прохождение обучения в зарубежном вузе хотя бы в течение одного

⁴¹⁷ Winter M. Bologna – vom politischen Prozess in Europa zur Studienreform in Deutschland // bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. 31.03.2015. - Режим доступа: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/204059/bologna-politischer-prozess?p=all>

⁴¹⁸ Lehmann K. - Режим доступа: http://home.arcor.de/christianw_lehmann/

семестра времени уже не остается. Впрочем, по данным отчета министерства образования и исследований ФРГ за 2016 год, подготовленном совместно с Немецкой службой академических обменов (DAAD), зарубежная мобильность немецких студентов выросла. Заметный рост студенческой мобильности наблюдался с 2005 года.⁴¹⁹

3. Повышение нагрузки на студентов-бакалавров за счет сокращения времени обучения. Если учитывать то, что уровень подготовки абитуриентов далеко не всегда соответствует необходимым требованиям, это заставляет университеты принимать определенные меры: например, разрабатывать систему тьюторства. Так, на факультете гуманитарных наук Эрфуртского университета на кафедре германского языкознания по некоторым дисциплинам студенты старших курсов получают дополнительные баллы за проведение консультаций для первокурсников. Некоторые вузы пытаются выдвигать условия для допуска к обучению, несмотря на то, что подобная практика противоречит конституции Германии (ст.12., абз.1). Наиболее частыми условиями для поступления в немецкий университет являются, как пишет М. Винтер, знание немецкого языка или предварительное прохождение практики.⁴²⁰

Проблема несоответствия актуальных стратегических задач, ставящихся перед высшим образованием, и снижение уровня подготовки абитуриентов в полной мере характерна и для российской высшей школы. По данным, которые привел (когда) ректор Высшей школы экономики Я.И. Кузьминов «<...> примерно 40% из семи миллионов российских студентов не могут

⁴¹⁹ Burkhart S., Chehab van den Assem N., Grützmacher J., Heublein U. Wissenschaft weltoffen 2016: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany. Fokus: Internationale Mobilität von Wissenschaftlern International Mobility of Academics and Researchers. Bielefeld, 2016. S: 39. - Режим доступа: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf

⁴²⁰ Winter M. Bologna – vom politischen Prozess in Europa zur Studienreform in Deutschland // bpb: Bundeszentrale für politische Bildung. 31.03.2015. - Режим доступа: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/204059/bologna-politischer-prozess?p=all>

учиться, поскольку у них нет достаточных базовых компетенций, чтобы освоить программу, на которую они поступили».⁴²¹

4. Коммерциализация образовательного процесса и всей деятельности университета как социального института. Сегодня в немецких и российских университетах присутствуют все модели поведения, характерные для коммерциализованной образовательной структуры, которые отмечает ректор Гарвардского университета Д. Бок. Это такие тенденции, как, например, рост числа пользующихся спросом программ и специальностей, поддержка коммерчески выгодных кафедр, замена качественного описания количественными показателями, «стремление к экономии при формировании университетских расходов» и так.⁴²²

5. Многие проблемы образования связаны с ухудшением экономических условий и значительным уменьшением доли финансового участия государства в обеспечении жизнедеятельности вузов. Эти факторы неблагоприятно сказываются на образовании, приводят к сокращению и замораживанию вакантных мест, уменьшению сроков заключения срочных договоров с преподавателями, увеличению количества студентов в группах и так далее.⁴²³

В России эти проблемы усугубляются вследствие ухудшения демографической ситуации, усилившегося роста социальной дифференциации общества, заметного снижения уровня доходов населения.⁴²⁴

7. Общей проблемой можно считать бюрократизацию системы образования, однако, надо иметь в виду, что по характеру это явление в России и

⁴²¹ О реформировании российского образования: анализ ситуации, общественная дискуссия и первоочередные задачи. По итогам обсуждений, проведенных в рамках Форума «Гражданский диалог» // Международный Фонд социально-экономических и политологических исследований (Горбачев-Фонд). - Режим доступа: http://www.gorby.ru/presscenter/news/show_28465/

⁴²² Коннов В.И. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры // Право и управление. XXI век. 2013. № 1. С. 29.

⁴²³ Щупленкова О.В., Щупленков Н.О. Проблема трансформации ценности образования молодым поколением // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С.44-105. - Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_656.html

⁴²⁴ Там же.

Германии имеет значительные отличия. Можно констатировать, что «в российском высшем образовании подмена институциональных целей вузов как социального института на цели следования правилам уже произошла. Главным стало правильное оформление отчетности и учебной документации, что вытесняет из рабочего времени преподавателей выполнение реальных работ <...>». ⁴²⁵ В Германии бюрократию нередко обвиняют в затягивании реформ, увлечении формальной стороной, нередко возлагая на чиновников ответственность за протесты и критику Болонской системы со стороны общественности. ⁴²⁶

8. Трансформации подвергается образ преподавателя вуза. По замечанию профессора Ч. Фельдеша в интервью, статус профессора немецкого университета изменился в негативную сторону. Во-первых, вследствие демократизации после студенческих протестов 60-х годов, а во-вторых, в связи с коммерциализацией и «примитивизацией» высшего образования, о которых шла речь выше. Превращение вузов в своеобразные бизнес-организации ставит преподавателя в положение наемного сотрудника, оказывающего образовательную услугу клиенту, в роли которого выступает студент. ⁴²⁷ Такое распределение ролей не характерно ни для немецкого, ни для российского традиционного концептуального представления. В России преподаватель и студент, хотя и противопоставлялись друг другу, но как участники общего образовательного процесса, обладающие разным статусом и опытом, но преследующие одну цель. В Германии глубоко укоренилось представление, опирающееся на идеи В. фон Гумбольдта, «<...> об университете, как о самоуправляемом ученом сообществе, в котором студенты и профессора <...>

⁴²⁵ Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // «Социологические исследования». №2. 2015. С. 122.

⁴²⁶ Богатырева Т.Г. Факторы культуры и образования в стратегиях развития российского общества // Информационно-аналитический портал «Наследие». - Режим доступа: http://old.nasledie.ru/kylytra/4_4_2/article.php?art=8

⁴²⁷ Коннов В.И. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры // Право и управление. XXI век. 2013. № 1. С. 31.

рассматривались как обладатели разных статусов в рамках общего объединения.⁴²⁸

Некоторые проблемы можно считать специфичными либо более характерными для России. К ним относятся:

1. Проблема обеспечения управления качеством образования. Только при осуществлении эффективного внутреннего менеджмента возможно достижение прагматических стратегических целей, к которым следует отнести развитие технологической базы, развитие инноваций, наиболее полное удовлетворение потребительского спроса.⁴²⁹

2. Проблема передачи ответственности за решение вопросов, связанных с образованием на региональный уровень.⁴³⁰ Такая ситуация все еще воспринимается в обществе как непривычная, неестественная. Проблема в значительной степени усугубляется сложной экономической ситуацией, региональные бюджеты испытывают высокие нагрузки и оказываются не в состоянии поддерживать систему образования на должном уровне. «Неодинаковость условий создает разные стартовых условия образовательного и профессионального роста».⁴³¹

3. Проблема оценки качества образования. В настоящее время технология проведения мониторинга качества высших школ находится в стадии активной разработки. Будучи эффективным средством отслеживания позитивных и негативных изменений в области качества, действующие рейтинги подвергаются справедливой критике. Нарекания вызывает обоснованность критериев, на основании которых осуществляется рейтинговая оценка, объективность выносимых суждений.

⁴²⁸ Коннов В.И. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры // Право и управление. XXI век. 2013. № 1. С. 31.

⁴²⁹ Богатырева Т.Г. Факторы культуры и образования в стратегиях развития российского общества // Информационно-аналитический портал «Наследие». - Режим доступа: http://old.nasledie.ru/kyltyra/4_4_2/article.php?art=8

⁴³⁰ Там же.

⁴³¹ Там же.

4. Тенденция к углублению разрыва между количеством людей, желающих получить качественное образование и имеющих такую возможность.⁴³² Разные финансовые возможности российских регионов служат причиной углубления неравенства в получении качественного образования.⁴³³ Здесь необходимо подчеркнуть, что в дальнейшем рейтинг выбранного вуза может сказаться также на карьерных и материальных перспективах его выпускников. Сайт Международного Фонда социально-экономических и политологических исследований публикует данные Высшей школы экономики, согласно которым с 2005 года доля работодателей, определяющих заработную плату своих сотрудников в зависимости от того, какое по значимости высшее учебное заведение они заканчивали, увеличилась с 15% до 33%.⁴³⁴

5. Серьезную проблему представляет рост нагрузки и ответственности за обеспечение успешного достижения поставленных в госпрограмме «Развитие образования» задач, которые ложатся на профессорско-преподавательский состав при отсутствии (либо явной недостаточности) условий для эффективного планирования и максимально качественного выполнения научной и инновационной деятельности, а также снижение социального статуса преподавателя высшей школы. Под недостаточностью условий мы понимаем истощение «академической ренты»,⁴³⁵ выражающейся, в первую очередь, в росте аудиторной нагрузки без учета времени, требующегося на ведение научно-исследовательской деятельности, в слабо развитой инфраструктуре, резком увеличении бюрократического документооборота, в переходе на срочные договора и нестабильной занятости профессоров и доцентов. Перечисленные условия напрямую связаны с ухудшением социаль-

⁴³² Богатырева Т.Г. Факторы культуры и образования в стратегиях развития российского общества // Информационно-аналитический портал «Наследие». - Режим доступа: http://old.nasledie.ru/kylytra/4_4_2/article.php?art=8

⁴³³ Там же.

⁴³⁴ О реформировании российского образования: анализ ситуации, общественная дискуссия и первоочередные задачи. По итогам обсуждений, проведенных в рамках Форума «Гражданский диалог»...

⁴³⁵ Балацкий Е.В. Истощение академической ренты // Мир России. 2014. №3. С. 150.

ного положения и снижением статуса преподавателя вуза.⁴³⁶ Существующие проблемы усугубляются в результате внедрения в управление образовательным сектором принципов «нового государственного менеджмента».⁴³⁷

Это только некоторые проблемы, с которыми вынуждено конфронтировать российское и немецкое образовательные сообщества, их список может быть продолжен.

Интерпретация содержания социокультурного концепта «Высшее образование» / „Bildung“ на основании контекстуального анализа текстов немецких и российских СМИ (оценочная составляющая)

С целью реконструкции оценочной составляющей концепта «Высшее образование» / „Bildung“ был проведен контекстуальный анализ немецких и русских публикаций, в содержании которых отражена оценка того или иного аспекта изучаемого концептуального явления.

Были проанализированы статьи за последние 10 лет, начиная с 2006 года, то есть за период, когда реформы образования в Европе вступили в активную фазу осуществления. Ключевым моментом в реформировании систем высшего образования в Германии и России стал начатый в 1999 году Болонский процесс, который имеет целью создание единого Европейского образовательного пространства. Большинство статей посвящено проблемам, связанным с внедрением принципов Болонского соглашения, и анализу достигнутых результатов.

Обращение к текстовым реализациям концепта в рамках публицистического дискурса обусловлено тем, что, по выражению Г.Г. Слышкина, уровень текстовых реализаций «является естественным существованием кон-

⁴³⁶ Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // «Социологические исследования». №2. 2015. С. 122.

⁴³⁷ Там же. С. 124.

цепта, отражающим его свойство диалогической направленности».⁴³⁸ Учитывая замечание, что «в каждом конкретном случае текстовой реализации мы имеем дело лишь с незначительной частью концепта, которая оказывается востребована для воплощения определенной коммуникативной потребности»,⁴³⁹ мы постарались систематизировать варианты контекстуальных репрезентаций исследуемого концепта с целью описания его оценочно-образной составляющей. Обращение к медийному дискурсу обусловлено также его доступностью, разнообразием выражаемых мнений и установок, а также тем, что СМИ оперативно реагируют на происходящие в обществе изменения и отражают оттенки в восприятии искомого концепта, актуальные на данном этапе существования общества.⁴⁴⁰

Путем контекстуального анализа был выделен ряд оценочных суждений, характеризующих отношение к концепту «Высшее образование» (положительного или отрицательного характера) и фиксирующих отдельные компоненты его содержания. Выявленные признаки были объединены в группы с общей семантикой – «семантические модели»⁴⁴¹ или «семантические блоки».

Семантические признаки, которые в большей степени характеризуют исследуемый концепт, сложившийся в немецком лингвокультурном сообществе, могут быть объединены в следующие семантические группы:

1. «Образование» – «Развитие личности». Эта группа объединяет такие признаки, как «самосовершенствование», «самообразование», «способность к анализу, рефлексии и самокритике», «широкий кругозор».

Как показывает опрос информантов, эти признаки образуют ядро немецкого концепта „Bildung“ и доминируют в сознании представителей не-

⁴³⁸ Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как системное образование // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». № 1 2004. Волгоград, 2004. С. 33.

⁴³⁹ Там же.

⁴⁴⁰ Там же.

⁴⁴¹ Елизова Т. К. Концепт «время» в романе Д. Брауна «Инферно» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. I. С. 88-90.

мецкого лингвокультурного сообщества. Что касается высшего образования, то это понятие характеризуется наличием в немецком национальном сознании представления о максимально самостоятельной и свободной научной деятельности, что соответствует идеалу гуманистического образования В. Гумбольдта. В ряде статей университет метафорически сравнивается с «башней из слоновой кости» („Elfenbeinturm“). Из этой метафоры следует, что академическое образование в Германии мыслится как теоретический, отвлеченный процесс, как «наука ради науки» и собственного развития.

Перечисленные выше концептуальные признаки не всегда согласуются с базовыми принципами Болонского соглашения, что в значительной степени препятствует безболезненному проведению соответствующих реформ в сфере высшего образования. Данное противоречие в полной мере отражает следующая цитата: „Der Bologna Prozess will Bildung ökonomisieren und delegitimiert damit die humanistische Vorstellung von der Erkenntnis als Selbstzweck“.⁴⁴² / «Болонский процесс переводит образование на экономические рельсы и тем самым опровергает гуманистические представления о познании как самоцели». Образование на современном этапе реформирования характеризуется авторами современных статей как „ein erstrebenswertes Ziel“ («цель, которую надо достигнуть»); „Investition von Zeit und Aufwand zur Erreichung einer möglichst vorteilhaften Beschäftigung” («инвестиции времени и сил в получение наиболее выгодной работы»). Критическое отношение передается, как правило, при помощи метафор и эпитетов. Так, например, процесс образования в университете после проведения реформ оценивается авторами проанализированных статей как *formalisiert* (формализованный), *bürokratisch* (бюрократический), *standartisiert* (стандартизированный), сами университеты характеризуются как „organisierter Betrieb“ (организованное предприятие), а условия, в которые попадают университеты в связи с новыми правилами, формализующими процесс образования и деятельность выс-

⁴⁴² Jütte P. Bologna-Prozess: Humankapital statt Bildung // NovoArgumente Online. - URL: http://www.novoargumente.com/magazin.php/novo_notizen/artikel/0001399

шей школы, описываются при помощи соответствующих метафор: „Und es bleibt die ärgerliche Frage, ob nicht auch die Hochschulräte Instrumente sind, die Freiheit der Wissenschaft zu untergraben“.⁴⁴³ / «Без ответа остается досадный вопрос, не являются ли советы университетов всего лишь инструментами, при помощи которых пытаются похоронить свободу науки» (Перевод - Л.Ю.).

2. «Образование» – «Воспитанность». Группа объединяет такие признаки как «эрудированность», «культурность», «правильное поведение», «хорошие манеры». Реконструкция перечисленных признаков часто осуществляется при помощи образных метафор: „Mit den Monaten wird der arme Autor immer dünnhäutiger, man spürt das als Leser, ein beleidigter Bildungsbürger wird von schlechtem Benehmen genauso gequält wie von falschem Satzbau <...>“.⁴⁴⁴ / «Спустя несколько месяцев бедный автор становится все более чувствительным, читатель ощущает это, плохие манеры причиняют оскорбленному интеллигенту такие же мучения, как неправильный порядок слов <...>» (Перевод - Л.Ю.).

