

Глава II

КОНЦЕПЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ, ОСНОВАННОЙ НА ЗНАНИЯХ

2. 1. Генезис инновационных подходов к развитию системы высшего профессионального образования

Трансформация социально-экономического и политического направлений развития страны, которая явилась причиной существенных изменений в отечественной системе высшего профессионального образования, повлекла за собой изменения образовательных стандартов, уровня и качества подготовки выпускников вузов, номенклатуры специальностей, университетизацию и институционализацию системы ВПО. Можно предположить, что эти изменения носят инновационный характер.

С точки зрения теории самоорганизации, одним из необходимых условий достижения системой нового качественного состояния является выявление ведущего звена общественного развития (чаще всего этим звеном является техническая или организационная инновация) и обеспечение его саморазвития.

Внешние управляющие воздействия на систему должны быть конгениальны внутренним автоколебаниям системы, совпадать с ними как по вектору, так и по темпу и частоте. В реальных системах это означает, что если ведущим звеном является инновация, то поисковый этап, НИОКР и подготовка того или иного производства должны быть системными, комплексными, скоординированными в пространстве и времени, последовательными, конгруэнтными, всеобъемлющими, непрерывными.

Мы уже упоминали выше общую теорию устойчивости, разработанную великим русским математиком А. М. Ляпуновым (1857–1918 гг.).

Не останавливаясь на этой теории подробно, тем не менее, выделим основные ее положения, описывающие устойчивость системы.

1. Рассматривая стационарные состояния с минимальным производством энтропии, неравновесная термодинамика говорит о том, что они являются устойчивыми. Для любого стационарного состояния характерна флуктуация физических параметров (например, как постоянно дрожит стрелка чувствительного гальванометра).

2. Различаются устойчивые и неустойчивые системы по своей реакции на флуктуации. В устойчивой системе возникшая флуктуация с течением времени самопроизвольно уменьшается. И наоборот, в неустойчивой системе начинается нарастание амплитуды отклонений (так называемое усиление), и система спонтанно покидает исходное стационарное состояние.

3. В стационарном неравновесном состоянии одна из обобщенных термодинамических сил фиксирована, вторая – нет. Нефиксированная термодинамическая сила может испытывать флуктуационные колебания. С одной стороны, производство энтропии в стационарной неравновесной системе минимально, с

другой – появление флуктуации нефиксированной термодинамической силы приведет к увеличению производства энтропии. За этим происходит выход системы из стационарного состояния. Так как дальнейшая эволюция системы всегда идет в направлении минимальной диссипации, т. е. к состоянию с наименьшим производством энтропии, то в дальнейшем последует переход системы обратно в стационарное состояние. Стационарное состояние было бы неустойчивым, если бы флуктуационные изменения нефиксированной термодинамической силы приводили к уменьшению производства энтропии.

Управление социально-экономическими системами, к которым относится и вуз, с позиций теории самоорганизации, как уже было определено выше, возможно. Для формирования системы научных взглядов на эффективность тех или иных нововведений, а также обоснования практических подходов к инновационной деятельности в сфере образования необходимым становится выявление эволюции инновационных подходов к развитию системы высшего профессионального образования. Интерпретация основных положений теории устойчивости относительно этого процесса позволит сделать вывод об устойчивости или неустойчивости системы высшего образования и определить условия сохранения устойчивости или преодоления неустойчивости. В условиях глобализации образовательных стандартов это позволит ответить на актуальный вопрос возможности сохранения национальной специфики российского образования.

Сферу образования можно определить как инфраструктуры сегмента национальной экономики, конечным результатом функционирования которого, на наш взгляд, можно представить рост интеллектуального потенциала нации через формирование интеллектуального потенциала каждого выпускника вуза.

Переориентировать систему образования на качественное изменение форм и методов формирования и развития интеллектуального потенциала и человеческого капитала в настоящее время вузы по большей части оказались не готовы. Но главное заключается в том, что с изменением системы образования современного общества изменяется ориентация получения образования и развития науки¹. Некоторые исследователи считают, что решение данной противоречивой ситуации находится в изменении самого принципа развития образования и науки, основанных на новых задачах их интеграции. Именно на этом пути могут быть найдены решения важнейших современных социально-экономических проблем, в частности, связанных с обеспечением качественного образования, сохранением и развитием перспективных научных направлений и пр.²

Сохранение и развитие интеллектуального потенциала и формирование человеческого капитала общества являются основным направлением развития любой цивилизованной страны.³ Оно рассматривается в качестве важнейшего

¹ Федоров И.Б. Интеграция образования и науки: ключевые аспекты // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 6. – С. 8–13.

² Путин В.В. Проблемы образования волнуют всех : доклад на VII съезде Российского Союза ректоров // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 12. – С. 7.

³ Фролов Ю.В. Экономика знаний и проблемы образования // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2002. – № 2. – С. 148–155.

фактора социально-экономического развития, решения глобальных проблем, связанных с прогрессивным развитием того или иного общества. В силу этого во многих странах проблема роста интеллектуального потенциала отнесена к приоритетным областям в политике государств.¹

В условиях острой ограниченности материальных, трудовых, финансовых и прочих видов ресурсов, свертывания масштабов научной деятельности, проявления кризисных явлений в научно-образовательных организациях и отдельных сферах и направлениях науки и техники осуществляется реформирование высшей школы России, ее научно-технической и инновационной сферы. Сохранение и развитие интеллектуального потенциала вузов России возможно в этих условиях только на базе селективной политики.² Естественно, что при этом возникает необходимость выработки эффективной политики применительно к таким масштабным объектам, как сфера образования. Это должно способствовать объективному регулированию использования достаточно значительных инвестиционных потоков и способствовать решению важной народно-хозяйственной задачи сохранения и развития интеллектуального потенциала страны.

Для решения этой задачи необходим анализ теории и практики управления инновационной деятельностью в сфере образования. Много авторов в последнее время посвящают свои работы данной теме³, чаще всего в центр внимания исследователей оказывается поиск новых *форм управления* образованием.

Вместе с тем весьма мало работ, исследующих проблему управления интеллектуальным потенциалом высшей школы в условиях ограниченной государственной поддержки. Во многом это связано с тем, что названная проблема при государственном ресурсном обеспечении образования не была актуальной. И только в последние годы, когда средств не стало хватать на поддержание всей системы образования, эта проблема заявила о себе серьезно⁴.

¹ См.: Автономов В.С. Модель человека в экономической науке. – СПб. : Экон. шк., 1998; Валентей С., Нестеров Л. Человеческий потенциал: новые измерители и новые ориентиры // Вопросы экономики. – 1999. – № 2; Дятлов С.А. Инвестиции в человеческий капитал: критерии эффективности // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 1996. – № 4. – С.2–51; Лунев Д.А. Воспроизводство образовательного потенциала и формирование человеческого капитала. – Кострома, 2004.

² См.: Лунев Д. А., Чекмарев В.В. Финансирование системы образования в условиях ее модернизации // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. – Тольятти, 2004; Любимов Л. Реформа образования: благие намерения, обретения, потери // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 8 – 24; Майбуров И. Высшая школа в регионе: механизм финансирования // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 26–30.

³ См.: Анимца Е. Г., Тertyшный А. Т. Высшее образование – основа устойчивого развития России // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 2000. – № 1. – С. 41– 47; Атоян В., Казакова Н. Университеты в современном обществе // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 3–9; Беляева Т.Б., Голоухова С. И., Дронов В. Е. Высшее учебное заведение как некоммерческая организация // Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике. – М., 1991; Бернт Я.Ф. Университеты, колледжи и другие учебные заведения: диверсификация структур в высшем образовании (отчет о семинаре) // Высшее образование в Европе: Диверсификация структур высшего образования. – Том XIX. – № 4. – 1994. – М., 1996. – С. 132 – 147; Дежина И. «Ведущие вузы» или «исследовательские университеты»? // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 9 – 17; Ефремов Л.Г. Формирование стратегий управления развитием высшего образования. – СПб., 1998 и др.

⁴ Багаутдинова Н.Г. Инновационный потенциал высшей школы. – М., 2002.

Сущность высшего образования в регионах, проблемы и перспективы образовательного процесса раскрывается в работах Л. Ю. Вольдмана, В. А. Зернова, М. И. Скаржинского, Е. М. Скаржинской, В. В. Чекмарева, В. П. Щетинина и других ученых¹.

Об усилении внимания к обеспечению конкурентоспособности высших учебных заведений свидетельствует появление работ, посвященных имиджу вуза на региональном уровне. Следует отметить статьи В. Юрьева, В. Окатова, И. Налетовой, Г. Зборовского, Е. Шуклина, Н. Тейтельмана, Е. Белозерцева и ряда других авторов, в которых раскрывается сущность высшего образования в регионах, проблемы и перспективы образовательного процесса².

Авторы подчеркивают, что у региональных университетов как центров образования, науки, культуры появляется своя, особая миссия: стабилизация процесса воспроизводства кадрового потенциала и подготовка кадров высшей категории.³ Выполнение такой миссии, по мнению авторов, позволяет университету выступать лидером и координирующим *инновационным центром* в деле кадрового, технологического, культурного обеспечения инновационного развития территории.

С позиций теории самоорганизации процесс формирования такого инновационного центра можно представить как **неравновесный, но стационарный**, ввиду существования внешних факторов, поддерживающих степень неравновесности внутренних условий:

- в экономической сфере:
 - ограниченность бюджетного финансирования;
 - ограниченность потребительских возможностей;
- в научной сфере:
 - развитие научных школ, фундаментальных и прикладных исследований, где значительная доля отводится проблемам региона, развитию его про-

¹ См.: Вольдман Н.Ю. Имидж организации и механизм его формирования // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 7. – С. 20–27; Зернов В.А. Формула Зернова // Платное образование. – 2004. – № 7–8. – С. 14–17; Скаржинская Е.М., Чекмарев В.В. Рынок образовательных услуг и его экономические субъекты // Экономика образования. – 1999. – № 2. – С. 61–69; Скаржинская Е.М., Чекмарев В.В. Субъекты рынка образовательных услуг и их экономическое поведение // Экономика образования. – 1999. – № 3. – С. 22–30; Скаржинский М.И. Экономико-институциональная специфика сферы образования // Экономика образования. – 1999. – №. – С. 25–27; Чекмарев В.В. Проблемы формирования рынка образовательных услуг // Экономика образования. – 1999. – № 1. – С. 36–48; Чекмарев В.В. Система экономических отношений в сфере образования. – Кострома, 1998; Щетинин В.П. Рынок образовательных услуг в современной России // Экономика образования. – 1999. – № 2. – С. 53–60.

² См.: Юрьев В. Региональный университет: новый этап модернизации // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 53–73; Окатов В. Университет в социально-культурном пространстве региона // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 73–75; Налетова И. Региональный университет в глобальной среде // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 93–96; Зборовский Г., Шуклина Е., Тейтельман Н. Образовательные потребности студентов в малом городе // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 18–29; Белозерцев Е. Культурно-образовательная среда провинциального города // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 75–79.

³ См.: Богачев Е.Н. Региональные интеллектуальные комплексы на базе высшего учебного заведения. – М., 1992; Васильев Ю.С., Глухов, Федотов М.П. Управление развитием вуза. От политехнического института к техническому университету. – СПб., 1998; Вечканов Г.С. Экономически активное население – основа формирования управленческих кадров // Проблемы эффективного воспроизводства управленческих кадров в России : сб. тез. и докл. на III съезде ПАНИ 22–24 октября 1997. – СПб., 1997; Гагарина А.В. Организационно-экономическое обеспечение взаимодействия органов государственного управления и хозяйствующих субъектов в подготовке квалифицированных кадров для экономики региона: дис. ... канд. экон. наук. – Ярославль, 2005.

изводительных сил, его демографии, изучению факторов сбережения здоровья, социальным проблемам молодежи и т. д.;

- в социальной сфере:

➤ сохранение социокультурных традиций: поддерживаются процессы восстановления местных промыслов, фольклора, изучаются особенности языка этнического состава региона, восстанавливаются историко-героические страницы края, на которых воспитывается молодежь, формируется «корневой» (по П. А. Флоренскому) человек – человек-гражданин, патриот не только по отношению к России, но и к своей «малой родине».

Как известно, для неустойчивого состояния характерно возникновение **флуктуаций** – различных отклонений. Для рассматриваемого случая это будет поиском путей выхода из создавшейся ситуации, исследованием рынка, поиском новых контактов, генерированием новых идей.

Следует отметить, что успех реализации задачи улучшения финансирования образования во многом будет определяться тем, насколько удастся привлечь к ее решению работодателей, представителей крупного и малого бизнеса. Новый президент Российского союза промышленников и предпринимателей А. Шохин в выступлении на расширенной коллегии Минобрнауки РФ заявил о том, что бизнес-сообщество готово активно включаться в процесс, однако для этого правительство должно создать привлекательные для бизнеса условия, например, в виде налоговых льгот. Иными словами, активное участие делового сообщества в реализации национального проекта и модернизации образования в целом будет существенным для образования лишь в том случае, если удастся перейти от спонсорства в образовании к партнерству с ним (например, в рамках введения новых организационно-правовых форм учебных заведений, предоставления банками образовательных кредитов по льготным ставкам при компенсации государством соответствующих льгот). Между тем эти вопросы остаются за рамками национального проекта.

Следующим этапом процесса самоорганизации является **изменение симметрии** и возникновение **корреляций**:

- реализация возможности обеспечения информированности научных кадров благодаря электронным сетям;
- создание системы непрерывного образования, в том числе и профессионального;
- **укрепление вузовской науки, в том числе и через создание национальных и инновационных университетов**, а также осуществление всех видов интеграции для развития более тесной связи между наукой и образованием;
- формирование региональных университетов как распределенной системы с использованием ресурсов дистанционного образования, филиалов и представительств университета, обеспечивающей частичное перемещение учебного процесса в города и районы области.

В 2005 году правительство активно работало над концептуальными документами, определяющими развитие науки и инноваций в среднесрочной пер-

спективе. Речь в первую очередь идет о постоянно совершенствуемой Министерством образования и науки **Стратегии РФ в области развития науки и инноваций на период до 2010 г.** (далее – Стратегия), а также о докладе Министерства образования и науки «О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки» и Программе модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН и других академий.

Проект Стратегии стал базовым документом при подготовке разделов по науке и инновациям **Программы социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу.**

Вузовская наука и ее специфика практически не рассматриваются при обсуждении проблем организационного реформирования. Стимулы к расширению своей научной деятельности вузы получают в рамках реформы системы образования. Вместе с тем в вузовской науке существуют значительные правовые проблемы, которые нельзя отнести исключительно к сфере образования.

Подходы к реформированию демонстрируют приоритет интеграции внутри самого вуза, а именно стимулирование вузов к расширению научной и инновационной деятельности. Именно такую внутривузовскую интеграцию предусматривают разрабатываемые концепции **«инновационного вуза»** и **«национального университета».**

Статус **инновационного** смогут получить только те вузы, которые, в частности, активно и эффективно ведут научную работу. В 2006 г. должны были быть выбраны первые 10 вузов, в 2007 г. – еще 20. Каждый вуз, которому будет присвоен статус инновационного, получает государственный грант в размере 500 млн. руб. Финансирование предназначено для развития новых образовательных программ, обновления материальной базы научно-образовательной деятельности, привлечения преподавателей высокого уровня и перспективной молодежи, а также студентов и преподавателей из-за рубежа. При этом объем собственных внебюджетных средств, инвестируемых в программу развития вуза, должен составить не менее половины размера бюджетных ассигнований. Первый конкурс проводился среди наиболее ресурсоемких высших учебных заведений в области естественнонаучного и инженерно-технического образования, медицины и сельскохозяйственных наук. Разумно было бы выбирать университеты в каждой из выделенных групп, не смешивая их, поскольку научная работа и работа образовательная имеют свою специфику в зависимости от области деятельности. Критерии отбора вузов должны отличаться от тех, которые используются Министерством образования и науки при построении рейтингов, поскольку, по мнению специалистов, действующие сегодня рейтинги не адекватны реальному качеству работы вузов. Кроме того, сам отбор вузов планируется проводить комиссией, независимой от Министерства образования и науки, чтобы сделать экспертизу заявок как можно более объективной.

При реализации данной инициативы целесообразно было бы одновременно не забывать обо всех остальных вузах и дать им шанс в будущем тоже стать инновационными. Для этого выбор инновационных вузов не должен быть разовой акцией и конкурс такого рода следовало бы проводить на периодической основе.

Вопросы вызывает и упомянутая выше разрабатываемая Министерством образования и науки концепция **«национального университета»**, которая за прошедший год претерпела значительные изменения. В конце 2004 г. под национальными университетами понимались ведущие вузы страны и, соответственно, планировалось, что около 100 университетов станут национальными и получат под этот статус бюджетное финансирование.¹

В 2005 г., после того как в масштабах страны был инициирован национальный проект в области развития образования, понятие национального университета подверглось радикальной трансформации. Теперь национальный университет – это мегауниверситет, который образуется путем объединения нескольких вузов региона. В бюджете 2006 г. на создание национальных университетов выделялось 3 млрд. руб. Планировалось, что национальные университеты будут созданы в Красноярске и Ростове-на-Дону. Однако и другие вузы надеются в будущем получить поддержку, поэтому в ряде регионов начала разворачиваться интегративная деятельность (Архангельск, Екатеринбург). Новая концепция национальных университетов предусматривает, что они станут формой государственно-частного партнерства: частный бизнес будет софинансировать образовательную деятельность, участвовать в преподавании, разработке программ, а также в определении политики вуза через своих представителей в попечительском совете. В Красноярске планируется объединить семь вузов, одновременно сократив численность студентов с 80 до 40 тыс.²

Это может привести к негативным социальным последствиям, поскольку возникнет проблема получения образования у значительного числа молодых людей региона, равно как и проблема трудоустройства преподавателей. Пока оценки последствий такого объединения, по всей видимости, не проводилось.

Как уже говорилось выше, помимо **развития вузовской науки через систему инновационных и национальных университетов** Стратегией Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2010 г. предусматривается стимулирование **интеграции науки и образования через взаимодействие вузов с академическими и другими научными организациями страны**. Интеграция науки и образования декларируется в качестве одной из двух ключевых задач в области развития науки и инноваций и в разработанной МЭРТом Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006–2008 гг.). Однако развитие этого вида интеграции сдерживается из-за **ряда нормативно-правовых проблем и отсутствия целевой и системной поддержки такой интеграции**. В законодательстве отсутствуют определения как традиционно существовавших в России форм интеграции (базовая кафедра, проблемная лаборатория), так и прогрессивных форм (исследовательский университет). Глубокая интеграция на существующем правовом поле невозможна, и это резко увеличивает издержки трансферта знаний.

¹ Подробнее см.: Российская экономика в 2004 г. Тенденции и перспективы. Вып. 26. – М.: ИЭПП, 2005. – С.345.

² Поиск, № 48, 2 декабря 2005 г., С.4.

Академия наук пытается решать проблему интеграции и пополнения кадрового потенциала науки путем создания **академических университетов**. Эта тенденция, начатая в 2004 г., успешно развивается. В 2005 г. Академический физико-технологический университет в Санкт-Петербурге получил государственную лицензию на образовательную деятельность и может готовить специалистов в рамках магистерских и аспирантских программ. По аналогичным программам проводится подготовка и в другом академическом вузе – Пущинском государственном университете. Численность обучающихся в академическом вузе не превышает 250 человек, и такие университеты фактически обслуживают потребности академического сектора науки. Их дальнейшее развитие зависит от того, будут ли они получать необходимое финансирование по линии Министерства образования и науки.