3. «Образование» – «Показатель статуса». Группа включает в себя признаки «элитарность», «престижность», «залог успеха». Сочетаемость слова „Bildung“ с глаголами *genießen*, *besitzen* / *habe* (букв. «наслаждаться», «обладать / иметь») в немецком языке указывает на то, что это абстрактное понятие может метафорически мыслиться как ценный предмет. Опрос информантов и анализ статей журнала *Die Zeit* также подтверждают, что окончание гимназии и последующее получение высшего университетского образования на сегодняшний день оценивается немцами как условие для дальнейшей успешной карьеры. Престижность университетского образования в отличие от специального может выражаться косвенно, например, при помощи антитезы:

⁴⁴³ Jütte P. Bologna-Prozess: Humankapital statt Bildung // *NovoArgumente Online*. - URL: http://www.novoargumente.com/magazin.php/novo_notizen/artikel/0001399

⁴⁴⁴ Schmidt T.E. Der Volksverstehrer. Roger Willemssen hat lange auf der Tribüne des Bundestags gesessen und alles aufgeschrieben // *Zeit Online*. URL: <http://www.zeit.de/2014/12/roger-willemsen-das-hohehaus/seite-2>

„Überfüllte Unis, leere Werkbänke: Was läuft schief im deutschen Bildungssystem“?⁴⁴⁵ / «Переполненные университеты, пустые мастерские: что идет не так в немецкой системе образования?» (Перевод - Л.Ю.).

4. «Образование» – «Воспитание морально-нравственных качеств». К этой группе могут быть отнесены признаки «благородство», «порядочность», «благонравие».

5. «Образование» – «Обучение». Эту группу можно детализировать, выделив такие признаки, как «приобретение умений и навыков по специальности», «квалифицированность», «профессионализм в определенной области». Указанные признаки актуализируются в атрибутивных словосочетаниях „berufliche Bildung“, „umfassende Bildung“, „mangelnde Bildung“ («профессиональное образование», «широкое / всестороннее образование», «недостаточное образование») и т.д.

Стоит отметить, что эти же признаки входят в значение слова „Ausbildung“ («обучение»), поскольку понятия „Bildung“ и „Ausbildung“ находятся в родовидовых отношениях, при этом „Bildung“ является гиперонимом по отношению к „Ausbildung“. Соответственно, в некоторых контекстах возможно синонимичное употребление обоих концептов, чаще всего тогда, когда речь идет о профессиональном ландшафте и рынке труда. Однако чаще всего понятия „Bildung“ и „Ausbildung“ противопоставляются друг другу благодаря актуализации тех концептуальных признаков, которые присутствуют у первого слова и отсутствуют у второго: «Bildung statt Ausbildung».⁴⁴⁶ / «Образование вместо обучения». Разное содержание концептов „Bildung“ и „Ausbildung“ обуславливает их четкое разделение в сознании носителей немецкого языка по линии «практический» – «академический». Понятие „Ausbildung“ связано с приобретением практических навыков („ausbilden

⁴⁴⁵ Schmidt T.E. Der Volksverstehrer. Roger Willemsen hat lange auf der Tribüne des Bundestags gesessen und alles aufgeschrieben // Zeit Online. URL: <http://www.zeit.de/2014/12/roger-willemsen-das-hohehaus/seite-2>

⁴⁴⁶ Janssen S. Bildung statt Ausbildung // Zeit Online. URL: http://www.zeit.de/1998/03/Bildung_statt_Ausbildung

zum Kraftfahrer“), тогда как понятие „Bildung“ обладает более богатым набором концептуальных признаков, среди которых базовыми признаками являются те, которые входят в ранее рассмотренную группу «развитие личности». Возможно, поэтому у представителей немецкой интеллигенции существует несколько настороженное отношение к новой реалии „zweistufiges Bildungssystem“ («двуступенчатая система образования»), а именно к степени бакалавра, которая предполагает в большей степени практикоориентированное обучение в университете.

В результате предпринятого анализа стало возможным прийти к выводу о том, что структуру концептов «Образование» / „Bildung“ формируют универсальные концептуальные признаки, общие для русской и немецкой картин мира. Однако, как показывает опрос информантов и анализ контекстов, различным оказывается место, которое занимают универсальные признаки исследуемых концептов в их структурах. Причина этого заключается, вероятно, в том, что образовательные системы в России и Германии развивались в различных условиях. Выявленные релевантные признаки русского концепта «Образование» могут быть представлены следующим образом по мере убывания их значимости.

1. «Образование» – «Обучение». Так, высшее образование в России формировалось в петровскую эпоху в условиях, когда обучение в университете приравнивалось к службе, а основной его задачей было приобретение профессиональных навыков, систематизированных знаний. Этот концептуальный признак является одним из доминирующих в сознании представителей русского лингвокультурного сообщества. Такое понимание «образования» представлено в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой.⁴⁴⁷

2. «Образование» – «Развитие личности». Важное место в структуре концепта «Образование» в сознании носителей русского языка занимают та-

⁴⁴⁷ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

кие признаки как «саморазвитие», «самосовершенствование». Значимость этой составляющей подтверждается анализом статей российских изданий, посвященных теме качества образования. В них присутствуют такие корреляции, как «качественное образование» – «творческая атмосфера», «творческий потенциал», «интеллектуальный потенциал», «развивающее образование», «подготовка креативной личности» и другие.

3. «Образование» – «Показатель статуса». Признаки «престижность», «статусность», «условие карьерного роста» также могут быть отнесены к семантическому ядру концепта «Образование», сложившегося в русском лингвокультурном сообществе. Эти концептуальные признаки обнаруживаются в процессе анализа контекстов статей, посвященных в первую очередь получению образования за рубежом. «Образование» коррелирует в этом случае с такими понятиями, как «престижная работа», «успешная карьера», «востребованность», «карьерные перспективы».

4. «Образование» – «Воспитанность». По определению «Толкового словаря живого великорусского языка» В. Даля образованный человек – это человек «научно развитой; воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи».⁴⁴⁸ Однако опрос информантов дает основания предположить, что концептуальные признаки «воспитанность», «культурность», «правильное поведение», «рафинированность», «интеллигентность» в настоящее время не являются преобладающими, уступая по значимости вышеперечисленным признакам исследуемого концепта. Истоки, вероятно, следует искать в послереволюционный период, когда всеобщий доступ к образованию сопровождался разрушением сложившихся в российской системе образования традиций и идей. Можно констатировать, что в настоящее время трансформации существенно затронули именно эту группу признаков русского концепта «Образование». Отдельно следует остановиться на таком понятии, как «интеллигентность» и его корреляции с понятием «образован-

⁴⁴⁸ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Русский язык, 1989-1991. Т. II. С. 613.

ность». Если по данным словарей «интеллигенция» – это «люди умственного труда, обладающие образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры <...>»,⁴⁴⁹ то практически все информанты подчеркивали, что человек, получивший образование, не обязательно интеллигентен.

Таким образом, можно сделать вывод, что некоторые явления, связанные с происходящими в настоящее время в России образовательными реформами, в частности, введение Единого государственного экзамена, приобрели отрицательные коннотации, поскольку воспринимаются русскоязычным обществом как потенциально противоречащие сложившемуся концепту. Об этом свидетельствуют такие языковые средства, как метафоры, гиперболы, антитезы и другие: «Школа будет готовить творцов, а не потребителей». ⁴⁵⁰

Подводя итог, следует отметить, что концепт „Bildung“ / «Образование» – сложный многоаспектный феномен, который формировался и трансформировался в двух странах под влиянием исторического, социокультурного и политического контекстов. В содержании немецкого и русского концептов «Образование» / „Bildung“ было выделено несколько идентичных семантических групп: «развитие личности», «воспитанность», «показатель статуса», «обучение, овладение знаниями», «воспитание морально-нравственных качеств», каждая из которых включает в себя набор концептуально значимых признаков. Проведенное исследование показало, что как немецкий, так и русский базовые концепты «Образование» / „Bildung“ не являются статичными, поскольку в настоящее время они подвержены влиянию социальных, экономических, политических и культурных факторов, приводящих к их трансформации как в немецкой, так и в русской лингвокультурах. Анализ критических статей, посвященных современным реформам в сфере образо-

⁴⁴⁹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

⁴⁵⁰ Мазурова Л. Даешь образование! // Литературная газета. 2008. 12 ноября. URL: http://lgz.ru/article/N46-6198--2008-11-12-/Da%D1%91shy-obrazovani%D0%B5%216583/?sphrase_id=48841

вания в Германии и России, позволяет выявить негативное отношение к тем процессам и явлениям, которые противоречат представлениям об исследуемом концепте, укоренившимся в национальном мышлении, и таким образом подтверждают их ценность.

Метафорическая репрезентация социокультурного концепта «Высшее образование» / „Bildung“ в немецких и российских СМИ (оценочно-образная составляющая)

Опираясь на положения теории концептуальной метафоры, выдвигаемые в работе Дж. Лакоффа «Мышление в зеркале классификаторов»,⁴⁵¹ мы проанализировали метафорические контексты, в которых употребляются слова-репрезентанты концептуальной области «Высшее образование», с целью выявить актуальные представления об этой области у представителей немецкого и русского сообществ и соотнести их с социокультурными преобразованиями, происходящими в сфере высшего образования в России и Германии.

Нами были выявлены тождественные метафоры, характерные для русского и немецкого социокультурного сообществ. Тождественные метафоры опираются на один и тот же либо на схожий неметафорический опыт. В их основе лежат тождественные образы. Они актуализируются в схожих метафорических контекстах и имеют близкие коннотации и одинаковую стилистическую окраску.

⁴⁵¹ Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. Вып. XXXIII. Когнитивные аспекты языка. С. 12-51.

Приведем примеры основных метафор, которые можно определить как тождественные для немецкой и русской лингвокультур:

Образование – товар

По результатам анализа текстов немецкой и русской прессы эта метафора является одной из самых распространенных в немецком и русском языковом сознании. Метафора «образование – это товар» выражает представление об образовательной системе в высшей школе, как о сфере услуг, в которой предлагаются нематериальные товары, имеющие свою цену. Это представление вербализовано в виде уже устоявшихся единиц – словарных лексем, в том числе, терминов и узуальных словосочетаний: *das Studienangebot* / «предложение образовательных услуг», *Hochschul-Dienstleistungen* / «услуги, предоставляемые вузом», «образовательные услуги», *Bildungsmarketing* / «образовательный маркетинг», *der Bildungsmarkt* / «рынок образования», *der Bildungsauftrag* / «заказ на образование», *günstige, preiswerte Bildung* / «недорогое, выгодное по цене образование», *teuere Bildung* / «дорогое образование», *billige Bildung* / «дешевое образование» и так далее. Базовый характер этой экономической метафоры подтверждается наличием довольно большого количества смежных контекстуальных метафор в современных публикациях в немецкой прессе. Такие единицы, длительное время функционирующие в языке, не имеют стилистической маркированности и не содержат эксплицитно выраженных негативных сем. Однако анализ текстовых репрезентаций показывает, что метафора «образование – товар» имеет множество негативных ассоциативных признаков, которые актуализируются в определенном контексте. Например, в статье „*Maßgeschneiderte Vorlesungen für alle*“ («Лекции, пошитые на заказ» (Перевод - Л.Ю.)) образование сравнивается с товаром, массовым и дешевым: „*Bildung gibt es wie Anzüge von der Stange:*

als Massenware“.⁴⁵² «Образование – это пиджаки на вешалке, массовый товар» (Перевод - Л.Ю.). Отсутствие индивидуального подхода в образовании метафоризируется в высказывании: „eine Größe passt allen“ («один размер для всех»).

Большинство выявленных контекстуальных метафор отражает недовольство и неприятие авторами статей «примитивизации» образования и связанного с этим изменения менталитета студентов. В целом, речь идет о смене всей университетской идеологии, так как вместо ценности свободного научного поиска приоритетом становится ориентация на потребности экономики и рынка. В условиях финансовой зависимости от собственной коммерческой деятельности и спонсорских вложений университеты превращаются в рыночные структуры по предоставлению образовательных услуг. В проанализированных статьях российских изданий особенно часто встречаются метафоры, представляющие образование как товар, университеты как продавцов, а учащихся как клиентов и потребителей: «Это в обычных вузах, где производят образовательные услуги, царит «заказчик» - его величество студент, а преподаватели «при нем».⁴⁵³

Образование – бизнес

Эта метафора в большей степени характерна для немецкой лингвокультуры. Ее появление и распространение связано с коммерциализацией высшей школы, уменьшением финансовой вовлеченности государства в обеспечение деятельности высших учебных заведений и перекладыванием финансовой ответственности на регионы и сами вузы: „Die Staaten versuchen, sich aus ihrer Finanzierungsverpflichtung zu verabschieden und den Bildungssek-

⁴⁵² Dräger J. Maßgeschneiderte Vorlesungen für alle // Zeit Online. 2013. № 48. - URL: <http://www.zeit.de/2013/48/onlinekurse-personalisierung-bildung>

⁴⁵³ Бундин Ю. Боль грядущей утраты // Литературная газета. 2015. 15 мая.

tor zu einem Privatgeschäft zu machen“.⁴⁵⁴ «В разных странах государство пытается отказаться от своих финансовых обязательств и превратить образовательный сектор в частный бизнес» (Перевод - Л.Ю.).

Образование – технологический процесс

Эта метафора находит выражение как в немецком, так и в русском языке и связана с представлениями о практической функции образования. Смежными метафорами являются распространенные вербализованные образы: „Bildungsprodukt“ / «образовательный продукт», «продукт образования», «образование производит», «технология образования», „Produktionsbedingungen an der Uni“ / «производственные условия в университете» и так далее: «Ведь образование – это целая система, которая имеет свой продукт».⁴⁵⁵ «Образование производит таланты, наука – новые технологии <...>».⁴⁵⁶ „Die Unis produzieren Theorietrotteln und Langweiler“.⁴⁵⁷ «Университеты производят ни к чему не пригодных теоретиков и скучающих бездельников» (Перевод - Л.Ю.). В статье «Боль грядущей утраты», опубликованной в «Литературной газете», соответствующие метафоры, заключенные в кавычки, употребляются с целью подчеркнуть несоответствие предназначения художественных вузов и прагматичной направленности проводимых реформ: «Именно здесь требуется принципиально иной подход в организации учебного процесса, способного «производить» принципиально иной «продукт» – художественно одаренную творческую личность».⁴⁵⁸

⁴⁵⁴ Gall I. Bildung statt Business an den Universitäten. - URL: <http://goo.gl/EsS09d>

⁴⁵⁵ Домнышева Е. Владимир Скулачев: «Вклад в науку и образование делает страну лучше и сильнее» // Политэкономика. 2008. № 9-10. - URL: http://www.politekonomika.ru/000005/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=47

⁴⁵⁶ Образование – ключ к успеху. - URL: <http://www.penza-press.ru/obrazovanije-kljuch-k-uspjekhu.dhtm>

⁴⁵⁷ Jeges O. Die Unis produzieren Theorietrotteln und Langweiler. - URL: <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article141484541/Die-Unis-produzieren-Theorietrotteln-und-Langweiler.html>

⁴⁵⁸ Бундин Ю. Боль грядущей утраты // Литературная газета. 2015. 15 мая.

Критическое отношение к ситуации, связанной с растущим спросом на высшее образование и снижением уровня компетенций выпускников гимназий несмотря на повышающиеся требования отражено в метафоре „Tonnenideologie“ (валовая идеология, в соответствии с которой основное внимание при выполнении производственных планов уделяется количественным показателям): „Eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung zeigt: Der Erfolgsdruck lässt die Ansprüche sinken. Und die Jugendlichen können nicht mehr mit Misserfolgen umgehen. Das ist Ergebnis einer Tonnenideologie“.⁴⁵⁹ «Исследование, проведенное Фондом Конрада Аденауэра показывает: завышенные требования снижают уровень притязаний. Молодые люди больше не в состоянии справиться с неудачами. Это результат «валовой идеологии»» (Перевод - Л.Ю.)

Образование – дорога

Процесс получения знаний у немцев и русских традиционно ассоциируется с продвижением вперед, с дорогой, что отражено в стереотипных метафорических сочетаниях «дорога знаний» / „Bildungsweg“. В метафоре «образование – это дорога» концентрируются как положительные, так и отрицательные ассоциации, связанные с прохождением пути. Сам путь может восприниматься как широкая и ясная дорога к цели, благополучию или как «колея», в которую попадают абитуриенты с начала поступления в вузы: „Die Bildung ist der einzige Weg, um Gleichheit zu schaffen und die Ketten der Armut zu brechen <...>“.⁴⁶⁰ «Образование – это единственный путь к тому, чтобы достичь равенства и сбросить оковы бедности <...>» (Перевод - Л.Ю.).