Обсуждая вопросы интеграции науки и образования, нельзя также игнорировать **проблему состояния НИИ вузов**. Нормативно-правовое обеспечение их деятельности так и не было четко определено, и пока те НИИ, которые не стали структурными подразделениями вузов, работают, по сути, вне правового поля. С 2006 г. к НИИ вузов предполагается применить тот же подход, какой был использован в прошедшем году по отношению к ГНЦ – лишить их целевого финансирования в рамках тематического плана. Тематический план является своего рода базовой поддержкой НИИ. Она особенно важна в начале года, когда портфель проектов на основе контрактов и хоздоговоров еще не сформирован.

Тематический план до сих пор составлял 20–25 % от реальной потребности вузов, однако даже такое финансирование позволяло поддерживать постоянный штат научных сотрудников. Простое решение о присоединении всех НИИ к вузам **не обязательно будет способствовать росту научного потенциала последних**, а может привести к общему ослаблению научной базы вузовского сектора. Дело в том, что в настоящее время для вузов экономически наиболее выгодным является оказание платных образовательных услуг, доходы от которых значительно выше, чем от научной работы. По данным Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ, в течение года все государственные вузы России заработали по научным контрактам и договорам около 3,5 % от общей суммы доходов, полученных в результате платного обучения.

Ввиду обширности территории России самое большое значение имеет развитие региональной системы образования. Именно через новые организационные формы вуз имеет возможность оказывать влияние на всю систему непрерывного образования региона, быть структурообразующим ее элементом и тем самым ведущим звеном общественного развития, которое позволит перейти системе регионального высшего образования на новый качественный уровень, быть своего рода стандартом высокого качества для различных ступеней и организационных форм региональной образовательной системы.

Таким образом, такие виды инноваций в сфере образования, как создание национальных университетов и инновационных вузов можно представить как последние стадии процесса **самоорганизации** – переход системы образования на новый качественный уровень – экспансию высшего профессионального об-

разования «вширь», «вглубь» на региональный уровень. Развитие региональной университетской сети позволяет не только удовлетворить потребности жителей региона в образовательных услугах, но и развивать систему дополнительного образования, гибко реагировать на изменения регионального рынка труда, готовить на местах высококвалифицированных специалистов, объективно мыслящих, способных оказать реальную помощь в разработке и реализации программ развития региона¹.

Получив право самостоятельно определять направления своего развития, цели и методы их достижения, сегодня высшие учебные заведения стали полноправными субъектами рыночной экономики. Быстро меняются организационные и экономические условия деятельности вузов, повысились требования общества к качеству образования, кардинально обновляются технологии обучения, обостряется конкурентная борьба на рынке образовательных услуг, постоянно меняется позиция государства по отношению к высшей школе.

Государство отказалось от роли главного и единственного финансиста высшего образования.² Появились и успешно развиваются негосударственные вузы, что приводит к конкуренции по ряду конъюнктурных специальностей. Возникли разные группы заказчиков и потребителей образовательных услуг со своими финансовыми возможностями, запросами и интересами. Рост самостоятельности и свободы вузов одновременно сочетается с необходимостью выживания в условиях рыночной экономики. Это требует серьезных изменений в процессах управления вузом, поскольку традиционные способы управления в условиях рынка оказались в ряде случаев несостоятельны.

В новых условиях для решения задач адаптации, выживания и развития вузам необходимо:

- постоянно отслеживать состояние рынка образовательных услуг и оценивать свое положение на этом рынке;
- применять методы прогнозирования развития рынка;
- разрабатывать альтернативные варианты своего будущего поведения в зависимости от изменения внешней среды, т. е. использовать стратегические подходы в регулировании своей производственно-хозяйственной деятельности на основе инновационных подходов.

Однако на возможность использования инновационных подходов в значительной мере влияет территориальная расположенность вузов. Совершенно

¹ См.: Бердников В. А. Аспекты регионального развития. – Тольятти, 2000; Гавриков А. Л. Региональный университетский комплекс: от концепции до ее воплощения. – Новгород, 2001; Глазырин М. Муниципальный производственно-социальный комплекс и механизмы его саморазвития // Экономист. – 2002. – № 2. – С. 68–74; Зимирев Г. И. К вопросу о региональной политике в Читинской области // Национальная идея: образование и воспитание. – Чита, 1998. – С. 79.

² Чекмарев В.В. Экономические проблемы сферы образования : монография. Часть I. – Кострома, 1996; Нестеров В. Л., Радченко В. И. Модель финансового управления учебным процессом вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 13; Поль Ж.-П., Байи Ф. Финансирование предприятиями высших учебных заведений во Франции // Высшее образование в Европе: финансирование высшего образования. – Том XVII, №1, 1992. – М., 1992; Вудхол М. Изменение источников и форм финансирования высшего образования: критический обзор международных тенденций // Высшее образование в Европе: Финансирование высшего образования. – Том XVII, №1. – 1992. – М., 1992.

различные возможности у вузов, функционирующих в региональном центре, и на периферии.

Поэтому выше и была отмечена (как итог самоорганизации системы высшего профессионального образования в России в последние годы) экспансия высшего профессионального образования «вширь и вглубь», т. е. его проникновение на периферию, самые отдаленные территории и в «глубинку» – в малые города. Ситуация была вызвана социально-экономическими причинами и диктовалась единственной целью системы профессионального образования – выжить¹. Система высшего образования, воспользовавшись рыночными механизмами, по мнению ряда ученых, «начала продвигать образовательные услуги к потребителю в малом городе, продвигаясь к нему сама»². Причины, породившие данную тенденцию, общеизвестны, однако возможна она стала лишь тогда, когда в обществе возник спрос на коммерческие услуги высшего образования, а практика создания платных студенческих мест в начале 1990-х гг. позволила отработать методику формирования системы негосударственного образования³. Сфера образования, дифференцированно определяя уровень его платности, сама способствует формированию слоя потребителей, предоставляя ему образование разного уровня, качества, престижности и доступности. Это касается как государственного (внебюджетного), так и негосударственного образования, образования в мегаполисе и малом городе.

Объектом региональной образовательной политики, которая направлена на развитие и формирование личности и создает, по мнению отдельных ученых, «условия для достаточно автономного функционирования и развития региональных образовательных систем»⁴ являются образовательные потребности населения малого города. Структуру и уровневые параметры образовательных потребностей населения определяют особенности экономического развития и социокультурной среды малого города. На их формирование влияет и состояние градообразующих предприятий, не позволяющее гарантировать выпускникам вузов трудоустройство в родном городе, и уровень развития культуры в малом городе, и качество довузовской подготовки, формирующее своеобразный «комплекс провинциальности», и многие иные проблемы.⁵ Существенной проблемой является и сокращение численности педагогических работников. Особенно остро это проявляется в сельских районах, где значительно обострилась демографическая ситуация, что приводит к резкому сокращению количества педагогических работников. Все это является серьезной социально-экономической проблемой.

¹ Басаргин В., Хридина Н. Рынок образовательных услуг Уральского федерального округа // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 14–22.

² Зборовский Г., Шуклина Е., Тейтельман Н. Образовательные потребности студентов в малом городе // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 18.

³ Крухмалева О.В. Современные тенденции в получении образовательных услуг // Социология образования перед новыми проблемами. – Москва-Омск, 2003. – С. 20–26.

⁴ Зимирев Г.И. К вопросу о региональной политике в Читинской области // Национальная идея: образование и воспитание. – Чита, 1998. – С. 79.

⁵ Вишневский Ю.Р. Студент 90-х – социокультурная динамика // Социология образования перед новыми проблемами. – Москва-Омск, 2003. – С. 288.

Образовательные потребности (их формирование и реализация), будучи обусловлены во многом характером региональной образовательной политики, увязываются с «проблемами занятости и трудоустройства населения, демографии, миграции, экологии и здоровья, безопасности и порядка»¹.

На наш взгляд, основные проблемы формирования инновационных подходов к реализации образовательных услуг для населения малого города заключаются в следующем:

- в условиях замкнутых региональных рынков труда возникают деформации в структуре образовательных потребностей населения;
- диспропорция между образовательными потребностями личности, требованиями рынка труда и возможностями рынка образовательных услуг снижает эффективность деятельности высшей школы в удовлетворении образовательных потребностей населения, с одной стороны, и воспроизводства и развития социально-профессиональной структуры региона, с другой;
- в условиях малого города возникает противоречие между образовательными потребностями и образовательными возможностями населения, обостряется проблема доступа к обучению;
- в условиях малого города возникает альтернатива «доступ к образованию – высокое качество образовательных услуг», что снижает уровень потребностей населения в качестве образовательных услуг.

Вывод можно сделать следующий. Генезис инновационных подходов к развитию системы высшего профессионального образования представляет собой пример повышения устойчивости системы в эволюционном периоде развития – сохранение определенной специализации подсистем. Система высшего профессионального образования имеет в своем составе оперативные и консервативные подсистемы. Из них первые приближаются к среде, улавливая ее флуктуации, что иллюстрирует развитие дистанционного образования, инновационных вузов, национальных университетов. Вторые – отдалены от нее, сохраняя качественную определенность системы. Это может быть проиллюстрировано сохранением традиций научной деятельности, преемственности научного знания в российских вузах, сохранением фундаментальности и качества образования. Оба условия могут работать на повышение устойчивости совместно и только при том условии, что они не выходят за определенные пределы. В противном случае устойчивость и самой системы, и ее подсистем понижается. Условия неустойчивости системы и другие составляющие процесса самоорганизации будут рассмотрены в ходе дальнейшего исследования.

2. 2. Общая характеристика и национальная специфика системы высшего образования

¹ Лоншакова Н.А. Высшее образование: проблемы регионализации в современной России. – Екатеринбург–Чита, 2002. – С. 77.