⁴⁵⁹ Siems D. Abitur für alle? Ein ideologischer Irrtum! - URL: <http://goo.gl/CcNnI1>

⁴⁶⁰ Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): Zeit-Corpus. Projekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. - URL: http://www.dwds.de/r?q=Bildung+ist+der+wichtigste+Rohstoff+unserer+Gesellschaft&corpus=zeit&date-start=1983&date-end=2015&format=full&sort=date_asc&limit=10

«Система превратилась для студентов в колею, с которой невозможно свернуть. <...> И по этой колее, без промежуточных станций, мчит вся масса молодежи: 11-й класс, бакалавриат, магистратура, аспирантура...».⁴⁶¹

Близкие коннотации содержит метафора, которую использует журналист газеты Die Zeit: «дорога знаний» превращается в бег с препятствиями (Hürdenlauf): “Wir beschreiben den Bildungsweg in Deutschland als einen Hürdenlauf. Viele Kinder und junge Erwachsene müssen eine Hürde nach der anderen überwinden, wenn sie mehr erreichen wollen, als für sie vorgesehen war“.⁴⁶² «Мы описываем путь получения образования в Германии как бег с препятствиями. Многие дети и молодые люди вынуждены преодолевать одно препятствие за другим, если хотят достичь большего, чем для них предусмотрено» (Перевод - Л.Ю.).

Образование – фундамент

Образование в целом традиционно рассматривается как база, прочный фундамент для дальнейшего развития, профессионального и личностного роста.

«Образование – фундамент, на котором дети будут стоять всю жизнь».⁴⁶³

„Brauchen wir mehr Studenten? Ja, sagt Jutta Allmendinger, weil ein Studium ein breites Fundament für die berufliche Weiterentwicklung aller bietet“.⁴⁶⁴
«Нам нужно больше студентов? Да, – отвечает Ютта Алльмендингер, – по-

⁴⁶¹ Трушин А. Осторожно, вузы закрываются. - URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2644693>

⁴⁶² Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS).

⁴⁶³ Мигулина К. Елена Малышева: не курю, мою руки перед едой и избегаю случайных связей // Труд-7, 2008.06.19 - URL:

http://search2.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=paper&sort=gr_tagging&lang=ru&req=%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%E5%20%F4%F3%ED%E4%E0%EC%E5%ED%F2&docid=419211

⁴⁶⁴ Brauchen wir mehr Studenten?// DIE ZEIT, 11.03.2010 Nr. 11. - URL: <http://www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Pro>

тому что высшее образование создает фундамент для дальнейшего профессионального развития» (перевод - Л.Ю.).

Образование – ключ

Положительные представления об образовании связаны с различными образами: к наиболее стереотипным ассоциациям относится представление об образовании, как об артефакте, которым можно воспользоваться, чтобы получить определенные преимущества. Чаще всего с этой целью используется метафорический образ ключа, открывающего новые возможности: „Plan-Geschäftsführerin Röttger betonte: „Nur Bildung ist der Schlüssel zur Veränderung““.⁴⁶⁵ «Коммерческий директор по планированию Рёттгер подчеркивает: «Только образование является ключом к изменениям»» (Перевод - Л.Ю.).

„Bildung ist der Schlüssel zu allem: zu beruflichem und wirtschaftlichem Erfolg, zum Verständnis der eigenen Kultur und zu fremden Kulturen“.⁴⁶⁶ «Образование – это ключ ко всему: к профессиональному и экономическому успеху, к пониманию собственной культуры и других культур» (Перевод - Л.Ю.).

Представления об образовании у русских также раскрываются в наиболее частотных метафорах «образование – ключ к успеху» и «образование открывает (горизонты, перспективы, границы и т.п.)»: «Как ни странно, но действительно, образование является одним из ключей к успеху».⁴⁶⁷

Отметим, что такие коннотации, как «решение проблем», «изменение к лучшему», которые актуализируются при метафорическом употреблении лексемы «ключ», присутствуют и в других метафорических сравнениях высшего образования, например, с лекарством: «Со времен СССР довлеет

⁴⁶⁵ Brauchen wir mehr Studenten?// DIE ZEIT, 11.03.2010 Nr. 11. - URL: <http://www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Pro>.

⁴⁶⁶ Ibidem.

⁴⁶⁷ Национальный корпус русского языка. - URL: <http://www.ruscorpora.ru>.

ложный стереотип – высшее образование – лекарство от всех социальных болезней». ⁴⁶⁸

Образование – ресурс

Метафора «образование – это ресурс» связана с идеей накопленных резервных возможностей. Это представление метафоризируется в образе ресурсных накоплений, чаще всего – финансовых. Появление этой, относительно новой, экономической метафоры связано с теорией «человеческого капитала», согласно которой накопленные знания и опыт используются и приносят доход. Так, например, статья „Dein Hirn, dein Kapital“ («Твой мозг, твой капитал») содержит высказывание: „Die Ökonomen sagen: Muskelkraft zählt nicht mehr, Wissen ist unsere wichtigste Ressource“. ⁴⁶⁹ «Экономисты говорят: Физическая сила ничего не значит, знания – вот наш важнейший ресурс» (Перевод - Л.Ю.).

Если образование – это ресурс, то в него можно инвестировать. Это умозаключение вербализуется в виде метафорических выражений: «образовательные инвестиции» / “Bildungsinvestitionen”, «вкладывать средства в образование», «инвестировать в образование» / „in die Bildung investieren”, «затраты на образование» / „Bildungsaufwand“.

Здесь же может быть рассмотрена метафора нетерминологического происхождения, которая отражает представления об образовании, как о сырье: “Bildung ist der wichtigste Rohstoff unserer Gesellschaft und ermöglicht jungen Menschen, ihr Leben selbst in die Hand zunehmen“. ⁴⁷⁰ «Образование –

⁴⁶⁸ Полещук П. Вузы и рынок высоких технологий: как совместить образование, науку и коммерциализацию // Университет ИТМО: новостной портал. URL: http://www.ifmo.ru/ru/viewnews/5503/vuzy_i_rynok_vysokih_tehnologiy:_kak_sovmestit_obrazovanie,_nauku_i_kommercializaciyu.htm#ixzz4ExUfxAEG

⁴⁶⁹ Daum M. Dein Hirn, dein Kapital // Zeit Online. 2014. № 28. - URL: <http://goo.gl/Fy8eDU>

⁴⁷⁰ Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS).

важнейший сырьевой продукт нашего общества, оно позволяет молодым людям брать собственную жизнь в свои руки» (перевод - Л.Ю.).

Стоит отметить, что метафора «образование – это ресурс» чаще встречается в немецких источниках, чем в русских. Возможно, причина в том, что, по мнению некоторых социологов, в российском обществе «<...> образование продолжает во многом восприниматься в качестве как инструментальной, так и терминальной ценности, но не всеми осознается как ценный ресурс, способный повысить благосостояние, уровень и качество жизни».⁴⁷¹

Образование – активный субъект

Анализ метафорических контекстов показал, что высшее образование часто персонифицируется в различных образах. Такого рода метафорические выражения характерны для русского языка, возможно, в силу его большей эмоциональности по сравнению с немецким языком. Высшее образование «борется», «выживает», «нуждается в переменах», оно «растеряло весь престиж» и «никого не удивляет», но при этом «дает хорошую базовую подготовку и знания» (примеры взяты из газетного корпуса Национального корпуса русского языка). При этом образ высшего образования как субъекта не конкретизируется.

Иногда образование рассматривается как основа общественного устройства: «Ведь образование – это важнейшие социальные маркеры, это одна из основ для выстраивания общественной иерархии».⁴⁷²

Ряд авторских метафор с трудом может быть обобщен в одну когнитивную модель, они представляют собой единичные реализации. Например,

⁴⁷¹ Щупленков О. В., Щупленков Н. О. Проблема трансформации ценности образования молодым поколением. - URL: http://e-notabene.ru/pp/article_656.html

⁴⁷² Кононенко М. Верить нельзя никому // Известия. 2013.05.28. - URL: http://search2.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=paper&sort=gr_tagging&lang=ru&req=%E2%FB%F1%F8%E5%E5%20%E2%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%E5&p=8

высшее образование иногда представляется как «нечто» неэффективное, оторванное от реальной жизни, бесполезное: «Высшее образование стало экономическим пузырем, всасывающим финансы, но плохо работающим на реальный сектор».⁴⁷³

Подводя итог, можно резюмировать, что в настоящее время следует говорить об оживлении динамики социокультурного концепта «высшее образование», обусловленной существенными преобразованиями соответствующей социальной сферы. Рассмотренные примеры текстовых репрезентаций концепта «высшее образование» в немецкой и русской прессе подтверждают, что оценочно-образные компоненты данного концепта в немецкой и русской культуре имеют много общего. Проведенный анализ выявил наличие в рассматриваемых лингвокультурах тождественных метафор, что свидетельствует о тесном содержательном взаимодействии этих культур. В основном негативное отношение у представителей российской и немецкой обществности вызывает переориентация высшего образования на прагматические цели (доминирование прагматической составляющей) и фактическое игнорирование его воспитательной функции, потенциала развития морально-нравственных качеств личности. Негативная оценка выражается путем актуализации в контексте негативных коннотаций метафор экономического характера, которые перешли в общеупотребительный вокабуляр из экономической лексики, где они функционируют в качестве терминов.

В заключение необходимо подчеркнуть, что изменения в российском и немецком обществах протекают в контексте глобальных социокультурных процессов. Это обстоятельство, а также ориентация российского высшего образования на европейскую и мировую интеграцию и ценностную шкалу будут вести к дальнейшему сближению не только структур и принципов функционирования немецкой и российской высшей школы, но и взаимному пересечению немецкого и русского социокультурного концепта «Высшее

⁴⁷³ Трушин А. Осторожно, вузы закрываются. - URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2644693>

образование» по ряду признаков. Этот вывод подтверждается анализом текстовых репрезентаций концепта, проведенным на материале статей, опубликованных в российских СМИ.

Международное сотрудничество в области Высшего образования (на примере российских и немецких университетов)

В.В. Неборская, Л.А. Юшкова

Интернационализация и ее общие условия в Германии

Современная эпоха выдвигает инновационные требования к образованию. Необходимость соответствовать этим требованиям привела к реформированию системы высшего образования в общеевропейском масштабе, начало которому положило подписание Болонского соглашения в 1999 году. Интернационализация образовательного пространства, понимаемая как рост международного взаимодействия при сохранении национальных образовательных систем,⁴⁷⁴ является одной из важнейших задач, выполнение которых предусматривает Болонское соглашение. Это вполне объяснимо, так как только в случае успешного интернационального взаимодействия можно достичь основных целей, закрепленных в Болонской декларации: создания общеевропейского академического пространства и усиления международной конкурентоспособности европейских вузов.⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Teichler U. Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? // Die Hochschule. - 1/2003. - S. 19-30. - Режим доступа: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/Teichler_quo_vadis_Hochschule.pdf. (дата обращения: 19.07.2016). S. 20

⁴⁷⁵ Ibidem. S. 3

Для обозначения процесса интернационализации в европейском масштабе, понимаемом как создание единого общеевропейского академического пространства, используется термин «европеизация».⁴⁷⁶

Интернационализация высшей школы, согласно положениям Болонской декларации, осуществляется в ходе следующих мероприятий:

- стимулирование академической мобильности студентов и преподавателей,
- разработка совместных образовательных программ,
- внедрение сопоставимых ступеней высшего образования, квалификаций и программ,
- создание европейской системы переводных зачетных единиц,
- выдача общеевропейского приложения к диплому.⁴⁷⁷

Европейская интеграция не является новым понятием для Германии. Интеграционные процессы существовали в Европе всегда, начиная с раннего средневековья, это обусловлено всей европейской историей. Идея об объединении европейских народов ради достижения общей цели – установления всеобщего мира – была ясно высказана уже в 1306 г. советником французского короля Пьером Дюбуа.⁴⁷⁸ К ранним проектам объединения европейских государств относится план богемского короля Георга фон Подибрада (15 в.),⁴⁷⁹ а также еще более значительный проект Эразма Роттердамского.⁴⁸⁰ Единое европейское образовательное пространство также не является изобретением наших дней, а существовало уже в средние века. К концу 15 в. все европейские университеты имели практически идентичную структуру, а ис-

⁴⁷⁶ Teichler U. Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? // Die Hochschule. - 1/2003. - S. 19-30. - Режим доступа: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/Teichler_quo_vadis_Hochschule.pdf. (дата обращения: 19.07.2016). S. 20

⁴⁷⁷ Der Boilogna Prozess // Kultusministerkonferenz. - Режим доступа: <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationale-hochschulangelegenheiten.html>

⁴⁷⁸ Majer D., Höhne W. Europäische Einigungsbestrebungen vom Mittelalter bis zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) 1957. Juris Fontes Rechtsquellen in Vergangenheit und Gegenwart. Band 3. Karlsruhe: Scientific Publishing, 2014. S. 30-35

⁴⁷⁹ Ibidem. S. 41-45

⁴⁸⁰ Ibidem. S. 46-50

пользование латинского языка в качестве *lingua franca* создавало идеальные предпосылки для обучения и преподавания в любом европейском университете. Таким образом, для Германии этот опыт не является уникальным и в определенном понимании означает сохранение старых традиций, которые являются неотъемлемой частью немецкого социокультурного концепта «Высшее образование».

Следует констатировать, что процесс интернационализации в Германии в настоящее время развивается очень интенсивно. Как сообщается в отчете за 2016 год, представленном министром по образованию и научным исследованиям совместно с Немецкой службой академических обменов (Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)) и Немецким Центром исследований в сфере науки и высшего образования (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)), в 2014 году в немецких вузах и других научно-исследовательских учреждениях преподавали и занимались научно-исследовательской работой более 85 000 зарубежных ученых, 43 000 немецких ученых работали за границей.⁴⁸¹ Если по данным 2009 года иностранные учащиеся составляли примерно 7% от числа студентов, обучавшихся в немецких вузах (около 140 000 человек, включая тех студентов, которые с рождения живут в ФРГ и заканчивали немецкие гимназии), то, по данным отчета министерства образования и научных исследований, в 2015 году количество иностранных студентов в Германии выросло до 321 000 человек.⁴⁸² Моника Юнгбауэр-Ганс, руководитель Немецкого центра исследований в сфере науки и высшего образования, прогнозирует, что за 2016 год

⁴⁸¹ Kercher J. Deutschland zieht immer mehr ausländische Wissenschaftler an. - Режим доступа: http://www.dzhw.eu/aktuell/presse/material/pressemitteilungen/2016_07_13_PM_WissenschaftWeltoffen2016.pdf

⁴⁸² Ibidem.

количество иностранных студентов составит 339000, а к 2020 году ожидается увеличение этого показателя до 350 000 человек.⁴⁸³

Успех интернационализации немецких вузов возможен только благодаря тщательно спланированной и настойчиво осуществляемой программе, изложенной в Стратегии развития мобильности внутри европейского образовательного пространства, которая была подписана странами-участницами Болонского процесса 26-27 апреля 2012 г. В ней были согласованы общие цели и направления деятельности отдельных вузов в этой области.

К числу необходимых мер относятся следующие:⁴⁸⁴

1. Разработка стратегии интернационализации отдельных вузов во всех областях деятельности (обучение, научно-исследовательская деятельность, администрирование, послевузовское образование).

2. Совершенствование общих правовых вопросов, регулирующих процесс интернационализации (например, упрощение процедуры аккредитации совместных программ).

3. Развитие системы приема и интеграции иностранных учащихся и приглашенных ученых (создание центров по приему иностранных студентов и профессоров, консультационных центров, организация курсов по изучению иностранных языков и межкультурного взаимодействия для сотрудников университетов и т.п.). Эта деятельность осуществляется в соответствии с Национальным кодексом обучения иностранных студентов в немецких ву-

⁴⁸³ Burkhart S., Chehab van den Assem N., Grützmacher J., Heublein U. Wissenschaft weltoffen 2016: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany. Fokus: Internationale Mobilität von Wissenschaftlern International Mobility of Academics and Researchers. Bielefeld, 2016. - Режим доступа: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf. S. 8

⁴⁸⁴ Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin). 11 S. - Режим доступа: https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf.