Современное высшее учебное заведение представляет собой сложную и комплексную систему со всеми присущими ей характеристиками и атрибутами. В рамках вуза решается множество задач, спектр которых включает в себя и чисто учебные вопросы, и проблемы фундаментальной науки, и сферу стратегического управления, и еще массу других областей. Каждое крупное направление деятельности вуза, по сути, образует самостоятельную подсистему, причем разные исследователи могут выделять в составе одного и того же учебного заведения различное число подсистем и принципов их формирования. Все эти подсистемы взаимосвязаны, и их функционирование подчинено общим целям высшего учебного заведения. Именно поэтому бессмысленно изучать отдельную подсистему, не представляя ее роли и места в масштабе всего вуза. В то же время, нельзя рассматривать само высшее учебное заведение в отрыве от национальной высшей школы, поскольку в значительной степени те функции, которые реализует отдельный вуз, являются отражением функций всей системы высшей школы и формируются на основе национальной политики в области высшего образования, роли и задач, которые возлагают на вуз государство и общество в целом. Кроме того, рассмотрение любого аспекта деятельности вуза было бы неполным без изучения зарубежного опыта в соответствующих областях.

В настоящее время можно с уверенностью говорить о набирающем силу процессе формирования единого мирового образовательного пространства, который особенно интенсивно развивается в западном полушарии, и о фактическом создании таких образовательных пространств между странами Западной Европы, а также в рамках США и Канады. Россия, обладая собственными богатыми традициями и большим потенциалом в сфере высшего образования, является основой образовательного пространства стран СНГ, а отдельные элементы ее образовательной системы используются в некоторых других государствах. В последнее десятилетие Россия предпринимает существенные шаги к интеграции в западную систему высшей школы.

В 1999 году министры, ответственные за высшее образование 29 стран, подписали декларацию, куда Россия, конечно, еще не входила. Но, если говорить более точно, сам «Болонский» процесс начался с 1998 года после так называемой Сорбонской встречи, где представители четырех государств – Франции, Германии, Италии и Англии договорились объединить усилия. И ровно через год они собрались в Болонье на праздновании в честь 900-летия старейшего университета в Европе и заключили эту декларацию. В настоящее время с сентября 2003 года, когда произошло подписание декларации российской стороной, 40 стран входят в это соглашение.

Три перечисленных центра – Северная Америка, Западная Европа и Россия – в значительной степени формируют облик высшего образования в мировом масштабе. Такой подход не означает отрицания роли стран Восточного полушария (в частности Японии) в развитии высшего образования, но анализ образовательных технологий и моделей наиболее известных и прогрессивных вузов этих государств определенно свидетельствует об их общем тяготении к одному из перечисленных образовательных центров.

Исходя из указанных подходов, в настоящей главе исследуются системы высшей школы и функции высших учебных заведений Северной Америки, Западной Европы и России.

Североамериканская система высшего образования

История североамериканской высшей школы начала свой отсчет с 1636 г., когда конгрегационалисты Массачусетса основали Гарвардский колледж. Спустя полвека, в 1693 г., возник англиканский колледж «Уильям энд Мэри» в Виргинии, а вслед за ними – конгрегационалистский Йельский колледж в Коннектикуте (1701 г.) и пресвитерианский колледж Принстон (1746). Всего в колониальный период американской истории общины переселенцев из Старого Света создали первые девять колледжей. Почти все эти колледжи были созданы по инициативе и при непосредственном влиянии церкви. Это были частные колледжи, материальной основой которых послужили пожертвования. В отличие от европейских университетов, которые создавались при активном участии маститых ученых, американские колледжи основывались представительными органами общин переселенцев. Это и послужило причиной того, что колледжи подпали под жесткую опеку попечительских советов. Потребовались многие десятилетия, прежде чем в университетах и колледжах США появилась плеяда авторитетных и известных ученых, которые смогли выдвинуть и отстоять требования предоставления вузам самоуправления и академических свобод. В 1825 г. в США возник первый государственный вуз – Университет Виргинии, который был создан при непосредственном участии бывшего президента США Т. Джефферсона. Во второй половине XIX в. были заложены ключевые основы современной североамериканской системы высшей школы, и с этого периода начался бурный рост числа университетов и колледжей, который достиг своего пика во второй трети XX в.

Как уже отмечалось выше, в рамках североамериканской системы высшего образования рассматриваются системы высшей школы США и Канады, которые, по сути, представляют собой единое образовательное и информационное пространство. Однако в этом тандеме нельзя не отметить определяющую роль США¹, поскольку именно это государство доминирует на североамериканском континенте в целом и в его образовательном пространстве в частности. Поэтому, имея в виду схожесть устройства двух систем, в данном разделе основной упор делается на изучении высшей школы США.

Отличительной чертой североамериканской системы образования является децентрализованный характер ее управления и финансирования. В соответствии с 10-й поправкой к Конституции США, управление образованием является «прерогативой отдельных штатов» и не входит в сферу федерального правительства, не является его функцией. Руководство образованием находится в компетенции штатов и местных органов. На уровне штата управление образованием осуществляется советами по образованию и подчиненными им департаментами. Необходимо отметить, что государственная политика в сфере обра-

¹ См. Аскольдова С. М. Колледжи и университеты США. - М.: АО «Развитие», 1993. - С. 21-22.

зования в США за последние 40 лет претерпела значительные изменения. Эволюция этой политики сопровождалась острыми дискуссиями о роли государства в организации и финансировании образования, о направлениях, приоритетах и социально-экономических последствиях его деятельности в данной сфере. В результате усиления тенденций некоторой централизации образования в 1979 г. в США было создано федеральное министерство образования (с 1910 г. до этого момента на федеральном уровне вопросами высшей школы ведал Уполномоченный по высшему образованию, действовавший в рамках национального Бюро по образованию). К функциям этого министерства относятся координация деятельности федеральных органов по финансированию различных федеральных образовательных программ, контроль за использованием федеральной финансовой помощи штатам и т. д. На рубеже 1990 гг. президент США Дж. Буш и министр образования Л. Кавазос выделяли четыре основных направления деятельности федерального министерства образования, которые реализуются и сегодня, не претерпев существенных изменений: «1) предоставление помощи в образовании наиболее нуждающимся – детям из бедных семей, инвалидам и т. п. (85 % бюджета министерства идет на осуществление федеральных программ помощи обездоленным, специальные образовательные программы, помощь нуждающимся студентам вузов); 2) стимулирование и вознаграждение наивысших достижений в сфере образования; 3) содействие расширению свободы «образовательного выбора»; 4) распространение отчетности на все уровни образования»¹.

Следует отметить, что создание федерального министерства образования не привело к заметному увеличению федеральной роли в управлении образованием по сравнению с ролью штатов и местных органов власти. Децентрализация управления и финансирования высшей школы остается ее характерной чертой.

При отсутствии единого программно-методического центра чрезвычайно важной является проблема аккредитации. Суть аккредитации состоит в том, что определенные правительственные или общественные органы (а нередко и те и другие) признают каждое в отдельности учебное заведение удовлетворяющим некоторым стандартам. В системе североамериканского высшего образования возможна аккредитация как всего учебного заведения, так и отдельных специальностей. Общая аккредитация вузов осуществляется шестью региональными ассоциациями (Новой Англии, Средних штатов, Южной, Северо-центральной, Северо-западной, Западной)². Аккредитация по отдельным специальностям осуществляется профессиональными аккредитующими агентствами. Аккредитуемый вуз самостоятельно несет все расходы по аккредитации, связанные с обслуживанием соответствующих учебных заведений и оплатой труда высококвалифицированных специалистов.

¹ Brubacher J. S., Rudy S. W. Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities 1636-1976.-New York, 1976.-С. 357.

² Зарецкая С. Л. Образование в США: роль государства / Государство и образование: опыт стран Запада. Сборник обзоров / Под ред. С. Л. Зарецкой. - М.: ИНИОН РАН, 1992. - С. 16.

Основным преимуществом наличия аккредитации является то, что она поднимает престиж учебного заведения.

В середине 1990 гг. численность студентов, преподавателей и сотрудников (включая административные кадры) американских вузов составляла примерно 17,5 млн. человек, из которых на долю студентов приходилось 9,3 млн. При этом, Соединенные Штаты занимают ведущее место в мире по расходам на образование, которые в 1995 г. превысили \$ 500 млрд.¹ (из них на высшее образование было израсходовано более \$ 150 млрд.²). Источниками финансирования системы высшего образования США являются государственные ассигнования федерального правительства, штатов и местных властей, ресурсы частного сектора, различных фондов и организаций, а также плата за обучение, поступающая от населения. Необходимо отметить, что финансирование системы образования представляет собой основной канал государственного воздействия на развитие высшей школы. Около половины всех расходов на высшее образование приходится на государство, причем главная роль здесь отводится штатам и федеральному правительству, удельный вес которых вместе составляет почти 95 % от всего государственного финансирования (в то время как в расходах на начальное и среднее образование главенствующая роль принадлежит штатам и местным органам власти).

В США сложилась четырехступенчатая система высшего образования. Первая ступень включает в себя двухгодичные младшие колледжи и дает незаконченное высшее образование. Такие колледжи, которые также называются местными колледжами, возникли в 1950 гг. Они финансируются местными властями и рассчитаны на удовлетворение местных потребностей в специалистах. Хотя эти колледжи формально и входят в систему высшего образования США, они фактически являются средними специальными учебными заведениями, готовящими узких специалистов. Их появление было связано с ростом числа абитуриентов из послевоенного поколения, к которым прибавились еще и сотни тысяч людей, которые не поступили в колледжи из-за неблагоприятных социально экономических условий, существовавших до второй мировой войны. Под влиянием сложившейся ситуации многие штаты распределили функции высшего образования между университетами, колледжами штата и так называемыми местными двухгодичными колледжами.