зах⁴⁸⁵ и Европейской Хартией исследователей и Кодексом правил приема исследователей на работу.⁴⁸⁶

4. Создание интернациональных кампусов, учитывающих потребности как немецких, так и иностранных студентов и преподавателей. Создание взаимных курсов обучения иностранным языкам.

5. Повышение зарубежной академической мобильности немецких студентов и преподавателей (так, например, необходимо предусматривать в учебных планах и программах возможность зарубежной мобильности, расширять сотрудничество с партнерскими вузами за рубежом с целью создания совместных программ).

6. Увеличение привлекательности немецких вузов как места образования и науки на международной арене. С этой целью вузам рекомендуется создавать более гибкие условия для приема иностранных студентов и разрабатывать систему тьюторства, развивать информационную систему, приглашать зарубежных лекторов на вакантные должности, открывать филиалы за рубежом.

7. Приглашение талантливых молодых исследователей из других стран с целью развития научной кооперации, обмена опытом, повышения мотивации к обучению в зарубежных вузах у немецких студентов. Для этого вузы должны совершенствовать программы обучения в аспирантуре.

8. Расширение международной научной кооперации.

9. Разработка программ транснационального партнерства. Двустороннее академическое партнерство укрепляют международную репутацию высшей школы, способствуют созданию международных контактов, помогают готовить высококвалифицированных выпускников, способных к дальнейшей успешной научной работе в аспирантуре.

⁴⁸⁵ Nationaler Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen. - 4 S. - Режим доступа: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2_Text_Nationaler_Kodex.pdf

⁴⁸⁶ Europäische Charta für Forscher: Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern. Брюссель, 2005. 65 S. - Режим доступа: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/3_eur_21620_de-en.pdf.

Методы реализации принятой стратегии могут быть продемонстрированы на примере университета Эрфурта – одного из старейших вузов Германии, основанного в 1379 году. В 1816 году он был закрыт и открыт вновь после объединения Германии в 1994 году в качестве гуманитарно-ориентированного университета. В настоящее время Эрфуртский университет ведет подготовку по 47 бакалаврским и магистерским программам, в нем обучается около 6000 студентов.⁴⁸⁷ Информация о мероприятиях по развитию интернационализации университета Эрфурта получена во время научной стажировки на гуманитарном факультете университета Эрфурта в рамках гранта РГНФ в 2014 г. методом интервьюирования преподавателей гуманитарного факультета.⁴⁸⁸

С целью координации и повышения эффективности принимаемых мер в Эрфуртском университете существует Интернациональное бюро, которое непосредственно занимается всеми вопросами, касающимися интернациональной деятельности университета. Сотрудники Интернационального бюро оказывают консультационную поддержку иностранным студентам по всем возникающим вопросам, начиная с подачи заявления о допуске к обучению, записи на подготовительные курсы и размещения. В их задачи входит организация внеучебных мероприятий для иностранных студентов, консультации студентов и преподавателей по всем вопросам, связанным с академической мобильностью – участием в обменных программах, прохождением практики за границей, организацией совместных проектов и так далее.

В деятельности по интернационализации Эрфуртского университета можно выделить ряд приоритетных направлений.

Очень серьезное внимание уделяется созданию комфорта для учебной, научной деятельности и в быту. Университет Эрфурта очень удобно расположен и обладает развитой инфраструктурой. Все здания, составляющие университетский кампус (включая библиотеку, столовую, административ-

⁴⁸⁷ Universität Erfurt: офиц. сайт. - Режим доступа: <https://www.uni-erfurt.de/>

⁴⁸⁸ Полученная информация частично представлена на официальном сайте университета Эрфурта.

ный корпус и большинство общежитий), находятся на одной территории, в непосредственной близости друг от друга. Для работы иностранных аспирантов и научных сотрудников выстроен отдельный корпус «Дом проектов» с удобными офисами и всей необходимой техникой. С увеличением количества студентов остро встала проблема нехватки мест в общежитиях, поэтому нередко студентам приходится снимать жилье в городе.

Немаловажную роль играет то, что в университете г. Эрфурта полностью отменена плата за обучение (она сохраняется только для программ повышения квалификации).

Преградой на пути интернационализации может стать языковой барьер. Знания немецкого языка необходимы для учебы и пребывания в Эрфурте, так как в повседневной коммуникации, в учреждениях и ведомствах далеко не всегда можно объясниться с помощью английского. Некоторые курсы в университете преподаются на английском языке, но большая часть учебных мероприятий проводится на немецком. Письменные работы по договоренности с преподавателем можно готовить на английском языке, но, чтобы полноценно участвовать в общей дискуссии на семинарах, необходимо знать немецкий язык. Кроме того, не все немецкие преподаватели, даже те, которые читают лекции на английском, настолько хорошо владеют этим языком, чтобы свободно проводить на нем консультации. Тем не менее, для того, чтобы начать обучение в университете Эрфурта, достаточно владеть немецким языком на уровне А2 по общеевропейской шкале. Знания языка подтверждаются сертификатом или оценкой преподавателя.

Для иностранных студентов, которые хотят улучшить свою лингвистическую и межкультурную компетенцию, во время учебного года в Центре иностранных языков действуют курсы немецкого языка и немецкой культуры по уровням от А2 до С1.

Для студентов, прибывающих в Эрфурт по академическому обмену в рамках программы ERASMUS, есть возможность изучать немецкий язык в

течение трех месяцев до начала обучения в Германии по интернету на портале DUO.

В силу организации обучения в Эрфурте, когда студенты имеют возможность фактически самостоятельно составлять свой индивидуальный план обучения за счет выбора нужных предметов, состав студенческих групп постоянно меняется и иностранному студенту довольно сложно завязать контакты с немецкими студентами и совершенствовать навыки говорения на немецком языке. Для того чтобы практиковаться в общении, иностранные учащиеся могут воспользоваться возможностью обучения в тандеме, которую им также предоставляет Языковой центр.

Высокой эффективностью обладает система тьюторства. В Эрфуртском университете программа тьюторства для иностранных учащихся была организована Интернациональным бюро с целью помочь студенту-иностранцу быстрее и лучше адаптироваться в новой академической и лингвокультурной среде. Каждый иностранный студент может рассчитывать на поддержку тьютора при решении проблемных вопросов. Тьютор сопровождает своего подопечного при посещении различных инстанций, помогает ему лучше узнать город, ориентироваться в нем, консультирует по вопросам организации учебного процесса и так далее.

Интересный опыт представляет проект „Fremde werden Freunde“ («Чужие становятся друзьями»). Проект возник в результате сотрудничества университета и специализированной высшей школы г. Эрфурта. В рамках этого проекта иностранные студенты проживают в принимающих семьях и получают возможность ежедневно практиковать немецкий язык, лучше узнавать Германию и город с помощью местных жителей, получать помощь в быту и при решении повседневных проблем.

Для того чтобы сделать пребывание иностранных студентов более комфортным, помочь им установить дружеские контакты с другими студентами, познакомить их с историей и традициями Тюрингии, Германии, а так-

же других стран, Интернациональное бюро организует разовые и регулярные мероприятия. Каждый вторник проходят международные встречи немецких и иностранных студентов и преподавателей университета и специализированной высшей школы Эрфурта «Кафе International». На этих встречах студенты рассказывают о своей стране, делают презентации, обсуждают актуальные вопросы современной культуры, науки, политики. В «Кафе International» проводятся тематические вечера: танцевальные, поэтические, кулинарные и другие. Каждый третий четверг месяца проходят встречи иностранных учащихся в кафе Nerly.

Интернациональное бюро имеет возможность каждый год выделять одну или две стипендии на три месяца иностранным аспирантам из средств программы STIBET, поддерживаемой Немецкой службой академических обменов.

В Эрфуртском университете действует университетская группа «Европейского студенческого форума» (AEGEE). Задача этой организации – поддержка европейских студентов. Для обучающихся по обмену в университете Эрфурта каждый семестр проводятся Интернациональные завтраки – мероприятия, на которых иностранные студенты, обучающиеся в Эрфурте по обменным программам знакомятся друг с другом и другими студентами.

Большое значение придается участию немецких университетов в транснациональных образовательных и научных проектах, что дает инновационный импульс их развитию. Здесь необходимо подчеркнуть важную роль Немецкой службы академических обменов (DAAD): к 2016 году немецкие вузы стали участниками более 80 транснациональных проектов при финансовой поддержке ДААД.⁴⁸⁹

Ученые из университета Эрфурта активно сотрудничают с коллегами из разных стран. Например, гуманитарный факультет Эрфуртского универ-

⁴⁸⁹ Безносова М.И. Интернационализация как необходимое условие развития высшего образования // Вестник ИжГТУ. 2013. № 2(58). С. 80-83.

ситета в настоящее время реализует несколько крупных научных проектов, осуществляемых в сотрудничестве с зарубежными партнерами.

Таким образом, интернационализации в сфере науки и образования в Эрфурте придается очень большое значение, так как ее успех напрямую влияет на повышение репутации и привлекательности страны для учебы, работы и ведения бизнеса, а также конкурентоспособности Германии в международном масштабе. В Эрфуртском университете ведется очень активная работа по реализации перечисленных выше мер, предусмотренных Стратегией развития мобильности внутри европейского образовательного пространства.

Общие условия интернационализации в России

Развитие международных связей в области образования являются неотъемлемой частью реформы высшего и среднего профессионального образования в России. Целью международной деятельности в области высшего образования является всесторонняя интеграция России в качестве равноправного партнера в мировое образовательное сообщество, совершенствование и повышение авторитета национальной системы образования с учетом международного опыта.

Интеграция российской системы высшего образования в общеевропейское пространство представляет собой задачу, реализация которой связана с определенными трудностями. Интернационализация в России осложнена рядом факторов, среди которых следует отметить географический фактор (академический обмен с Европой активнее осуществляется вузами, расположенными на европейской части России), финансовый фактор, а также фактор «разделения высшего образования и научных исследований».⁴⁹⁰ М.А. Чепурина в качестве факторов, ограничивающих эффективность участия России в

⁴⁹⁰ Коннов В.И. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры // Право и управление. XXI век. 2013. № 1. С.33

европейском пространстве высшего образования, называет отсутствие средне- и долгосрочного планирования, «государство-центричность»,⁴⁹¹ а также изначальное недоверие большей части академического сообщества к заявленным в Болонском соглашении целям и опасения утечки умов и снижения качества российского образования.⁴⁹² Определенную негативную роль сыграли специфические условия вступления России в Болонское соглашение: «ускоренные темпы, недостаточная проработанность конкретных деталей и мер реализации», а также высокая степень политизированности принимаемого решения.⁴⁹³

Необходимо отметить, что в России существуют ведущие вузы с наиболее высоким рейтингом, доля участия которых в интернационализации значительна, и периферийные вузы, для которых перечисленные выше проблемы более актуальны. Исходящая мобильность в таких вузах, как правило, недостаточно высока.

Международную активность студентов ограничивают следующие факторы:

1. Нехватка времени на освоение образовательной программы бакалавриата.

2. Недостаточное знание иностранного языка, особенностей культуры другой страны. С этим связана низкая субъективная оценка своих возможностей, которая, в свою очередь, обуславливает желание избежать стресса адаптации в иной лингвокультуре.

3. Отсутствие стратегического видения перспектив обучения за границей, недостаточная мотивация. Мобильность преподавателей резко ограничивается, в первую очередь, высокой аудиторной нагрузкой и нехваткой времени на углубленную научную деятельность, а также отсутствием ста-

⁴⁹¹ Чепурина М.А. Политическая и социальная роль высшего образования в современном мире: анализ участия России в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО). Дисс. ... к. полит. наук. Москва, 2014. С. 30

⁴⁹² Там же. С. 29

⁴⁹³ Там же. С. 104

бильности в условиях срочных контрактов (на данном этапе оптимизации срочные договоры ограничиваются иногда одним годом) и неуверенностью в продолжении профессиональной карьеры.

На современном этапе российские университеты и другие образовательные учреждения активно ищут пути решения проблемы межкультурного общения в рамках общеевропейского пространства. Деятельность вузов в этом направлении координирует Национальный фонд подготовки кадров (НФПК). Несмотря на то, что присоединение России к Болонскому процессу состоялось в 2003 г., развитие интернационального академического сотрудничества российских вузов происходило недостаточно активно. Как отмечается в «Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 г.г.» (далее - Концепция) «<...> доля России в международном рынке образовательных услуг фактически снижается (по данным ОЭСР с 3% в 2004 г. до 2% в 2007г.)».⁴⁹⁴ Чтобы противостоять этой негативной тенденции, поддержать и упрочить позиции России в международном образовательном пространстве, акцент делается на экспорте образовательных услуг и его наиболее эффективных способах: обучении иностранных студентов в российских вузах, разработке совместных образовательных программ, поддержке международных научных проектов и других видах международного сотрудничества.

Система TUNING как образовательный инструмент и ее роль в процессе интернационализации европейского образования

Образовательное пространство, благодаря новейшим информационным технологиям, стало развиваться столь стремительно, что сегодня уже

⁴⁹⁴ Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 г.г. - Режим доступа: <http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html>.

принято выделять два уровня: национальное и наднациональное.⁴⁹⁵ Национальное образование отвечает потребностям отдельно взятого государства, аккумулирует традиции, воспроизводит социокультурные типы, решает локальные социально-экономические проблемы. Болонский процесс, как попытка построить единое образовательное пространство, с целью объединения усилий в конкуренции с США, представляет собой пример наднационального уровня образования. Вполне логично, что едва была подписана Болонская декларация, как сразу же возникли вопросы о сопоставимости национальных систем.

Система тюнинг (англ. TUNING Educational Structures in Europe – настройка образовательных структур в Европе) представляет собой проект, разработанный европейскими университетами под руководством университета Деусто (Испания) и Университета Гронингена (Нидерланды) в рамках образовательной программы Европейской комиссии Сократ-Эразмус. Система тюнинг служит инструментом для гармонизации национальных систем европейского пространства Высшего образования, призвана обеспечить сопоставимость, совместимость и прозрачность. Она включает в себя такие категории, как: результаты обучения и компетенции. Предполагается, что компетенции могут обеспечить прозрачность европейской системы Высшего образования, усилить его профессионализацию и повысить качество учебного процесса.⁴⁹⁶ При этом система тюнинг не стремится унифицировать образовательный процесс по всей Европе, поскольку было бы абсурдным предполагать, что необходимо полностью типизировать учебные программы. Многообразие образовательных программ, их вариативность – все это необходимо сохранять и развивать.

⁴⁹⁵ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: дисс. ...докт. пед. наук. Москва, 2007. 280 с.

⁴⁹⁶ Горылев А.И., Пономарева Е.А., Русаков А.В. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. Электронное методическое пособие. Н.Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2011. С. 4.

Компетенции, по мнению ряда ученых, делают систему образования куда более прозрачной. При разработке академической программы компетенция способствует качественному отбору содержательной информации и конкретизирует цели обучения, что, в конечном счете, так необходимо системе Высшего образования. Проект тюнинг позволяет центрировать внимание на студенте, т.к. именно студент вырабатывает и развивает определенные способности и навыки. Проект способствует повышению гибкости процесса обучения (изменение продолжительности курсов, их ритма, содержания, образовательных технологий и т.д.). Компетенции позволяют более гибко подходить к меняющимся условиям рынка труда, а трудоустройство напрямую связано с компетенциями. Совместное обсуждение компетенций и их гармонизация позволяют повысить академическую мобильность студентов, улучшить прозрачность результатов и процесса обучения, согласовать принципы и критерии аккредитации образовательных программ и самих университетов. Наконец, язык компетенций доступен и понятен работодателям, желающим видеть конкретные, а не академические результаты образования.⁴⁹⁷

Компетентностный подход представляет собой социальную стратегию в сфере образования, ориентированную на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора.⁴⁹⁸ Личностный смысл (для студента) в процессе образования раскрывается за счет самодетерминации, самоактуализации, социализации и развития индивидуальности.⁴⁹⁹ Все это, по мнению ученых, способствует повышению качества образования, результативности образовательного процесса.

Система тюнинг включает в себя такие категории, как: результаты обучения и компетенции. Результаты обучения – ожидаемые показатели то-

⁴⁹⁷ Байденко В.И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 15–20.

⁴⁹⁸ Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. №4. С. 19–27.

⁴⁹⁹ Бушмелева Г.В., Солодянкина О.В. Основные понятия компетентностного подхода в контексте развития личности // Вестник ИжГТУ. 2012. №1(53). С. 158.