Вторая ступень американского высшего образования обеспечивает широкую образовательную подготовку студентов с концентрацией на определенном направлении. По окончании этой ступени учащемуся присваивается степень бакалавра. Обучение на второй ступени производится в колледжах, причем колледжами могут называться как самостоятельные учебные заведения, так и подразделения (аналогично российским факультетам) институтов и университетов. Раньше учебная программа бакалавриата практически всегда осваивалась за 4 учебных года в соответствующем вузе, сегодня некоторые колледжи и уни-

¹ Elfin M., Wright A. America's Best Colleges // US News and World Report. - 1994. - Vol. 117. - N 12. - С.86.

² Галаган А.И. Сравнительная характеристика принципов образовательной политики России и некоторых зарубежных стран / Социально-гуманитарные знания. - 1999. - № 3. - С. 192.

верситеты считают этот срок недостаточным и продлевают обучение до 4,5-5 лет. Это связано с неудовлетворенностью вузов уровнем подготовки выпускников и с расширением учебных программ.

Третья ступень высшего образования включает в себя профессионально-специализированное обучение, которое занимает 1,5-2 года и завершается присвоением степени магистра. По сути, эта ступень соответствует пятому году обучения в российском вузе.

Четвертая ступень обучения представляет собой два-три года специализации и научных исследований, и поэтому может быть условно названа аспирантурой. Окончание этой ступени знаменуется присвоением степени доктора. По содержанию эта степень соответствует российской степени кандидата наук. В североамериканской системе высшего образования отсутствует степень, аналогичная ученой степени доктора наук в России.

Следует отметить, что в системе образования США за всю историю не существовало единого стандарта для каких-либо предметов или возрастов учащихся, а также не предпринималось и никаких действенных усилий ни со стороны федерального правительства, ни со стороны правительств отдельных штатов, направленных на введение какого-либо стандарта.

В США в целом насчитывается около 3200 учебных заведений высшей школы¹. Примерно 45 % всех вузов являются государственными, в том числе 70 % двухгодичных колледжей, 60 % университетов и около 26 % четырехгодичных колледжей. В государственных учебных заведениях учатся свыше 78 % студентов, на которых приходится примерно 65 % всех расходов на высшее образование.

В целом около 22 % всего населения США имеет высшее образование (как минимум 4 года обучения в колледже), в то время как почти 21 % американского населения являются функционально неграмотными (не умеют читать и писать)².

Как уже отмечалось, США занимают ведущее место в мире по расходам на образование. Тем не менее, отдача от этих вложений является относительно низкой по сравнению с другими развитыми странами мира. В первую очередь это связано с проблемами, присущими американской высшей школе. В их числе нельзя не отметить ухудшение академических стандартов. За последние 40 лет колледжи допустили эрозию требований к учебным планам. Так, степень бакалавра может быть получена в 86 % колледжей без изучения классических цивилизаций Рима и Греции, в 75 % – без изучения европейской истории, а в 72 % – даже без изучения американской истории или литературы³. Вообще снижение стандартов в высшем образовании США во многом является следствием возникшей в 1970 гг. волны так называемого нового эгалитаризма. В целом его

¹ Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Мировые тенденции в области научных исследований высшего образования // Аналитические обзоры по основным направлениям высшего образования НИИВО. - М.: НИИВО, 1998. - Вып. 7. - С. 41.

² Be the Numbers // US News and Report. – 1995. – Vol. 119. - № 9. - С 83.

³ Суд над системой высшего образования: стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонсона. Перевод с английского. - М.: Педагогика, 1991. - С. 24-25.

суть сводится к тому, что «если всеобщее начальное и среднее образование является нужным и важным, то столь же необходимо и всеобщее высшее образование»¹. Новый эгалитаризм истолковывает значение равенства возможностей следующим образом: если равные возможности не привели к равному результату, то значит эти результаты говорят о том, что возможности были не равны. То есть речь уже идет об обеспечении равенства результатов, что, разумеется, никак не способствует повышению качества применительно к образованию, а лишь ведет скорее к усреднению критериев оценки знаний и самих результатов. В период с 1945 по 1975 гг. приток студентов в вузы США увеличился более чем в пять раз. Это привело к расширению существующих вузов и к появлению новых университетов и колледжей. А это, в свою очередь, послужило причиной того, что новый профессорско-преподавательский состав отказался от узкопрофессиональных целей образования и высоких стандартов как средства достижения этих целей не только для студентов, но и для самих преподавателей. Под влиянием вышесказанного, дополненного еще и массовыми студенческими волнениями 1960–1970 гг., произошла ликвидация нормальных стандартов приема, успеваемости и отсева. Это также привело к сокращению учебных курсов по основным дисциплинам и широкому распространению новых и уникальных курсов.

Почтителен также и относящийся к началу 1970 гг. опыт США в области так называемого открытого доступа в вузы. Попытки применения подобного подхода делались в Соединенных Штатах и в прошлом, но наиболее драматичными они были именно в указанный период. Суть такого набора состоит в том, что в вуз принимаются практически все без исключения абитуриенты без проведения каких-либо вступительных экзаменов, тестов, собеседований и т. д. Так, например, в 1970 г. Университет Нью-Йорка начал открытый прием студентов. «Четырьмя годами позже, после того, как только 110 студентов из 3687 поступивших закончили вуз, стало ясно, что политика, делающая высшее образование доступным для всех благодаря открытому приему, провалилась. Снижение критериев не принесло пользы ни учебным заведениям, ни тем, для кого эти заведения предназначались»². Несмотря на это, даже сегодня почти четверть всех четырехгодичных колледжей и университетов штата Нью-Йорк должна, следуя требованиям властей, принимать чуть ли не каждого выпускника средней школы.

В настоящий момент очень сложной является задача определения соответствующих критериев приема и выпуска студентов. Эта проблема усугубляется еще и резким снижением академической подготовки выпускников средних школ. Характерным примером в этом контексте может послужить опыт Калифорнийского государственного университета, который с середины 1970 гг. проводит регулярное тестирование абитуриентов на владение английским языком и

¹ Суд над системой высшего образования: стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонсона. Перевод с английского. - М.: Педагогика, 1991. - С. 85.

² Суд над системой высшего образования: стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонсона. Перевод с английского. - М.: Педагогика, 1991. - С. 85.

вступительный экзамен по математике. Начиная с середины 1980 гг. 60 % абитуриентов не смогли продемонстрировать необходимые навыки чтения и написания сочинения, а около 53 % имели слабые навыки по арифметике, элементарной алгебре и геометрии¹. Кроме того, во многих американских вузах вступительные экзамены лишь условно могут носить название собственно вступительных, поскольку они проводятся уже после того, как соответствующий «абитуриент» уже зачислен в вуз. Естественно, что прием в вузы студентов, не имеющих базовых знаний, неизбежно привел к появлению различных корректирующих курсов в высшей школе, представляющих собой своеобразный «ликбез», ликвидирующий пробелы в знаниях недавних школьников.

Как отмечают авторы сборника «Суд над системой образования: стратегия на будущее», активные «выступления эгалитаризма за политику открытого приема, коррективного обучения и оставления в вузах студентов, которые по старым, традиционным меркам уже давно были бы отчислены, и создало вкупе со всем остальным явление, которое известно под названием «инфляция успеваемости»², или инфляция оценок. Из самого названия вытекает, что под этими терминами подразумевается уменьшение аттестационных требований, то есть студент, который еще вчера получил бы оценку «хорошо» за соответствующий уровень проявленных знаний, сегодня получает «отлично» при том же уровне знаний. Таким образом, требования экзаменатора снижаются на фоне общего понижения уровня знаний и подготовленности. «Инфляции оценок» в значительной мере способствовали следующие факторы: увеличение количества оценок зачетного типа; поощряемое вузами участие студентов в спортивной и неакадемической жизни, за что они получают более высокие оценки; связь между количеством обучающихся и объемом выделяемых вузу государственных средств; эффект «спуска по спирали», т. е. когда преподаватели чувствуют, что их собственные высокие критерии успеваемости могут вызвать недовольство студентов, чьи сокурсники «зарабатывали» оценки более легко; и некоторые другие факторы³. Можно без преувеличения сказать, что «инфляция оценок» во многом лишила студентов возможности и способности правильно оценивать свои интеллектуальные способности, поскольку, академическая оценка имеет две основных цели: первая – показатель успехов либо недостатков в работе студента, т. е. своеобразная мотивация работы студента в нужном направлении; вторая – определенный объективный показатель уровня знаний и подготовки студента (выпускника), признаваемый как профессиональным сообществом, так и широкой общественностью.

Возникает вопрос, каким образом американская система образования, несмотря на все свои недостатки, пытается сохранять свою устойчивость?

¹ См. Vandament W.E. CSU Plan to Reduce Remedial Activity: 1985-1990 // Memorandum to Presidents of the California State University (AA 85-05), February 25, 1985. - С 4 - 5.

² Суд над системой высшего образования: стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонсона. Перевод с английского. -М.: Педагогика, 1991. -С. 89.

³ См. Brauner Ch. J., Bums H.W. Problems in Education and Philosophy. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Inc., 1965.-С 102.

Как показал анализ генезиса инновационных подходов к развитию системы высшего профессионального образования, с точки зрения теории самоорганизации, для повышения устойчивости системы в эволюционном периоде развития необходимо сохранение определенной специализации подсистем. Выше было показано, что оперативные подсистемы приближаются к среде, улавливая ее флуктуации, что иллюстрирует развитие дистанционного образования, а консервативные – отдаляются от нее, сохраняя качественную определенность системы. Эту роль выполняют американские вузы как научные центры. А работа оперативных подсистем, позволяющих сохранить устойчивость системы образования, может быть проиллюстрирована бурным развитием систем дистанционного образования (СДО) в Соединенных штатах.

В середине 1960 гг. некоторые американские инженерные колледжи приступили к использованию телевидения для предоставления учебных курсов работникам ближайших корпораций. В 1984 г. эти программы привели к образованию Национального Технологического Университета (NTU). К 1991г. NTU превратился в консорциум из 40 университетских инженерных школ со штаб-квартирой в г. Форт-Коллинз, штат Колорадо. В начале 1990 гг. более 1100 студентов изучали дистанционным методом программы NTU на инженерную степень при активном участии коммерческих корпораций-работодателей.

Многие из получивших степень магистра NTU отметили, что они не смогли бы этого сделать каким-либо другим путем. Опыт NTU был изучен и рекомендован как модель для международного электронного университета. Для проведения курсов использовались средства, предоставленные организациями-спонсорами, что является примером кооперации правительственных, университетских и коммерческих структур. NTU практически полностью финансируется за счет платы за обучение, которая обычно вносится фирмами-работодателями студентов. За шесть лет работы суммарный доход NTU составил 13,5 миллионов долларов.

По программам дистанционного образования в США работает сегодня и телевидение (PBS-TV). Программа обучения взрослых с 1990 г. взаимодействует с 1500 колледжами и местными станциями, предлагая курсы в различных областях науки, бизнеса, управления. ДО-курсы (курсы дистанционного обучения), передаваемые по четырем TV-образовательным каналам, доступны по всей стране и, через спутник, в других странах. Вооруженные силы США используют СДО для своих служащих. Даже во время войны в Персидском заливе в 1990-1991 гг. многие американские моряки продолжали изучать ДО-курсы. Более 4000 военнослужащих изучали, а более 70 % успешно освоили эти курсы. Программа Американского Открытого университета Нью-Йоркской Технологической Школы уже несколько лет дает ДО-курсы морякам на кораблях, находящимся в плавании. Всего телеобучающая сеть армии США включает 108 систем, еще 16 таких систем в ВМФ. Важнейшее значение в США имеют СДО штатов. Многие из них базируются на спутниковых телеконференциях, развернутых в 1980 гг. и 1990 гг. Как правило, они включают 1-2 класса в головном университете или колледже, откуда проводят занятия преподаватели, и ряд

классов в различных точках штата, где занимаются обучаемые группы. В последнее время все большее распространение получает использование компьютерных сетей, предоставляющих схожие возможности, но по гораздо более низкой цене.

Западноевропейская система высшего образования

Европейский континент является родиной университетов и вообще высшего образования в современном понимании этого термина. Первые университеты возникли на рубеже XII и XIII веков (Болонский университет – 1158 г., Университет в Париже – 1200 г., Университет в Кембридже – 1229 г. и т. д.) в период стремительного взлета Европы, проявившегося практически во всех областях жизни общества того периода. Такие университеты – союзы магистров и студентов – складывались спонтанно (Болонья, Париж, Оксфорд), самостоятельно «вырывая» хартии и привилегии у церковных и светских властей, но уже с XIII в. инициаторами их создания выступали сами властители – папы и короли. Далеко не всем таким университетам удалось выстоять, многие проекты так и оставались на бумаге, какие-то центры приходили в упадок, но, тем не менее, число университетов возрастало. К 1300 г. в Европе было создано уже 18 университетов, в которых обучались несколько тысяч студентов из различных европейских государств¹. В XIV-XV вв. можно говорить о триумфальном шествии университетов по Европе (они появились в германских и славянских землях, в Скандинавии и Шотландии) и об их интеграции в европейское общество. Они вросли в его социальную ткань, ни одно государство не обладало уже полноценной элитой, в которую бы не входили люди с университетскими степенями, прежде всего это относилось к юристам, а также к теологам и медикам.

Таким образом, несмотря на множество отличий между разнообразными европейскими университетами, уже с XIII века можно говорить о начале создания единой европейской университетской системы со схожими принципами организации, очень близкими академическими требованиями, достаточно унифицированной иерархией степеней, похожими по структуре и содержанию академическими программами.

Как уже отмечалось, в настоящее время применительно к Западной Европе можно говорить о практически сформированном едином образовательном пространстве. Именно поэтому уместно использовать определение «западноевропейская система высшего образования». Однако такой подход вовсе не означает полной идентичности образовательных систем основных западноевропейских стран – есть множество примеров отличий в организации национальных высших школ этих государств. Тем не менее, с теми или иными оговорками, можно составить совокупный портрет западноевропейской системы высшего образования в целом и типичного вуза в частности. В основном наш анализ базируется на изучении систем и принципов организации высшего образования таких стран, как Франция, Германия и Великобритания, поскольку именно эти

¹ Пчелкин Е. Н. Из истории университетов / Университеты и университетское образование: история, проблемы, перспективы. Тезисы докладов региональной научно-методической конференции. Чебоксары, Чувашский государственный университет, 1997.

страны во многом формируют или, по крайней мере, отражают основные черты западноевропейской высшей школы.

Первой же очевидной особенностью западноевропейской системы высшего образования является ее гораздо большая централизация в национальных рамках и более существенная роль государства в деятельности университетов и колледжей, чем в США. Эта черта сближает организационные принципы западноевропейской и российской высшей школы. В частности, система образования во Франции изначально складывалась при активном участии центральных органов власти, которые и в современных условиях играют решающую роль в управлении образованием, его планировании и финансировании. Можно констатировать, что государственный сектор господствует во французской системе образования в целом. При рассмотрении участия государства в функционировании высшей школы, необходимо отметить его неоднородность применительно к различным типам вузов. Так, французские университеты относятся преимущественно к государственному сектору, а основная часть «больших школ» (отдельной категории французских вузов, о которой будет сказано ниже) – к частному сектору, хотя они и получают государственные дотации, а их учебные планы согласовываются с Министерством национального образования, имеющим весьма обширные функции. Территория Франции разделена на 26 учебных округов, именуемых также академиями, в каждый из которых входят несколько административных департаментов. Центром каждой академии является тот город, где располагается местный (региональный) университет. Академия возглавляется ректором местного университета, который выступает как непосредственный представитель Министра национального образования и контролирует от его имени деятельность всех подчиненных государству учебных заведений в данном учебном округе. К нему поступают сведения о потребностях промышленности в рабочей силе определенной квалификации, что позволяет корректировать направления профессиональной подготовки в регионе.

Одним из самых важных направлений государственного регулирования образования во Франции является планирование, на основе которого разрабатываются модели, устанавливающие связь между квалификационными уровнями требуемых специалистов и продолжительностью обучения на срок в несколько лет. Этим занимается специальная комиссия, существующая при Комиссариате планирования, которая производит оценку величины и структуры перспективной потребности экономики страны в квалифицированных кадрах, определяет необходимый уровень их подготовки и вырабатывает рекомендации, в том числе, для высшей школы. Тем не менее, нельзя говорить об отсутствии автономии французских университетов. С конца 1960 гг. во Франции реализуются три основных принципа направления развития высшей школы:

- 1) автономия университетов;
- 2) участие всех работающих и обучающихся в университете в определении политики университета;
- 3) плюродисциплинарность, межпредметные связи: расширение списка преподаваемых дисциплин, создание новых программ, отвечающих требовани-

ям современного мира¹.

Не менее значима роль государства и в функционировании германской высшей школы, правовое положение которой закреплено в Конституции ФРГ, Законе о регулировании высшей школы и других законодательных актах. С юридической точки зрения, все германские университеты и другие вузы (за исключением теологических) являются государственными учреждениями и входят в систему органов образования соответствующих земель. Вместе с тем, вузы пользуются достаточно широкими правами самоуправления и академическими свободами. Вузы сами разрабатывают свои уставы, которые все же должны быть одобрены государством. Уставы практически полностью регулируют права вузов, порядок их финансирования, основные направления их деятельности. Статус вузов как «самоуправляющихся организаций» не позволяет государству регулировать число, содержание и объем преподаваемых в них дисциплин. Важнейшую роль в организации учебного процесса, решении кадровых, финансовых и многих других вопросов играют выборные органы, в которых представлены как профессора и преподаватели, так и администрация, студенты, вспомогательный и технический персонал. Несмотря на сказанное, следует отметить, что на практике самостоятельность германских вузов достаточно ограничена, поскольку большинство из них не располагает постоянной собственной финансовой базой. Исторически высшая школа Германии была всегда зависима от государства как источника своего благосостояния. В соответствии с Основным законом ФРГ, земельные и федеральные органы власти несут совместную ответственность за развитие образования и науки, хотя и не имеют юридически закрепленных полномочий на управление университетами. Основная ответственность за регулирование образовательной сферы ложится на органы управления федеральных земель. Именно земельные парламенты и правительства вырабатывают с учетом местных условий основные направления политики в области высшего образования, создают необходимые условия для деятельности местных университетов, выделяют средства для их финансирования. Парламент и правительство ФРГ участвуют в подготовке и принятии федеральных законодательных актов, касающихся высшего образования, а также осуществляют контроль за их надлежащим применением и исполнением земельными правительствами, участвуют в разработке и осуществлении крупных научно-исследовательских программ в рамках высшей школы и т. д. Основной формой участия немецкого государства в развитии системы высшего образования является финансирование конкретных программ в этой области. Большая доля государственных инвестиций поступала за последние два десятилетия для создания дополнительных учебных мест для студентов и обновления материальной базы ряда вузов в соответствии с современными требованиями. В 1988г. была утверждена «Особая программа для высшей школы», главная цель которой состоит в финансировании открытия новых учебных мест по наиболее популярным и необходимым для национальной экономики специальностям: эко-

¹ Жермен Ж. Высшее образование и его перспективы: история, централизация, автономия // Управление высшим образованием. Российско-французская конференция. Москва 7-10 июня 1993 года. Тезисы докладов / Отв. ред. Архипова, Н.И. – М.: РГГУ, 1994. – С. 13.

номика, информатика, электроника, машиностроение. На сегодняшний день эта программа уже фактически реализована.