го, что обучаемый должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Понятие же компетенция рассматривается как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей.⁵⁰⁰ Согласно формулировкам, представленным в проекте, компетенции подразделяются на два вида: предметно-специализированные и общие компетенции.

Компетенция, по определению Р. Бояциса, – это основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы. Компетенции образуют иерархию в структуре личности на различных уровнях:

- мотивы и черты – на бессознательном уровне;
- образ «Я» и социальная роль – на сознательном уровне;
- навыки – на поведенческом уровне.⁵⁰¹

Компетенция, по определению В.Л.Бозажиева, – это знания, умения, навыки, опыт, ценности, приобретенные в процессе обучения (потенциальная компетенция), и использование знаний, умений, навыков, опыта, ценностей в условиях реальной ситуации (компетентность).⁵⁰² При этом понятие «компетентность» (competence) в литературе чаще всего относится к функциональным областям деятельности, а «компетенция» (competency) – к поведенческим.⁵⁰³

Проект тюнинг разделяет компетенции на три типа: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальный тип включает в себя:

- способность к анализу и синтезу;

⁵⁰⁰ Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. Education and Culture. Socrates – Tempus. 2006. С. 4.

⁵⁰¹ Бояцис Р. Компетентностный менеджмент. Модель эффективной работы. М.: ГИППО, 2008. С. 60.

⁵⁰² Бозажиев В.Л. К понятию компетенции в контексте высшего образования // Личностно-развивающее профессиональное образование: материалы V международной науч.-практ. конф. В 4-х частях. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2005. С. 137.

⁵⁰³ Бушмелева Г.В., Солодянкина О.В. Основные понятия компетентностного подхода в контексте развития личности // Вестник ИжГТУ. 2012. №1(53). С. 157.

- способность к организации и планированию;
- базовые общие знания;
- базовые знания по профессии;
- коммуникативные навыки в родном языке;
- коммуникативные навыки на иностранном языке;
- элементарные компьютерные навыки;
- навыки управления информацией (извлекать и анализировать);
- способность решать проблемы;
- способность принимать решения.

Межличностный тип включает в себя:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в команде;
- межличностные навыки;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международном контексте;
- приверженность этическим ценностям.

Системный тип включает в себя:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские способности;
- способность к обучению;
- способности к адаптации к новым ситуациям;
- способность к генерации новых идей (творчеству);
- способность к лидерству;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать автономно;
- способность к разработке проектов и их управлению;

- способность к инициативе и предпринимательству;
- ответственность за качество;
- воля к успеху.⁵⁰⁴

Процесс обучения, согласно проекту тюнинг, как взаимосвязанный комплекс («слоеный пирог»), должен быть организован следующим образом:

- разделяться на два цикла (бакалавриат 180–240 кредитов ECTS, магистратура 90–120 кредитов ECTS);
- организующим принципом учебной программы должен являться профиль;
- каждый курс (в традиционном смысле академический год обучения) включает в себя 60 кредитов ECTS, разделенных, в свою очередь, на две части;
- связующим принципом модулей и учебных программ являются компетенции (рекомендуется формировать не более 6-8 с обязательной оценкой их сформированности на «выходе»);
- образовательный процесс должен быть разделен на уровни обучения (общий уровень цикла и уровень внутри цикла);
- показателями прохождения процесса обучения являются дескрипторы (набор общих описаний для каждого цикла);
- для бакалавриата определены уровни прохождения программ: базовый, промежуточный и углубленный;
- для магистратуры определены уровни прохождения программ: углубленный и специализированный.⁵⁰⁵

В свою очередь, учебный процесс, призванный формировать ту или иную компетенцию, структурируется из уровней, индикаторов и дескрипторов, способствующих пониманию студентами учебных целей и их пошагового достижения. В качестве примера возьмем фрагмент модели, разрабо-

⁵⁰⁴ Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. Education and Culture. Socrates – Tempus. 2006. С. 9–10.

⁵⁰⁵ Там же. С. 12–16.

танной автором совместно с коллегами для оценки знаний компетенции прагматической адаптации.

Компетенция прагматической адаптации состоит из трех уровней:

- определение и понимание многоуровневой структуры исходного текста, развитие отношений и навыков, которые способствуют пониманию;
- развитие стратегий прагматической адаптации посредством прагматических ситуаций;
- активное использование прагматической адаптации на профессиональном уровне.

В свою очередь, первый уровень делится на четыре индикатора:

- просмотр текста оригинала и выявление его прагматического потенциала;
- узнавание социокультурных компонентов исходного текста;
- определение и характеристика основных элементов текста оригинала;
- оценивание результатов текстового анализа.

Далее, каждый индикатор включает в себя определенное число дескрипторов (шагов по достижению заявленной цели). Например, первый индикатор «просмотр текста оригинала и выявление его прагматического потенциала», состоит из пяти дескрипторов:

- студент не может определять как целевую аудиторию текста оригинала и текста перевода, так и коммуникативную интенцию автора;
- студент имеет трудности при определении основной идеи текста и его связей с целевой аудиторией;
- студент выделяет основную идею текста и его связь с целевой аудиторией;
- студент четко выделяет основную идею текста и его связь с целевой аудиторией, понимает прагматический потенциал исходного текста;

- студент точно определяет целевую аудиторию исходного текста оригинала и перевода, а также коммуникативную интенцию автора.⁵⁰⁶

Подобный подход призван облегчить процесс обучения, конкретизировать его и четко формулировать цели, этапы прохождения этих целей и обеспечивать прозрачность оценки достигнутых результатов. Это избавляет студентов от неясностей в получении той или иной оценки, а также дает четкие ориентиры в обучении – что и как следует делать студенты, чтобы добиваться лучших результатов.

Как показывает практика, использование методологии тюнинг привело как к позитивным, так и негативным результатам. В Германии, в частности, снизилась академическая мобильность студентов.⁵⁰⁷ О причинах данного явления, связанных напрямую с проектом тюнинг, поговорим ниже.

В период реализации проекта, в том или ином виде, европейское академическое сообщество столкнулось с рядом проблем, среди которых можно выделить:

- *проблема трактовки компетенций.* Существует определенная степень различий в толкованиях содержательного наполнения самих компетенций, связанная с различными культурными, социальными, экономическими, юридическими и даже академическими аспектами.

- *конфликт между национальным и наднациональным полем.* Одновременное существование как бы в двух пространствах, – национальном и болонском, – приводит к конфликту в принципах построения образовательного продукта, и конфликту в потребностях студентов. В конечном счете, образование старается ориентироваться на локальные нужды и выстраивать образовательную политику в этом ключе.

- *различия в социокультурных факторах и менталитете.* Европа представляет собой сложную комбинацию национальных государств, слабо

⁵⁰⁶ Neborskaya V.V., Sadykova M.A., Tarabaeva E.V. Re-Writing Competence Mastery // Intellectual Archive. 2012. Vol.2. No1. P. 46–51.

⁵⁰⁷ Неборский Е.В. Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность // Психолого-педагогический поиск. 2014. №3. С. 194–204.

переплетенных между собой.⁵⁰⁸ Европа слишком разная, чтобы окончательно договориться.

- *неготовность к участию в процессе.* В ходе реализации проекта, как выяснилось, далеко не все университеты были готовы к участию в программе, в особенности – академическое сообщество. Это приводит к «зависанию» программы на местах.

- *бюрократизация процесса и его формализация.* Возрастание нагрузки на преподавателей неминуемо, поскольку разработка программ, компетенций, фондов оценочных средств, – все это ложится на плечи преподавателей. В этой ситуации возникает два сценария: формализация процесса (в силу загруженности преподавателей), либо привлечение сторонних организаций к разработке соответствующих программ на коммерческой основе. В Германии, в частности, во многих крупных университетах реализуется второй сценарий.

- *политика двойных стандартов.* Это проявляется, прежде всего, в нежелании преподавателей зачитывать студентам модули, пройденные в других европейских университетах. В свою очередь, это приводит к снижению академической мобильности. Двойные стандарты характерны и для приема абитуриентов, когда предпочтение комиссией ZVS в ходе отбора отдается немецким гражданам. Подобная практика реализуется во всех европейских странах и дело здесь не в национализме, а в разнице в социокультурных факторах и менталитете, о чем говорилось выше. Отсюда проблемы и в реализации мультикультурной политики.

- *сосредоточенность исключительно на технологиях процесса.* Это приводит к формализации реализации проекта тюнинг. Изначально ориентированный на результат, тюнинг сводит процесс обучения к упрощенному восприятию, более понятному, скорее, чиновникам и администраторам, но не студентам и преподавателям.

⁵⁰⁸ Beck U., Cronin C. *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press, 2006. 216 p.

• *стандартизация процесса*. Многочисленные опасения, высказываемые академической средой, можно свести не к страху перед контролем и оценкой качества, а, скорее, к страху перед усреднением образования, его маргинализацией. Педагоги полагают, что центрирование процесса обучения на студенте, должно начинаться не с оценки его результатов (это создает барьеры между студентами, сегрегирует образовательную среду), а с вариативного подхода к самому студенту. В частности, можно вспомнить теорию множественного интеллекта.⁵⁰⁹

Таким образом, можно утверждать, что европейские и российские университеты целенаправленно работают на продвижение своих услуг на международном образовательном рынке, активно развивают международное сотрудничество. Анализ деятельности двух региональных вузов – Университета г. Эрфурта (Германия) и Удмуртского государственного университета (Ижевск, Россия) по развитию международного академического сотрудничества показал, что основная работа ведется по ряду приоритетных направлений: расширение экспорта образовательных услуг (создание условий для привлечения иностранных учащихся и исследователей, разработка и реализация совместных образовательных программ разного уровня с зарубежными партнерами, разработка совместных научных проектов) и развитие исходящей международной академической мобильности. Относительно невысокая для своих стран по количественным показателям академическая мобильность в УдГУ и Эрфуртском университете компенсируется разнообразием направлений и интенсивностью работы в этой области. Это позволяет предполагать, что количественные показатели будут увеличиваться.

Особая роль в процессе европеизации высшего образования, его гармонизации и обеспечении его сопоставимости и прозрачности отводится системе TUNING.

⁵⁰⁹ Kincheloe J.L. *Multiple Intelligences Reconsidered*. NY: Peter Lang International Academic Publishers, 2004. 260 p.

Бесспорно, как и всякий социальный и образовательный феномен, он имеет позитивные и негативные последствия для общеевропейского пространства образования. Однако необходимо учитывать, что компетенции, это лишь часть образовательного процесса.

Я. Мульер-Бутанг в своей монографии «Когнитивный капитализм» развил тезис о том, что в современном мире интеллектуальный капитал становится ведущей производительной силой общества.⁵¹⁰ Информационному обществу нужны высокообразованные креативные специалисты, способные к действиям без образцов.⁵¹¹ Компетентностный подход, напротив, унифицирует процесс образования. Это облегчает процесс контроля и оценки, но упрощает систему образования, ориентируя ее не на потребности информационного общества, а на потребности локального рынка труда в актуальной ситуации. Так или иначе, не все цели были достигнуты в ходе реализации проекта тюнинг (об этом говорится и в Левенском коммюнике в терминологии болонского процесса) и перспективы развития пока не в достаточной мере определены.

⁵¹⁰ Moulier-Boutang Y. *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 2012. 200 p.

⁵¹¹ Ладыжец Н.С., Неборский Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды // Интернет-журнал «Наукovedение». Том 7, №2. 2015. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf>

Концепция и перспективы развития системы Высшего образования в России

М.В. Богуславский, Е.В. Неборский

Высшее образование: система и услуга

Образование, в особенности высшее, представляет собой сложный органический феномен с множеством кластеров, составляющих, в итоге, целый комплекс. Это сложнейшая, адаптивная система, синергетически реагирующая на любые изменения во внешней среде.⁵¹² Размышляя о его природе, необходимо учитывать, что образование, как ступень формального обучения, представляет собой одновременно и систему, и услугу, т.е. существует сразу на двух уровнях – макроуровне и микроуровне. Что они собой представляют?

Макроуровень – это совокупность внешних условий, в которых формируется и существует высшее образование. Иначе формулируя, это среда. Любая система структурируется исходя из ресурсов, запросов и вызовов среды. Каждое общество заботится о выживании и формулирует социальный заказ системе образования: на конкретных специалистов, на развитие культуры, сохранение традиций и норм и т.д.

Целью системы высшего образования является формирование профессионала, исходя из запросов рынка труда. Подобное положение вещей на первый взгляд кажется вполне логичным, но включает в себе определенный

⁵¹² Robinson K., Aronica L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking, 2015. 320 p.

парадокс. Дело в том, что система образования не готовит только специалиста, она всегда готовит человека. Профессиональные знания и навыки неотделимы от личности, они не развиваются отдельно от личностных качеств.⁵¹³ В частности, одной из причин «торможения» болонского процесса представляется тот факт, что профессиональные компетенции, так необходимые глобальному рынку труда, стали фундаментом единого европейского образовательного пространства, оставив за скобками культуру. Но одно без другого невозможно. Человек, каким бы крепким профессионалом он ни был, не является исключительно функцией: он живет, контактирует с другими людьми, продуцирует и трансформирует культуру, мыслит и создает, в самом широком смысле, разнообразные творческие продукты. Более того, среда, в основе которой лежит социокультурная матрица, задает особенности организации и методологического наполнения процесса обучения.⁵¹⁴

Микроуровень – это совокупность внутренних условий отдельно взятой образовательной организации и запросов конкретного потребителя. Микроуровень формируется исходя из ресурсов и потенциала данного университета и потребностей индивида, желающего получить конкретные навыки и/или знания.

В целе-ценностном плане возникает конфликт двух уровней:

- между целью университета, как образовательного института, реализующего социальный заказ;
- между целью потребителя образовательной услуги, желающего получить индивидуальный продукт.

Макроуровень порождает экспертное знание, продуцированное исследовательским путем и объективированное в теории и/или методологии, и при этом лишает потребителя услуги субъектности в процессе обучения –

⁵¹³ Очкина А.В. Концепция изменилась? По следам реформаторов от образования // Левая политика. 2007. №1. С. 56.

⁵¹⁴ Неборский Е.В. Социокультурная матрица высшего образования: проблема воспроизводства человеческого капитала // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. №3-4. С. 51-54.

происходит тотальная десубъективация образовательного процесса,⁵¹⁵ выраженная в форме неудовлетворенности студента. Такое положение обусловлено тем, что система образования существует на двух уровнях: между социальным заказом и желанием потребителя образовательной услуги и только при условии соблюдения баланса возможен эффективный результат в обучении.

Если система образования начинает играть на поле потребителя, она превращает образовательную услугу в удобный для студента товар, лишая содержательную часть глубины и системности – акцент смещается в сторону прагматичности. Студент, как потребитель, получает нужное ему знание и/или навык в легкой форме без существенных тренинговых заданий и серьезных форм контроля. Такое явление в академическом сообществе получило название «макдонализация» образования.⁵¹⁶

Когда система образования начинает играть на поле социума, реализуя исключительно социальный заказ без участия личности студента, она ограничивает инновационную и творческую деятельность. Социальный заказ, как правило, ориентирован на обеспечение стабильного функционирования системы, его целью является не создание нового технологического продукта (что осуществляет часто бизнес и/или производственная сфера), а подготовка квалифицированного специалиста для обслуживания уже существующих продуктов. В первом случае исчезает глубина и системность образовательного процесса, во втором – инновационность и вариативность.

Вряд ли от современных университетов в России можно ожидать резкого скачка в развитии новейших технологий: их социальным заказом, особенно с точки зрения государственных стандартов, является обучение, формирование и развитие компетенций. Это, прежде всего, образовательные организации. Если бы социальным заказом университета являлось создание

⁵¹⁵ Юдин Г. Борьба за субъектность // Культиватор. 2012. №3. - Режим доступа: <http://litbook.ru/article/896/>

⁵¹⁶ Hartley D. The «McDonaldization» of Higher Education: Food for Thought? // Oxford Review of Education. 1995. Vol. 21. No. 4. P. 409-423.

новых разработок и технологий, то и процесс обучения выглядел бы иначе, через совместную исследовательскую деятельность профессора и студента, да и система оценивания оказалась бы совершенно иной. При таком подходе меняется фокус: университет не обеспечивает студента компетенциями, чтобы тот, на выходе из системы, отправился на поиски рабочего места, а создает условия, чтобы студент сам себя и других обеспечил работой, создав в ходе обучения собственный проект.

Микроуровень носит узконаправленный характер: оправдать ожидания потребителя образовательной услуги можно только в случае индивидуального подхода с учетом ресурсов и потенциала образовательной организации. По этой причине любая стратегическая концепция развития системы образования может быть ориентирована исключительно на макроуровень.

В современной реальности на макроуровне наблюдаются различные проблемы, связанные как с издержками функционирования системы высшего образования, так и с внешними факторами, усугубляющими ситуацию. Без их учета невозможно структурировать концепцию развития системы Высшего образования в России.

Среди наиболее значимых проблем можно выделить:

- *глобализация образования* – процессы глобализации влекут за собой различные дополнительные проблемы, такие, как академический капитализм и коммерциализация образования, усиление конкуренции, интенсификация информационных процессов, а расширение мирового рынка образовательных услуг приводит к необходимости выхода России на этот рынок с конкурентными образовательными продуктами;

- *политические риски* – смена политических парадигм влечет за собой разного рода санкционные проблемы во взаимодействии научного и образовательного сообщества России с коллегами из других стран;

- *проблема источника ресурсов* – в условиях экономических кризисов университетам все труднее соблюдать паритет и независимость от бизнеса и государства;

- *дисбаланс между центром и периферией* – социально-экономическая разнородность регионов РФ приводит к консолидации ресурсов в центральных районах, что повышает качество образования в центре и понижает его на периферии;

- *бюрократизация и недостаточность эффективного менеджмента* – одной из наиболее важных проблем для российских университетов является бюрократизация учебного, исследовательского и административного процесса, понижающие эффективность работы системы.⁵¹⁷

Остановимся подробнее на них.

Глобализация образования

Феномен глобализации становится триггером (запуском) изменений в социальной, экономической, политической и культурной сторон жизни общества.⁵¹⁸ Процессы, возникающие в формате глобализации экономики, объективно экстраполируются на процессы в системе Высшего образования. Либерализация свободной торговли стимулирует глобализацию образования, когда образование, в свою очередь, трансформируется в транснациональное, а университеты, заимствуя принципы работы бизнеса, пытаются завоевать свою долю мирового образовательного рынка.⁵¹⁹

⁵¹⁷ Богуславский М.В., Неборский Е.В. Перспективы развития системы Высшего образования в России // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т.7. №3. С. 139. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/111PVN315.pdf>

⁵¹⁸ Русанов Д.В. Глобализация как триггер развития современного высшего образования: социологический аспект: автореф. дис. ...канд. социол. наук. Тамбов, 2009. С. 9.

⁵¹⁹ Бубнов Г.Г., Малышев Н.Г., Плужник Е.В., Солдаткин В.И. Высшее профессиональное образование в координатах глобализации // Электронный журнал Cloud of Science. 2013. №1. С. 6.

Современный университет приобретает качественно новые характеристики и его критериями становятся:

- международная образовательная программа,
- глобальный учебный план,
- экстерриториальный профессорско-преподавательский состав,
- виртуальная кафедра,
- международный образовательный стандарт,
- международная аттестация и аккредитация,
- международная сертификация,
- международная мобильность студентов и преподавателей,
- международный язык преподавания.⁵²⁰

Происходит разделение образования на два вида: национальное и наднациональное. Национальное образование отвечает конкретным потребностям отдельных государств и традиционным ценностям национального характера. Наднациональное образование выражает потребности человека в реализации возможностей использования мирового пространства и соответствует ценностным ориентациям, сложившимся в мире в данный отрезок времени.⁵²¹

Многие университеты США и Европы разрабатывают, так называемые, MOOCs курсы («Massive Open Online Courses»), а Массачусетский Технологический Институт, Стэнфордский университет и Гарвард целенаправленно разрабатывают бесплатные LMS-платформы дистанционного обучения.⁵²² В данном контексте российским университетам важно занять собственную нишу в транснациональной образовательной среде, учитывая фактор глобализации образования, как внешний вызов среды. Университеты России

⁵²⁰ Бубнов Г.Г., Малышев Н.Г., Плужник Е.В., Солдаткин В.И. Высшее профессиональное образование в координатах глобализации // Электронный журнал Cloud of Science. 2013. №1. С. 7–8.

⁵²¹ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 2007. 280 с.

⁵²² Hennessy J. Virtually It's our Best Shot // Times Higher Education. Analysis. 4 October, 2012. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/analysis/john-hennessy>.

пока слабо представлены на мировом образовательном рынке. Государство предприняло попытку адресного финансирования 15 перспективных университетов,⁵²³ но о результатах этой программы можно будет судить только через 5 лет. При этом необходимо учитывать, что подобная финансовая политика, проводимая Китаем, потребовала от государства колоссальных вложений в систему Высшего образования, а результат был получен за значительно более длительный срок. Кроме того, существует мнение, что российский истеблишмент в этом вопросе ориентируется, скорее, на репутационные рейтинги, чем на объективные показатели.⁵²⁴

В российской практике пока недостаточно осуществляются сетевые программы, реализующие «двойные дипломы» при участии Европейских или Азиатских университетов. Не столь сильно развита академическая мобильность профессорско-преподавательского состава и студентов. Низкая доля дисциплин, преподаваемых на английском языке. Это те важные аспекты, которые необходимо реализовывать в больших масштабах в актуальной ситуации, поскольку значительная доля научных открытий, а, следовательно, и качественных образовательных программ, подкрепленных результатами таких достижений, представлена на английском языке.

Еще одним важным фактором, вызванным глобализацией и информационной революцией, является интенсификация всех без исключения процессов. Информация, генерируемая сегодня, успевает устаревать не завтра, а уже через несколько часов.

Безусловно, что выдающиеся достижения советской системы Высшего образования и науки, какими передовыми они не были бы, сегодня уже не столь актуальны и востребованы (во всяком случае, не все из них). В этом отношении российской системе Высшего образования необходима постоянная регенерация и обновление в содержательном и технологическом плане.

⁵²³ Vorotnikov E. State Kicks Off Plans for World-Class Universities // University World News. No.258. 9 February.

⁵²⁴ Марджинсон С. Российские наука и Высшее образование в условиях глобализации // Вопросы образования. 2014. №4. С. 9.

Желательно больше уделять внимания содержанию образования, а не технологиям его трансляции, – в частности, компетентностному подходу. Глобализация подменила ценность «знания» как такового на понятие «полезного знания».⁵²⁵ Правильнее сегодня в образовательном процессе формулировать такие вопросы. Зачем это нужно студенту? Какой продукт получит и/или создаст студент? А отнюдь, не вопросы о том, какие компетенции у него будут сформированы. Тоже происходит и с ролью преподавателя.

История иронична. Педагогика Древней Греции, возникшая как самостоятельный феномен, пройдя сквозь века тернистый путь религиозных догматов и национальных идеологий, возвращается к своему истинному предназначению. Педагог – уже не учитель, который должен научить чему-то, педагог – это тьютор, который сопровождает ученика в процессе его обучения.⁵²⁶

Российской системе Высшего образования сегодня необходимо не механическое воспроизведение западных форм осуществления Высшего профессионального образования, а содержательное наполнение и создание собственных уникальных образовательных продуктов. Это созвучно с изменением стратегии развития российского образования: переходом от либерально-вестернизаторской модели к традиционно-консервативной модели.⁵²⁷ Усиление конкуренции на мировом рынке предполагает создание привлекательных образовательных продуктов для абитуриентов из других стран. Здесь уместно судить о глокализации системы Высшего образования – усилении традиций, резком очерчивании своей социокультурной уникальности.

⁵²⁵ Покровский Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. VII. №4. С. 152.

⁵²⁶ Ладыжец Н.С., Неборский Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды // Интернет-журнал «Науковедение». Том 7, №2. 2015. С. 6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf>.

⁵²⁷ Богуславский М.В., Неборский Е.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №9. С. 229–232.

Политические риски

Политические риски всегда являются неотъемлемой частью образовательной политики. Сегодня, пожалуй, уже можно смело утверждать о политике двойных стандартов стран Запада в отношении России. Многие международные фонды и программы, такие как Erasmus, Aurora и ряд других, ограничили, а фактически закрыли доступ к участию российских университетов, профессорско-преподавательского состава и студентов. В этом отношении отечественная система оказывается заложником. С одной стороны существует объективная потребность в развитии международной активности и включенности российских студентов и профессоров в процесс развития мирового образовательного пространства. С другой стороны – вмешательство западных политиков в образование выступает деструктивным фактором, образовательной сегрегацией, что ставит под сомнение конструктивность научно-образовательного диалога.

В сложившейся ситуации у системы Высшего образования России, как минимум два выхода.

Первый – налаживание тесных отношений со странами БРИКС. Фактический разворот на сто восемьдесят градусов от Западного мира к Азиатскому миру. В этом отношении наиболее привлекательным партнером, как раз, выглядит Китай, успевший гораздо быстрее перестроиться на новые принципы и механизмы в конструировании системы Высшего образования.

Второй выход – создание привлекательного образа для привлечения студентов из Восточной Европы, Балкан, стран БРИКС, Египта, Ирана и ряда других регионов и стран. Подобный сценарий не кажется столь фантастическим, особенно, если принять во внимание факт тень социально-экономического кризиса, висящей над Европой. Переполненный рынок труда, высокий процент отчислений студентов из вузов, исследования, не вно-

сящие вклада в инновационный процесс – все это в достаточной мере наблюдается в Европе сегодня.⁵²⁸

Если Россия сможет сконструировать конкурентный, а, главное, привлекательный в глазах абитуриента образовательный продукт, то она сможет претендовать на увеличение доли иностранных студентов из вышеуказанных регионов и стран. В этом отношении интересен опыт США: для выхода на международный рынок американские университеты создают совместные с национальными институтами школы и учебные центры для подготовки студентов по своим программам.⁵²⁹

Проблема источника ресурсов

Одной из ключевых проблем системы Высшего образования России является проблема источника ресурсов. Инвестиции в исследования и разработки в России составляют 1,12% от ВВП. В то время как в США этот показатель достигает 2,79%. В странах БРИКС Россия так же не является лидером по данному показателю. В Китае эта доля 1,98%, в Бразилии – 1,21%, и только Индия тратит меньше – 0,81%. Самый высокий показатель в мире у Израиля – 3,93%.⁵³⁰

При этом рост расходов, начиная с 2000 года (13,2 млрд. долл.) по 2012 года (24,4 млрд. долл.), в России составил +84,8%. В то время как рост расходов Китая с 2000 года (30,4 млрд. долл.) по 2012 года (213,1 млрд. долл.) составил +601%. По мнению Ф.Г. Альтбаха финансирования для расширяющегося Высшего образования стран БРИКС недостаточно, что ведет к

⁵²⁸ Ритцен Д. Шанс для Европейских университетов. Или как Европе избежать кризиса, надвигающегося на ее университеты. М.: Логос, 2011. С. 25.

⁵²⁹ Коротаяева Т.В., Жирнова К.В. Опыт осуществления управленческой политики высшими учебными заведениями в Соединенных Штатах Америки и Западной Европе // Интернет-журнал «Наукоедение». Выпуск 5(24). 2014. С. 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/01PVN514.pdf>.

⁵³⁰ Unesco. Educational Statistics. Unesco Institute for Statistics. URL: <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>.

низкому качеству преподавания, ограничению доступа к Высшему образованию и высокому проценту студентов, бросивших учебу.⁵³¹

Для реализации серьезных проектов, повышения привлекательности университета и просто включения в мировое образовательное пространство, часто приглашаются иностранные профессора. Слабые финансовые возможности университетов по приглашению иностранных профессоров и созданию для них соответствующих гарантий являются не менее важной проблемой. Хотя и здесь, кроме финансовых проблем, существуют иные подводные камни – разрыв в оплате между иностранным и российским профессором, конфликт в академических нормах и т.д.⁵³²

Недостаточность финансирования системы Высшего образования ощущается сегодня довольно остро. Усиливается это и объективным экономическим кризисом, поскольку государство вынужденно ограничивает расходы на содержание университетов. В этих условиях наиболее профессиональными себя зарекомендуют те ректоры, которые смогут находить источники ресурсов для своих учебных заведений. Для гуманитарных специальностей это могут быть творческие продукты и их коммерческая реализация. Для социальных специальностей – контракты с фирмами и государственными учреждениями по решению социальных задач. Для естественно научных и точных специальностей – это могут быть разработки новейших технологий и их реализация. Университеты все более остро будут ощущать потребность в создании собственных бизнес инкубаторов, тесном сотрудничестве с работодателями и реализации их заказов, а также ярмарке технологий и продаже собственных идей под конкретные нужды регионов.

Дополнительными источниками доходов могут выступать грантовая деятельность профессорско-преподавательского состава и администрации университета, привлекаемые спонсорские средства, реклама, сувенирная

⁵³¹ Альтбах Ф.Г. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. М: Высшая школа экономики, 2013. С. 18.

⁵³² Там же. С. 119–120.

продукция, платные шоу и концерты, открытие центров переподготовки и дополнительного образования и ряд других.

Дисбаланс между центром и периферией

Дисбаланс между крупными университетами в центрах, работающими чрезвычайно эффективно и входящими в различные списки международных рейтингов, и университетами регионов, серьезно отстающих от центральных вузов сегодня очевиден даже людям далеким от сферы Высшего образования.⁵³³

В настоящее время уже существует понятие инбридинг – феномен, когда университет замыкается только в себе и на нуждах своего региона, сводя к минимуму внешние контакты. Данный феномен связан и с тем, что воспроизводство научных и административных кадров сосредоточено также в одном и том же университете. Это неизбежно приводит к провинциализации научной и образовательной деятельности, возникновению локальных дисциплин, не представляющих интереса за пределами региона, снижению мобильности преподавателей, а также усилению клановости.⁵³⁴ Наука, как известно, не делается в одиночку.

Некоторые региональные университеты, безусловно, включаются в систему международных программ, чтобы соответствовать процессам глобализации образования: реализуют «двойные дипломы», проводят курсы экспертированные иностранными профессорами, организуют центры междуна-

⁵³³ Altbach P.G., Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World Class Research Universities. Washington, D.C.: The World Bank, 2011. 394 p.

⁵³⁴ Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // Management Science. 2010. Vol. 56. P. 229.

родной сертификации, даже включают образовательные модули по ЕС,⁵³⁵ но это пока, к сожалению, не носит массового характера.

Причин, по которым развивается инбридинг, несколько:

- политика государства в области высшего образования, когда для достижения стратегических целей, региональные университеты оказываются практически без финансирования;
- отсутствие механизмов, регулирующих конфликт интересов в деятельности администрации конкретно взятого университета;
- отсутствие востребованности университета за пределами региона в связи с низким качеством его образовательного продукта, либо минимальными техническими и социальными условиями.

Бюрократизация и отсутствие эффективного менеджмента

Одной из наиболее важных проблем для российских университетов является бюрократизация учебного, исследовательского и административного процесса. С одной стороны данный феномен вызван объективной причиной: если университет перенимает механизмы работы коммерческого предприятия, то он начинает «играть по правилам», одним из которых является подотчетность. С другой стороны, российские университеты оказались в двойной реальности: государственное регулирование не позволяет им совершать полностью самостоятельные действия и требует своей отчетности, тогда как образовательный рынок в лице студентов, их родителей и работодателей требует совершенно иной отчетности.

В частности, многочисленные учебно-методические разработки профессорско-преподавательского состава носят формальный характер, дабы

⁵³⁵ Mingaleva Z., Mirskikh I. Globalization in Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. No.47. P. 1704.

удовлетворять требованиям государственного стандарта (государство выделяет средства и требует отчетности на бумаге), тогда как на практике эти требования не интересны ни студентам, ни работодателям. В частности, как показывает опрос, главным фактором, препятствующим исследовательской деятельности, преподаватели называют отсутствие времени 34,5% и только потом, низкую оплату исследовательской деятельности – 31,5%, отсутствие средств для поездок – 25,7%.⁵³⁶

Чрезмерная нагрузка на преподавателей является одним из краеугольных камней в извечных дебатах между профессорско-преподавательским составом и администрацией. При максимально допустимой нагрузке на ставку в 900 академических часов, администрации университетов склонны не снижать количество часов, а максимально увеличивать. В ставку входят, как правило, аудиторные часы: лекции, семинары, лабораторные работы, зачеты, экзамены. При этом такая внеаудиторная работа, как проведение научных исследований, подготовка к преподаванию, разработка учебных программ и планов, является обязательной неоплачиваемой составляющей преподавателя. В таких условиях качество образовательных программ и научных исследований заметно снижается.