В системе высшего образования ФРГ в начале 1990 гг. насчитывалось 93 «исследовательских вуза», 26 художественных и музыкальных вузов, 122 политехникума¹ (выпускники которых имеют право продолжить образование в «исследовательских вузах», под которыми понимаются университеты, технические университеты, технические и педагогические вузы). В середине 1990 гг. в Германии насчитывалось около 1,9 млн. студентов вузов², что является одним из самых высоких показателей среди развитых стран мира.

В целом система образования в ФРГ признана как одна из наиболее гибких и дифференцированных в мире³. Специалистами отмечается ее приспособленность к быстрому изменению потребностей национальной экономики в кадрах различной специализации и квалификации. Государство придает большое значение совершенствованию всей системы образования страны, считая ее состояние одним из важнейших факторов конкурентоспособности Германии на мировом и внутреннем рынках.

Важную роль в развитии германской высшей школы играет Смешанная правительственная комиссия по вопросам планирования в области образования, действующая с 1970 г. В ее состав входят представители администраций всех федеральных земель Германии, члены федерального правительства, члены Научного совета (этот совет был сформирован на основе соглашения между федерацией и землями в 1958 г. и занимается планированием в сфере образования), головных объединений союзов предпринимателей и федерального Комитета по профессиональному образованию. Комиссия разрабатывает долгосрочные планы развития системы образования, согласовывает среднесрочные планы ее развития. Большое внимание в работе комиссии уделяется изучению взаимосвязи между функционированием системы высшего образования и демографической ситуацией, а также структурой занятости. Комиссия также организует и координирует проведение научных исследований по различным проблемам образования. Решения этого правительственного органа носят рекомендательный характер и учитываются при подготовке соответствующих законодательных актов. Несмотря на существование множества органов и учреждений, так или иначе связанных с системой высшего образования, главная роль в планировании и финансировании германской высшей школы все же принадлежит федеральному министерству образования и науки.

Несколько менее выражена роль государства в функционировании высшей школы Великобритании, отличительной чертой которой является децентрализация управления. Но влияние государства на британское высшее образо-

¹ Жермен Ж. Высшее образование и его перспективы: история, централизация, автономия // Управление высшим образованием. Российско-французская конференция. Москва 7-10 июня 1993 года. Тезисы докладов / Отв. ред. Архипова, Н.И. – М.: РГГУ, 1994. – С. 13.

² См. Зубенко В.А. Образование в ФРГ: Структура и управление / Государство и образование: опыт стран Запада. Сборник обзоров / Под ред. СЛ.Зарецкой. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – С. 118.

³ См. Тарташвили Т. Д., Сазонова Ю. Б. Проблемы финансирования высшего образования и схемы оказания финансовой помощи студентам в западноевропейских странах / Аналитические обзоры по основным направлениям высшего образования НИИВО. – М.: НИИВО, 1999. – Вып. 12. – С. 2.

вание в лице региональных органов власти все равно очень велико. Так, в стране существуют Министерство образования и науки Англии, Комитет по образованию Уэльса, Министерство образования Шотландии, Министерство образования Северной Ирландии. Все эти органы формируют политику в области образования, распределяют финансовые ресурсы, отвечают за подготовку кадров преподавателей, регулируют деятельность местных служб образования, управленческих советов учебных заведений и т. д.

В западноевропейских странах на национальном уровне контроль за качеством деятельности вузов обычно осуществляется специальным правительственным органом, хотя в ряде случаев (например, в Великобритании и Нидерландах) эта миссия возлагается на агентства, создаваемые сообща самими высшими учебными заведениями. Эти органы и агентства осуществляют аккредитацию вузов в целом и их отдельных учебных программ, широкомасштабную проверку знаний студентов, ранжирование кафедр и вузов, публикацией общенациональных отчетов и т. д.

Западноевропейская система высшего образования характеризуется широким спектром видов и типов высших учебных заведений, каждый из которых существует для решения тех или иных целевых задач. Так, в системе французского высшего образования существуют три типа учебных заведений: университеты (на которые приходится примерно 75 % студентов), «большие школы» (около 9 % учащихся) и технологические институты при университетах¹.

Основная специфика французских университетов состоит в том, что они традиционно готовят своих выпускников для научной и педагогической карьеры. Еще одной отличительной особенностью университетов является то, что студенты принимаются в них на основе свободной записи. Но в процессе обучения по результатам сдачи экзаменов на первом и втором курсах осуществляется реальный отбор в системе университетского образования. В результате отсеиваются примерно 25–35 % записавшихся на первый курс студентов. Но это число не является точным показателем отсева, поскольку многие студенты не покидают окончательно систему образования, а меняют профиль обучения, повторяют изучение курсов по несколько раз. Кроме того, университеты, которые во Франции получают государственные дотации в зависимости от числа записавшихся, не заинтересованы в выявлении «мертвых душ», лишь формально числящихся в университете, и не отражают реальные показатели отсева студентов в своих статистических отчетах. В связи с острым соперничеством между выпускниками университетов и «больших школ» за получение работы в частном секторе и явным преимуществом «больших школ» в процессе жесткого отбора студентов при поступлении, наиболее престижные университеты подчас стараются обойти законодательную норму о свободной записи на первый курс по принципу «кто первый успел записаться – тот и поступил» и стремятся осуществить отбор на основе конкурса аттестатов или по территориальному при-

¹ См. Государство и образование: опыт стран Запада. Сборник обзоров / Под ред. СЛ.Зарецкой. - М.: ИНИ-ОН РАН, 1992.-С. 126.

знаку, отдавая предпочтение абитуриентам из данного региона. Но государственные органы активно противодействуют такой политике университетов.

Еще одной особенностью французских университетов является вмененная им законом обязанность реализации программ продолжающегося образования. Деятельность университетов в этой области развивается по трем направлениям: собственно организация продолжающегося образования, подготовка преподавателей для системы продолжающегося образования и педагогические исследования. Университеты должны устанавливать тесные связи в этом направлении со всеми заинтересованными сторонами, такими как частные компании и фирмы, банки, профсоюзы, другие учебные заведения, различные некоммерческие и общественные организации, местные органы управления, и т. д. Государство выделяет университетам целевые субсидии на обеспечение продолжающегося образования.

Так называемые «большие школы» представляют собой специализированные высшие учебные заведения, целенаправленно готовящие кадры для различных областей народного хозяйства и жизни общества. «Большие школы» характеризуются разнообразием по условиям приема и характеру обучения. В большинстве случаев, поступлению в эти вузы предшествует обучение в двухлетних подготовительных классах. Сам механизм приема имеет большое сходство с российским, и абитуриенты проходят жесткие конкурсные экзаменационные испытания, которые успешно выдерживают обычно около 30 % закончивших подготовительные классы.

Технологические институты при университетах были созданы во Франции в 1960 гг. в ответ на рост потребности в укороченном цикле получения высшего образования, предоставляющего конкретную профессиональную специализацию. Срок обучения в этих вузах составляет, как правило, 2 года. Технологические институты готовят специалистов высшей квалификации в технических областях и размещаются в зависимости от промышленного развития конкретного района страны. Численность учащихся в таких учебных заведениях сильно выросла за последние 30 лет и эта тенденция в целом сохраняется и сегодня. Изначально предполагалось, что этот вид обучения охватит примерно четверть всех выпускников средних учебных заведений, и запланированный показатель практически достигнут к сегодняшнему дню. Открытие технологических институтов позволило увеличить доступ к высшему образованию и расширить профессиональные возможности выпускников. При этом не пришлось отказываться от основных принципов и целей университетского образования.

В системе французского высшего образования продолжает свое обучение примерно 25 % всей молодежи в возрасте 18–24 лет. При этом общая численность студентов французских вузов составляет почти 2,1 млн. человек, что является наивысшим показателем в Западной Европе¹. В настоящее время во

¹ См. Тартарашвили Т.А., Сазонова Ю.Б. Проблемы финансирования высшего образования и схемы оказания финансовой помощи студентам в западноевропейских странах / Аналитические обзоры по основным направлениям высшего образования НИИВО. - М: НИИВО, 1999. - Вып. 12. - С. 2.

Франции насчитывается более 300 вузов, из которых 70 университетов, 169 инженерных и 77 коммерческих и управленческих «больших школ»¹.

Французскому университетскому образованию присущ многоступенчатый характер, причем по прохождении каждой ступени студенты получают промежуточные дипломы: после двух лет обучения выдается диплом об университетском образовании (примерно соответствует предусмотренному российским законом диплому о неполном высшем образовании); по окончании двух последующих лет – диплом «лисанс» (примерно соответствует американской степени бакалавра), и после еще одного года обучения – диплом «мэтриз» (соотносится с американским дипломом магистра). Наряду с дипломом об общем университетском образовании, существует еще и диплом о научно-техническом высшем образовании с подготовкой к профессиональной деятельности в промышленности и сфере услуг, что не исключает возможности продолжения обучения на второй ступени высшего образования. В настоящее время диплом «лисанс» выдается в областях экономики, права, психологии, социологии, истории искусства и археологии. В свою очередь, дипломы «мэтриз» в результате усилий по профессионализации дипломов во втором и третьем циклах высшего образования выдаются в области информатики в управлении, науки и техники, управления. Кроме того, в университетах существует аспирантура, по окончании которой присваивается степень доктора. На этом перечень уровней обучения во французском университете не ограничивается, поскольку здесь существует еще одна ступень обучения, дающая высокую профессиональную специализацию с ориентацией на практическую деятельность. Она предусматривает одно-двухлетнее обучение после получения диплома «мэтриз» и по уровню соотносится с обучением в аспирантуре, но главное ее отличие от последней состоит в том, что готовятся именно практические специалисты высочайшего класса, а не ведется сугубо академическая работа по написанию диссертации на соискание ученой степени доктора.