Неэффективность менеджмента большинства российских университетов (особенно региональных), определяется следующими индикаторами:

- малая вовлеченность профессорско-преподавательского состава в процесс принятия решений;
- недостаточная вовлеченность студентов в процесс принятия решений и конструирования образовательной среды;
- слабая интегрированность образовательных программ с потребностями работодателей;

⁵³⁶ Альтбах Ф.Г. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. М: Высшая школа экономики, 2013. С. 104.

- непрозрачная система поощрений и распределений материальных ресурсов;
- отсутствие четких критериев оценки качества образовательных программ;
- отсутствие четких критериев оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава и администрации;
- отсутствие подотчетности ректората перед сотрудниками и фактическая невозможность досрочного переизбрания ректора, отстранения от должности (в государственных университетах);
- отсутствие острой необходимости администрации университетов в привлечении ресурсов (в государственных университетах);
- серьезный разрыв в заработных платах между профессорско-преподавательским составом и администрацией (что провоцирует социальную напряженность и саботирование решений администрации на местах).

Для повышения уровня престижа и качества Высшего образования необходимо повышать эффективность менеджмента университетов, преодолевая вышеуказанные проблемы. Особенно это касается региональных университетов. Одним из успешных примеров повышения эффективности менеджмента может служить пример Германии, где государство постепенно отказывается от детальной регламентации управленческой деятельности университетов. Инструмент «нового общественного управления», используемый немецкими коллегами, расширяет полномочия руководителей среднего звена, усиливает привлечение к управлению частного сектора и негосударственных организаций, а также увеличивает финансирование «ориентированное на результат».⁵³⁷

⁵³⁷ Коротаяева Т.В., Жирнова К.В. Опыт осуществления управленческой политики высшими учебными заведениями в Соединенных Штатах Америки и Западной Европе // Интернет-журнал «Науковедение». Выпуск 5(24). 2014. С. 4–5. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/01PVN514.pdf>.

Немецкие исследователи проанализировали законы о высшей школе в ряде федеральных земель и обнаружили, что практически все они закрепляют принципы «нового общественного управления», несмотря на отличия, связанные с партийной принадлежностью членов правительства. К таким принципам авторы, прежде всего, относят принцип расширения институциональной автономии высшей школы. Речь идет, в частности, о сокращении бюрократических предписаний по вопросам бюджета и управления персоналом. В новые принципы включены:

- ликвидация камерального подхода к формированию бюджета;
- более гибкое штатное расписание, сокращение внешних надзорных функций;
- предоставление права университетам самостоятельно осуществлять конкурсный отбор профессорско-преподавательского состава (ранее это была прерогатива министерств).⁵³⁸

В Германии стали вводиться новые организационно-правовые формы функционирования университетов. Например, в земле Нижняя Саксония получили распространение фондовые университеты. Фондовыми университетами называют высшие учебные заведения, учредителями которых являются общественные или частные фонды либо которые сами имеют организационно-правовую форму фонда. Преимуществом фондовых университетов является возможность многоканального финансирования (из государственных источников и средств фонда, налоговые льготы, большая независимость от государства, высокая степень административной, финансовой и академической автономии, успешное привлечение частного капитала). В Гессене новую форму фондового университета приобрел университет Гёте во Франкфурте на Майне. Однако в ряде федеральных земель (Берлин, Бремен, Мек-

⁵³⁸ Певзнер М. Н., Петряков П. А. «Новое общественное управление» в вузах Германии: путь к автономии или утрата академических традиций? // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Выпуск 3. Режим доступа: http://11121.petrso.ru/journal/article.php?id=2150#item_3

ленбург, Передняя Померания) пока отсутствует возможность выбора организационно-правовой формы вуза.

Важным принципом нового управления является переход к контрактному менеджменту и отказ государства от детальной регламентации управленческой деятельности вузов. Инструментами таких изменений являются договоры о согласовании целей и измерение результатов основных видов деятельности университета на основе определенных показателей. В соответствии с индикаторами успешности осуществляется финансирование, «ориентированное на результат». Кроме того, к процессу управления широко привлекаются представители негосударственных организаций (аккредитационных агентств, советов вузов). Одним из принципов «нового общественного управления» является расширение прав руководителей среднего звена. С реализацией этого принципа связаны изменения в законодательстве, предусматривающие увеличение срока пребывания в должности заведующих кафедр и деканов факультетов (как правило, с двух до четырех лет – против пяти лет в российских университетах). В качестве принципа нового менеджмента вуза немецкие авторы рассматривают привлечение дополнительных источников финансирования.⁵³⁹

Система ранжирования университетов

Следуя логике выделения «болевых точек» и внешних факторов, оказывающих влияние на университеты, в концепции развития системы Высшего образования в России необходимо акцентировать пять ключевых аспектов:

- систему ранжирования университетов;

⁵³⁹ Певзнер М.Н., Петряков П.А. «Новое общественное управление» в вузах Германии: путь к автономии или утрата академических традиций? // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Выпуск 3. - Режим доступа: http://11121.petsru.ru/journal/article.php?id=2150#item_3

- архитектуру администрирования;
- структуру финансирования;
- комплекс образовательного продукта и систему оценки качества;
- архитектуру научной среды.

Сформулируем предметно некоторые структурные элементы, на которые следует обратить внимание при принятии решений в управленческой сфере.

Сторонники стандартизации обычно приводят такой аргумент: существует необходимость оценки качества деятельности университета, особенно, когда речь идет об аккредитации высшего учебного заведения. Как показывает опыт практической деятельности, далеко не все университеты, из числа региональных, могут «взять планку», заданную Министерством образования и науки РФ и начинается откровенная «гонка за показателями» с единственной целью – сохранить свою образовательную организацию. Формальные показатели становятся важнее содержательного наполнения. Можно ли судить в этом случае об эффективности университетского образования?

Современный университет представляет собой мультиплексную модель, состоящую из множества функций, комбинация которых может варьироваться в зависимости от локальных нужд региона, той социально-экономической среды, где существует университет и совокупности внешних условий. Соответственно, форма, содержание, цели, задачи и миссия университетов от региона к региону тоже будут различны. В связи с развитием «экономики знаний» становится очевидным, что конструирование конкурентных образовательных продуктов возможно только в том случае, если продукт будет носить уникальный характер, обеспечивающий его создателю монопольные преимущества.

Университет отныне не является только центром культуры или только центром науки, или даже фабрикой по производству интеллектуальной ра-

бочей силы, как это планировалось в болонском процессе, – он становится сложным, по своему функционалу, комплексом. Большое количество факторов – политических, экономических, социальных, культурных, педагогических, – оказывают на него нарастающее влияние. Каждый отдельно взятый университет становится непохожим на другой и в этой его уникальности заключается основной смысл: он может быть конкурентоспособен именно за счет уникальности.⁵⁴⁰

Поддерживать подобную дифференциацию возможно путем признания различий в услугах, которые оказывают университеты. Система Высшего образования традиционно признавала различия между степенью абстракции, теории или исследовательской базы и степенью приложения, конкретности и практического применения. Существует, например, группа «исследовательских» университетов и группа «преподавательских» университетов.⁵⁴¹

Так, например, в США, в 1994 году Международным центром Карнеги по развитию образования были выработаны критерии исследовательского университета.⁵⁴² В настоящее время там существуют практичные двухгодичные колледжи, профессиональные колледжи, университетские колледжи, исследовательские университеты. Эти четыре категории вузов можно рассматривать в качестве иллюстрации, отражающей спектр спроса на трудовом рынке, без какой-либо статусной иерархии. Причем студенты имеют возможность переходить из одного типа учебного заведения в другой.⁵⁴³

Вполне возможно, что в будущем появится новый тип студентов: они будут оканчивать не конкретный университет, а получать модульное образование по конкретному профилю в различных образовательных организациях.

⁵⁴⁰ Неборский Е.В. Мультиплексный подход в конструировании и оценке современного университета // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т.7. №4. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/117PVN415.pdf>

⁵⁴¹ Ritzen J. A Chance for European Universities. Or Avoiding the Looming University Crisis in Europe. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010. 296 pp.

⁵⁴² Weerts D. State Governments and Research Universities: A Framework for a Renewed Partnership. New York: Routledge, 2002. P. 26.

⁵⁴³ Ritzen J. A Chance for European Universities. Or Avoiding the Looming University Crisis in Europe. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010. 296 pp.

Способствовать этому может развитие информационных технологий, облачных пакетов и онлайн курсов, постепенная экспансия крупных игроков на рынке образовательных услуг и всевозрастающие потребности работодателей в специалистах (часто по узким вопросам).

В Германии, подобная дифференциация, включенная в концепцию нового общественного управления, основана на качестве оказываемых университетами научно-образовательных услуг. В этом плане вузы Германии можно условно разделить на 4 типа:

- *Первый тип* – элитные университеты, фокусирующие свою деятельность на научных исследованиях и занимающие ведущие позиции в мировых рейтингах университетов. Вузы, относящиеся к этому типу, интенсивно сотрудничают с научно-исследовательскими институтами, обеспечивают инновационный, «прорывной» характер проводимых исследований, являются привлекательным местом работы для выдающихся ученых и местом учебы особо амбициозных студентов.

- *Второй тип* – имеют ряд направлений научно-образовательной деятельности, известных на национальном уровне. Эти вузы могут привлечь выдающихся ученых и способных студентов только на определенные факультеты, кафедры и направления подготовки.

- *Третий тип* – объединяет наибольшее количество университетов, которые являются региональными «провайдерами», то есть рекрутируют студентов, прежде всего, из своего региона и обеспечивают в процессе своей научно-образовательной деятельности региональные потребности. Региональные университеты выполняют заказы местных предприятий и организаций на подготовку кадров и научные разработки.

- *Четвертый тип* – концентрирует свое внимание, прежде всего, на научно-образовательной деятельности, «далекой» от большой науки и имеющей прикладной характер.

Как будет выглядеть образование будущего предсказать однозначно невозможно. Но очевидно: стандарт в оценке деятельности университета необходимо менять, чтобы не стать заложниками формализации.

Администрирование университетов

Современная стратегическая программа российских университетов базируется на концепции «нового государственного менеджмента». Ее суть заключается в перенесении методов работы частного сектора в отрасли общественного сектора, когда государственная организация выступает в качестве производителя государственных услуг. В результате, традиционная структура управления вузом как «творческой иерархической организации»,⁵⁴⁴ как сообщества преподавателей, выстраивающих свою организацию, выбирающих администрацию и контролирующую ее деятельность, замещается моделью вуза как клиентоориентированной организации, производящей образовательные услуги и нанимающей преподавателей на рынке труда.⁵⁴⁵

Ориентирование на клиента подразумевает обратную связь, внедрение процессного цикла и «распределенного» управления. Сложившаяся ситуация такова, что фактически назначаемые (выборы носят формальный характер) министерством образования и науки ректора университетов подчинены исключительно министерству, как непосредственному работодателю, и не имеют необходимости в обратной связи с потребителями образовательных услуг, работодателями, бизнесом, не заинтересованы в поисках инвестиций, отчитываясь исключительно по критериям эффективного контракта перед

⁵⁴⁴ Эндерс Ю. Кафедральная система в переходный период: назначения, повышения и барьеры на вход в профессию в немецком высшем образовании // *Контракты в академическом мире*. М.: ВШЭ, 2011. 392 с.

⁵⁴⁵ Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // *«Социологические исследования»*. 2015. №2. С. 122-133.

министерством. Важно помнить, что университетское образование сложное явление и не базируется исключительно на программах, учебниках, преподавателях, ему нужна подпитка из науки, социальной среды, бизнеса, деловой и культурной сферы и т.д. Это не только зафиксированное знание, которое можно измерить тестами.

В данной связи система жесткого централизованного управления непригодна для университетов. Если мы мыслим категориями рынка, представляя себе университет частной компанией, фабрикой по производству специалистов (хотя и эта категория в развитых странах постепенно сходит с авансцены), то и управляться он должен по законам рынка.

Роль государства, безусловно, крайне важна, чтобы противостоять двум негативным факторам: усилению академического капитализма и нивелированию культурных ценностей социума. К тому же существует сектор, в частности нефтегазовая промышленность, где государство выступает в качестве заказчика, работодателя, производителя и реализатора продукта.

Но корректировка в системе администрирования, повышение эффективности менеджмента необходимы. Значим учет не только количественных, но и качественных показателей деятельности университетов. Возможно, при распределении государственного заказа, следует окончательно переходить на систему грантов на конкретные исследования (лекарство от рака, снижение стресса, интеркультурное соседство, образовательные продукты, разработка национальной идеи и т.д.) с обязательным участием в качестве соисполнителей в рамках одного проекта нескольких учреждений (образовательных, научных, бизнес).

Опыт коллег из Германии в этой сфере интересен использованием инструмента «нового общественного управления», а американских – «зонтичной» структурой администрирования. Концепция «нового общественного управления» расширяет полномочия руководителей среднего звена, усиливает привлечение к управлению частного сектора и негосударственных ор-

ганизаций, а также увеличивает финансирование «ориентированное на результат».⁵⁴⁶ «Зонтичная» структура администрирования основана на распределенном управлении процессами, когда не существует жесткой вертикальной иерархии, но при этом каждый участник, в том или ином виде, несет ответственность перед заказчиком (государством, бизнес компанией).

Среди наиболее значимых на текущий момент аспектов, имеющих непосредственное отношение к вышеуказанным концепциям управления, которые требуют корректировки, можно выделить следующие:

- преодоление *конфликта интересов* – это широкое понятие, в основе которого лежит личная заинтересованность человека, влияющая на процесс принятия решения и способная принести ущерб интересам общества или компании, – его необходимо углублять и расширять на все сферы деятельности администрации (ограничения на присвоения званий, почетных грамот, использования ставки преподавателей на получение дополнительных дней отпуска, совмещение нескольких руководящих должностей и т.д.);
- введение *выборной должности ректора с возможностью отставки и досрочного переизбрания* – и, хотя формально должность ректора является выборной, в действительности на процесс избрания профессорско-преподавательский состав мало влияет, а возможности досрочной отставки руководства (за исключением случаев судебных разбирательств и прямого вмешательства министра образования и науки РФ) не существует;
- исключение из практики *этнического принципа* при продвижении – особенно остро это ощущается в национальных регионах, когда в первую очередь учитывается не профессиональная репутация управленца, а его этническая принадлежность;
- введение *должности президента* – университету (исходя из логики «распределенного» управления) необходимы две независимые друг от друга

⁵⁴⁶ Коротаева Т.В., Жирнова К.В. Опыт осуществления управленческой политики высшими учебными заведениями в Соединенных Штатах Америки и Западной Европе // Интернет-журнал «Науковедение». Выпуск 5(24). 2014. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/01PVN514.pdf>

фигуры: ректор, в чьи обязанности входит внутренняя жизнь университета в области науки и образования, и президент, чей функционал включает хозяйственную деятельность, внешние контакты, имидж университета и привлечение ресурсов и т.д.

- внедрение принципа *ротации кадров* – прямой запрет на занятие высших должностей дольше, чем на два срока, при этом сроки должны быть сокращены до разумного минимума (например, до 3 лет);

- расширение *университетской автономии* – необходимость чего назрела давно, поскольку сейчас, с юридической точки зрения, университеты не могут ни распоряжаться ресурсами по своему усмотрению, ни зарабатывать на своей научной деятельности, ни расширять практику сотрудничества с бизнесом, примером такого опыта может послужить известный акт Бэя-Дойля в США;

- снижение доли *бюрократической нагрузки* – следует пересмотреть систему отчетности университета перед государством и обществом, поскольку существующая система ориентирована на объем бумажного отчета, а не на целевые показатели;

- повысить *прозрачность процесса администрирования* – что можно сделать за счет его полного перевода в информационную сеть интернет;

- стимулировать *мобильность*, обучение и работу в разных вузах, с целью снижения инбридинга – в существующих условиях такая мобильность развиваться не может, поскольку преподаватели нагружены аудиторной работой, бюрократией, не имея ни времени, ни финансовых возможностей для саморазвития.

Финансирование университетов

С целью получения результата бизнес инвестирует в процесс разработки, создания, серийного производства и даже продвижения продукта. Инвестирование в сферу науки и образования, как показывает опыт многих стран, дает ощутимые результаты, но доля этих вложений и время на «окупаемость» должны быть релевантными. Данная тема обсуждается регулярно в российском обществе и является крайне болезненной из-за экономических трудностей.

Среди наиболее важных позиций, которым следует уделить внимание, есть основания выделить следующие:

- *оплата труда преподавателей* – даже сохранение текущего должностного оклада с уменьшением аудиторных часов на ставку дало бы возможность для стимулирования труда преподавателя не только в сфере лекций, но и в научной области, безусловно, что искусственное завышение зарплат даст только негативный эффект экономике, но высвобождение от части аудиторной нагрузки создало бы преподавателю возможности заниматься наукой, бизнесом, общественной деятельностью, публикационной активностью;

- *создание условий для возвращения талантливых ученых в российские университеты* – как показывает опыт коллег из Германии, для развития национальной науки не обязательно нанимать иностранных коллег, и, хотя в этом есть элемент престижа, наиболее эффективной практикой является возвращение на родину российских ученых;

- *техническое оснащение университетов* – для получения адекватного результата (качественного образования, публикаций в рейтинговых международных журналах, получения патентов на полезные изобретения), как было сказано выше, необходимы инвестиции в лаборатории, аудитории, технику, ресурсы и т.д.

• *финансовая поддержка университетов в вопросе подписки доступа к международным системам Web of Science, Scopus, Agris, Springer и т.д.* – современная наука не может существовать исключительно в рамках национального языка, и многие талантливые ученые ограничены в доступе к мировым научным знаниям.

Образовательный продукт и система оценки качества

В мире наблюдаются глубинные процессы перехода от классической к постклассической парадигме Высшего образования.⁵⁴⁷ Образование в постиндустриальном и информационном обществе не может быть прежним.⁵⁴⁸ Интеграция университета с производством, глобальная мобильность, широкое внедрение цифровых технологий, конкурентоспособность, свободный доступ к информации – те, ключевые тренды, которые свойственны современному университету.⁵⁴⁹ Происходит развитие мирового образовательного пространства,⁵⁵⁰ национальное образование все чаще открывается формированию международной образовательной среды.⁵⁵¹ В данной связи цели и ценности образования претерпевают неизбежную трансформацию.⁵⁵²

⁵⁴⁷ Неборский Е.В. От классической к постклассической парадигме Высшего образования // Педагогика. 2015. №5. С. 35-41.

⁵⁴⁸ Богуславский М.В. Специфика образовательной деятельности в постиндустриальном обществе // Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М.: Изд-во СГУ, 2010. С. 21-24.

⁵⁴⁹ University of the future: A thousand year old industry on the cusp of profound change // Ernst & Young research team. Australia. 2012. - Режим доступа: [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf)

⁵⁵⁰ Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2007. 280 с.

⁵⁵¹ Иванова С.В. О понятии «Образовательное пространство» и целях образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №4. С. 67-79.

⁵⁵² Богуславский М.В. Целеценностная трансформация образования в постиндустриальном обществе // Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты: материалы Седьмых Всероссийских заочных педагогических чтений, посвященных памяти И.Я. Лернера. Владимир: ВлГУ, 2012. С 90-95.

Осуществленные аналитические исследования показывают, что от российских университетов ожидают:

- широкую доступность обучения в дистанционном режиме;
- гибкость и вариативность образовательных программ;
- внедрение инновационных форм, методов и методик обучения;
- прикладную направленность, практико-ориентированный характер обучения.⁵⁵³

Размышляя о перспективах развития высшего образования, следует учитывать, что «догоняющие модернизации» малоэффективны в интеллектуальных сферах. Организуемые извне, они в основном пассивно усваивают чужие образцы, а не вырабатывают свои собственные приоритеты, не изменяют условия, не формируют новые национальные цели. В настоящее время, особенно с сентября 2016 г., наблюдается заметный переход от либерально-вестернизаторской стратегии в осуществлении образовательной политики к традиционно-консервативной.⁵⁵⁴ Подобная ситуация складывается и в отношении болонского процесса. Если, например, на начальном этапе вхождения в единое европейское образовательное пространство сторонников было больше половины – 64%,⁵⁵⁵ то теперь все чаще звучит именно критика.⁵⁵⁶

Развитие образовательного продукта зависит от множества факторов. Значительную роль в процессе реализации образовательного продукта играют, безусловно, качества самого преподавателя, так называемый *человеческий фактор*.⁵⁵⁷ Так же следует учитывать *технический фактор* – ресурсы

⁵⁵³ Мирошникова, О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. Выпуск 3. - Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf>

⁵⁵⁴ Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы. Монография. М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.

⁵⁵⁵ Макарова М.Н. Болонский процесс: мнения и ожидания // Социологические исследования. 2007. №6. С. 106-109.

⁵⁵⁶ Кислицын К.Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. 2010. №11. С. 1. - Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn/>

⁵⁵⁷ Полянская Н.М. Роль преподавателя в повышении качества образовательного процесса в высшем учебном заведении // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. Выпуск 3. - Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN315.pdf>

университета. Сказывается еще один важный фактор – *инновационный*. Некоторые исследователи подчеркивают, что в будущем усилится автономность студентов, в то время как педагоги будут выступать в роли разработчика их образовательной траектории, предлагая им метаучебу, а образовательным пространством станет фактически сама жизнь с ее реальным предметным полем.⁵⁵⁸ Инновационные факторы в образовании так же получают свое дальнейшее развитие.⁵⁵⁹ Усилится управленческий фактор, когда от организации процессов администрирования зависит процесс разработки и реализации образовательного продукта.

Среди наиболее важных позиций, требующих корректировки в современной системе российского высшего образования, можно выделить следующие:

- должен присутствовать *реальный выбор студентами программ обучения* – несмотря на то, что в учебных планах предусмотрен раздел «дисциплины по выбору», в действительности, лишь незначительная часть студентов может воспользоваться такой привилегией, вместе с тем, развитие конкуренции, удовлетворенность потребителя образовательной услуги в рамках «нового государственного управления» невозможны без развития данного пункта;

- необходимо *создавать собственный образовательный продукт в контексте мирового образовательного пространства*, что способствовало бы продвижению русской культуры и языка – в современной ситуации это представляется крайне важным, поскольку экономика знаний, основанная на оригинальных конкурентных технологиях, дает прибыль только тем, кто участвует в этом процессе, данный приоритет был определен в августе 2016

⁵⁵⁸ Keppel M. Personalized Learning Strategies for Higher Education // The Future of Learning and Teaching the Next Generation Learning Spaces International Perspectives on Higher Education Research. Vol.12. P. 3-21.

⁵⁵⁹ Богуславский М.В. Инновационные факторы образования в информационном обществе // Инновационные технологии в образовании: субъектность, ресурсность, технологичность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Университет РАО, 2011. С. 66-70.

г. на заседании президиума Совета при Президенте по стратегическому развитию приоритетным проектам;⁵⁶⁰

- следует осуществлять *регулярное обновление учебных программ с учетом мнений выпускников и работодателей* – именно отсутствие культуры инновации приводит к снижению качества образовательного продукта,⁵⁶¹ поэтому существенно развивать данный показатель, включив его в качестве критерия в отчетность.

Научная составляющая

Развитие современного российского университета невозможно без научной деятельности, осуществляемой на высоком уровне, а не для соответствия формальным показателям эффективности деятельности высшего учебного заведения. Именно соединение двух компонентов, – науки и образования, – давало максимальные результаты в повышении качества образования в таких странах, как США, Япония, Нидерланды, Германия, Швейцария, Израиль, Китай и Южная Корея.

Для поддержки и развития университетов в этой области важно создать соответствующие условия:

- *поощрять гранты, осуществляемые совместно с работодателями* – поощрение актуальных прикладных исследований, включение в гранты соисполнительство различных учреждений (государственных, частных, медицинских, социальных, культурных и т.д.), что позволит минимизировать формализацию исследований и связать университет с профессиональной сферой;

⁵⁶⁰ Заседание президиума Совета при Президенте по стратегическому развитию и приоритетным проектам. О приоритетных проектах в сфере образования. 24 августа, 2016. - Режим доступа: <http://government.ru/news/24274/>

⁵⁶¹ Bok D. Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton: Princeton University Press, 2006. 440 p.

- *развивать бизнес инкубаторы и венчурное инвестирование* – государство также может выступать собственником, как это и происходит в сырьевой сфере, но обязательно должно создать соответствующие юридические условия;

- *осуществлять поддержку отечественных журналов, входящих в международные базы Web of Science, Scopus, Agris, Springer и т.д.* – идея включения RSCI (Russian Science Citation Index) в платформу Web of Science, безусловно, поможет выходу российской науки на мировой уровень. Однако насколько ученые из других стран будут доверять отдельной платформе и брать из нее для цитирования статьи российских ученых, вопрос открытый, поскольку чаще всего доверяют изданиям с репутацией и, возможно, следовало бы создать условия для индивидуального вхождения ученых (исследовательских групп) в мировые системы, в частности, гранты на публикации в репутационных зарубежных журналах, оплата доступа к платформе Web of Science, Scopus, Agris, Springer и т.д.;

- *ввести практику присвоения ученых степеней университетами* – озвученная когда-то министерством идея представляется весьма интересной, поскольку напрямую завязана с репутацией университета, подобная практика имеет свои недостатки, но она более гибка и ближе к результатам научных исследований, а не к релевантности формальным показателям;

- *поощрять научное сотрудничество с зарубежными партнерами* – в современной политической ситуации для России это становится крайне важным,⁵⁶² но такое сотрудничество часто ограничено из-за материальных ресурсов.

В научных дискуссиях в Германии, например, все чаще приводятся мнения о том, что вузы не могут оцениваться как промышленные предприятия. Они не производят товаров, и их целью не является получение прибыли. Их многогранные и многоаспектные достижения нельзя измерить столь

⁵⁶² Марджинсон С. Российские наука и Высшее образование в условиях глобализации // Вопросы образования. 2014. №4. С. 8-35.

однозначно, как эффективность предприятий, которые при рациональном использовании ресурсов производят товары. Поэтому объективная оценка достижений вузов в ведущих направлениях деятельности является сложной задачей, которую невозможно свести только к формальным показателям в виде графиков и цифр.⁵⁶³ Безусловно, статистическое измерение таких показателей, как публикационная активность, количество выигранных грантов и конкурсов, полученных научных премий и т.д., необходимы для предметного анализа и выявления слабых сторон в деятельности. Однако на практике такая политика превращается в инструмент манипулирования и наказания. Возникает эффект Матфея (Matthew Effect) – эффект накапливаемого преимущества, когда преимущества получает тот, кто ими обладает, а изначально обделенный, становится обделенным еще больше.

Подводя итоги, можно констатировать, что университетам России еще предстоит преодолеть ряд трудностей, чтобы максимально эффективно реализовывать свой научный, образовательный и творческий потенциал. Векторы перемены очевидны, но для развития избранной модели «нового государственного управления» в рамках университетского менеджмента, еще предстоит внести некоторые корректировки. Показательно, что правительство РФ обеспокоено состоянием дел, о чем свидетельствуют как включение высшего образования в приоритетные проекты, так и ротация кадров в профильном министерстве.

Несмотря на внешние вызовы, – глобализацию образования, интенсификацию информационных процессов, политические риски, – а также на внутренние проблемы, – дисбаланс между центром и периферией, инбридинг, старение кадров, отсутствие эффективного менеджмента, система Высшего образования России обладает достаточно серьезным потенциалом для развития.

⁵⁶³ Певзнер М.Н., Петряков П.А. «Новое общественное управление» в вузах Германии: путь к автономии или утрата академических традиций? // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Выпуск 3. - Режим доступа: http://11121.petrsvu.ru/journal/article.php?id=2150#item_3

Во-первых, все больше российских ученых начинают публиковаться за рубежом, тесно работают с иностранными коллегами, проводят совместные исследования, организуют дистанционные он-лайн конференции. Рост количества публикаций с 1995 (5509) года по 2012 года (7413) составил 35%.⁵⁶⁴

Во-вторых, в системе Высшего образования России существуют направления подготовки, в которых она традиционно занимает сильные позиции – это физика, инженерное дело, естественные науки. При умелой организации процессов, в этих областях могут быть привлечены иностранные студенты, коллеги из зарубежных стран для проведения совместных исследований и публикации статей.

Потенциал российского высшего образования достаточно высок и необходимо, произведя тонкую настройку существующих систем, создать важные для развития условия, отойдя от стратегии «догоняющих модернизаций» и осуществив переход к созданию собственных конкурентных образовательных продуктов с учетом мирового рынка образовательных услуг.

⁵⁶⁴ National Science Foundation. Science and Engineering Indicators. 2014. URL: <http://nsf.gov/statistics/seind14>.

Авторы монографии

Богуславский Михаил Викторович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО, является признанным в научном сообществе специалистом по методологии, теории и технологиям образования (в том числе и в сравнительно-сопоставительном аспекте), ведущим экспертологом в области инновационных технологий в образовании. Им опубликовано свыше 1200 научных работ по проблемам российского образования, процесса развития высшего образования в России и за рубежом. В трудах М. В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образовательных технологий; воплощены методологические подходы к трактовке образования, как важнейшего культурно-образовательного явления. Разработана система методологических подходов (парадигмальный, цивилизационный, аксиологический), которые в своей совокупности позволили существенно обогатить и обновить возможности применения технологий в сфере образования. Им осуществлены крупные исследования в сфере философии образования, его аксиологических оснований, методологии и технологии осуществления гуманистической педагогики. Впервые разработана методология и технология осуществления эксперимента на историко-педагогическом материале. Сформированы научные основы историко-педагогической экспертизы инновационных технологий в образовании: предмет, цели и задачи, основные функции, технология осуществления. В целостном виде представлены инновационные технологии, апробированные в российском образовании на протяжении XX-XXI веков, предложена их классификация и типология. Осуществлена научно-педагогическая экспертиза стратегий развития российского образования XX-XXI веков.

Неборский Егор Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, заместитель директора по международной деятельности и связям с общественностью ФГБОУ ВО Удмуртский государственный университет. Автор около 100 научных статей, учебных и учебно-методических пособий по вопросам сравнительных исследований в области высшего образования, развития университетов в современном мире, новых форм и источников образования, глобализационных, глокализационных и интеграционных процессов в сфере высшего образования, интеграции образования, науки и бизнеса, истории образования и педагогической мысли.

Неборская Вера Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, заместитель директора по международной деятельности ФГБОУ ВО Удмуртский государственный университет. Автор более 60 статей, учебных и учебно-методических пособий в области языковой личности, аргументативного дискурса, теории языка, лингвopsиxологии, языкового обучения, системы тюнинг.

Сюткина Инна Сергеевна – кандидат философских наук, старший преподаватель департамента иностранных языков НИУ Высшей школы экономики в Санкт-Петербурге. Автор статей по проблеме социальной памяти, культуре памяти, философии образования.

Юшкова Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, заместитель директора по научной деятельности ФГБОУ ВО Удмуртский государственный университет. Автор 60 научных статей, учебных и учебно-методических пособий, а также монографии «Тенденции в словообразовании разговорной глагольной лексики современного немецкого языка». Сфера научных интересов: словообразование, коллоквиалистика, лингвокультурология. Активно занималась изучением проблемы языковой репрезентации концепта «Высшее образование» в ходе научной стажировки на гуманитарном факультете университета г. Эрфурта / Германия (2015).



Данное издание было подготовлено при финансовой поддержке
Российского Гуманитарного Научного Фонда
в рамках исследовательского проекта
№14-06-00263 «Комплексно-сравнительный анализ
концептуальных основ в системе Высшего образования
России и Германии»

Научное издание

Коллектив авторов:
М.В. Богуславский, Е.В. Неборский,
В.В. Неборская, И.С. Сюткина, Л.А. Юшкова
под общей редакцией М.В. Богуславского

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЙ
И РУССКОЙ ТРАДИЦИЯХ**

Монография

Авторская редакция

Подписано в печать 02.11.2016. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,51. Уч.-изд. л. 16,76.
Тираж 200 экз. Заказ № 16-80.

АНО «Ижевский институт компьютерных исследований»
426034, г. Ижевск, ул. Кооперативная, д. 5.
Тел./факс: +7 (3412) 50-02-95