Система высшего образования Великобритании имеет двухзвенную структуру, иначе называемую бинарной. Первое ее звено составляют университеты, а второе – политехникумы и колледжи высшего образования. Именно различия в статусе, управлении и финансировании между университетами, с одной стороны, и другими вузами – с другой, и составляют суть понятия бинарной системы. Все университеты подчинены непосредственно государственному секретарю по образованию и науке Англии, а уже упомянутые органы управления образованием в Уэльсе и Шотландии осуществляют лишь консультативные функции в отношении работы университетов и отвечают за деятельность всех прочих вузов. Единственным исключением из приведенного порядка является Северная Ирландия, где региональное министерство образования несет ответственность за все виды высшего образования и учебные заведения в регионе².

¹ Галаган А. И. Сравнительная характеристика организационных структур систем образования в России и некоторых зарубежных странах / Социально-гуманитарные знания. - 1999. - № 4. - С. 210.

² См. "Britain: an official handbook" // Prep. By the Centr. Office of Information. - L.: HMSO, 1989. - С. 170.

Британские университеты представляют собой самоуправляемые учреждения, имеющие право присваивать ученые степени и выдавать соответствующие дипломы. Их финансовые ресурсы на 70 % формируются за счет средств госбюджета и поступают через Комитет субсидирования университетов, а также через различные исследовательские советы. Политехникумы не являются самоуправляемыми организациями и находятся в подчинении и финансовой зависимости от местных служб и органов образования, которые сами финансируются центральным правительством, а также мобилизуют средства через местные налоги. Национальное консультативное управление (в Англии и Уэльсе) и Совет национальных академических званий осуществляют контроль за поддержанием единых стандартов обучения. Совет также присуждает ученые звания и выдает соответствующие дипломы выпускникам политехникумов и колледжей высшего образования. Эти учебные заведения лишены права самостоятельно присваивать ученые степени.

В Великобритании доступ к высшему образованию открывается после получения Общего сертификата среднего образования (уровень А). Основная вузовская программа предполагает обучение в течение трех-четырех лет и завершается присвоением первой ученой степени – бакалавра искусств или бакалавра наук. В ряде вузов по окончании трех лет обучения присваивается степень бакалавра, а после четырех лет – степень почетного бакалавра, открывающая дорогу в магистратуру. Лица, завершившие изучение основной программы, могут продолжить обучение еще в течение одного-двух лет, в рамках которого они осуществляют самостоятельное исследование в выбранной области, и получают ученую степень магистра наук или искусств. После этого следует ступень аспирантуры, на которой выполняются крупные научные проекты. В случае успешного их осуществления, аспиранту присваивается ученая степень доктора философии, а самые выдающиеся ученые получают степень соответственно доктора наук или литературы.

В отличие от североамериканской высшей школы, где высшее образование является платным (другое дело, что существенная часть студентов получает те или иные виды стипендиальной поддержки), в рамках западноевропейской системы высшего образования наблюдается сочетание «бесплатной» (бюджетной) и платной форм обучения (до 1980 г. высшее образование в абсолютном большинстве западноевропейских стран было бесплатным или почти бесплатным). В частности, в Германии, Австрии, Дании, Финляндии, Швеции, Норвегии, Греции обучение в вузах является бесплатным для студентов, что сближает эти высшие школы с российской. В то же время во Франции, Бельгии, Испании, Ирландии, Италии, Нидерландах, Португалии и Швейцарии получение высшего образования является платным для студентов, хотя размеры оплаты за обучение в этих странах сильно различаются, а соответствующие государственные органы и вузы стараются оказывать студентам существенную финансовую помощь вплоть до полного освобождения от оплаты успевающих и иных категорий обучающихся.

В западноевропейской высшей школе существует ряд довольно существенных проблем, которые пока не находят своего решения. К таким проблемам

относятся уменьшение соотношения численности преподавателей и студентов, нехватка административно-технического персонала, иногда недостаточно совершенное состояние материальной базы, недостаток средств на совершенствование педагогического процесса и ведение научных исследований. Кроме того, по уровню расходов на высшее образование Франция находится на одном из последних мест среди развитых стран (доля ВВП на финансирование французской высшей школы составляет 0,8 % по сравнению с 1,09 % в Германии, 1,20 % в Великобритании, 1,38 % в Италии, 2,12 % в Дании, 2,34 % в Нидерландах и т.д.¹). Подвергается критике и недостаточная автономия и самостоятельность вузов в осуществлении их деятельности, что сильно ограничивает возможности самостоятельного привлечения и использования ими дополнительных ресурсов. Несмотря на введение диплома о научно-техническом высшем образовании, в университетах пока еще слабо развита система ориентации при поступлении, существует проблема слабой мотивации к учебе на первом цикле обучения, неуверенности и даже страха перед трудностями поиска работы. На фоне успехов технологических институтов, дающих за два года законченное образование с конкретным профессиональным выходом и не закрывающих доступ к продолжению образования, становится очевидной несостоятельность слишком общего образования первого цикла.

Среди других проблем, присущих французской высшей школе в целом, многие исследователи в этой области отмечают, что реформы и преобразования 1970-1990 гг. в системе образования, направленные на обеспечение ее соответствия потребностям развивающейся экономики и быстро меняющимся условиям производства, конъюнктуры рынка труда, на укрепление связи по модели «образование – занятость», проводились сверху и носили сугубо централизованный бюрократический характер, осуществлялись без активного использования инициативы самих вузов, что часто приводило к запаздыванию в принятии и реализации решений. Обращает на себя внимание также нестабильность структуры французских университетов и недостаточность связи между ними в масштабе страны. Можно определенно констатировать, что они гораздо беднее американских университетов и в большей степени зависят от государственных кредитов.

Что касается Великобритании, то среди промышленно развитых стран она, наряду с США, занимает последнее место по качеству образования. Особенно это касается изучения математических и естественнонаучных дисциплин. По выпуску дипломированных инженеров (имеющих степени бакалавра и выше) Великобритания отстает от Японии, ФРГ и США, а среди британских менеджеров только 21 % имеют степень по сравнению с 65 % в ФРГ и 51 % в США². Низкое качество образовательной подготовки, по мнению британских

¹ Тартарашвили Т. А., Сазонова Ю. Б. Проблемы финансирования высшего образования и схемы оказания финансовой помощи студентам в западноевропейских странах / Аналитические обзоры по основным направлениям высшего образования НИИВО. – М.: НИИВО, 1999. – Вып. 12. – С. 3.

² См. Громыко В. В. Государственная политика в сфере образования в Великобритании / Государство и образование: опыт стран Запада. Сборник обзоров / Под ред. С. Л.Зарецкой. - М.: ИНИОН РАН, 1992. - С.98.

предпринимателей, является основным фактором, сдерживающим повышение конкурентоспособности промышленности Великобритании. В настоящее время наблюдается некоторое улучшение в этой сфере, но все же проблема качества образования остается одной из важнейших. В последнее десятилетие в Великобритании наблюдается практически полная ориентация правительства на внедрение рыночных механизмов в систему высшего образования, в результате которой британские политехникумы получили относительную автономию и освобождение от мелочной опеки местных органов. Университеты же, напротив, усматривают в подходе правительства ряд потенциально негативных последствий. И главным из них может стать отказ от преподавания общенаучных и гуманитарных дисциплин в пользу узкоспециализированных практических курсов и прикладных предметов, что никак не будет способствовать обеспечению должного культурного и интеллектуального уровня выпускников. По мнению ряда британских специалистов, в Великобритании имеется тенденция к возрождению системы относительно привилегированного доступа к высшему образованию и к его коммерциализации.

Среди основных проблем в системе германского высшего образования можно отметить уже упоминавшиеся ограничения самостоятельности университетов и других вузов, поскольку большинство из них не располагает постоянной собственной финансовой базой. Кроме того, с середины 1980 гг. в условиях роста финансовых трудностей земель актуальной является и проблема финансирования высшего образования. Наблюдается усиление конкуренции между вузами за право получения государственных средств. В то же время укрепляется связь вузов и промышленности. Объединение Германии в октябре 1990 г. внесло определенную специфику в процесс развития высшего образования страны. На территории бывшей ГДР проведена большая организационная работа по осуществлению реформы высшей школы с целью приведения ее в соответствие с моделью, принятой в западной части Германии, и создания единого образовательного пространства на всей территории страны. Естественно, эти процессы потребовали и до сих пор требуют достаточно больших затрат. В результате этого реформирования в восточных землях был закрыт ряд факультетов и кафедр в основном гуманитарного профиля, возросла безработица в сфере высшего образования.

Как и в случае с американской системой высшего образования, европейская система также пытается сохранить свою устойчивость, несмотря на ряд очевидных проблем, путем развития новых и перспективных форм обучения.

За пределами Северной Америки дистанционное образование в основном развивается «открытыми» университетами, которые финансируются правительством. Первоначально европейская организация ДО, появившаяся в Великобритании в конце 1960 гг., была в значительной мере похожа на советскую систему заочного образования (и частично с нее скопирована). Разница заключалась в том, что обучение максимально выносилось ближе к месту проживания студентов, где они занимались самостоятельно с использованием специальных пособий, соответственно не требовалось столь длительных отрывов учащихся от ос-

новой деятельности. Кроме того, важнейшая роль в процессе обучения возлагалась на тьюторов (вспомогательных преподавателей), которые, проживая недалеко от студентов, должны были консультировать их в процессе обучения, проводить семинары, воскресные школы и пр. Часть курсов предоставлялась с использованием телевидения и радио. СДО в Европе получили интенсивное развитие в начале 1970 гг. Связано это было с созданием ряда Открытых университетов ДО.

Испанский Национальный Университет Дистанционного образования (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED), включает в себя 58 учебных центров в стране и 9 за рубежом. В Великобритании более 50 % программ на степень магистра в области управления проводится с использованием ДО. Лидирующей организацией в этой области является Открытая школа бизнеса Британского Открытого Университета.

В последнее время в европейском ДО все больше используются современные компьютерные и коммуникационные технологии, так что технологическая разница между североамериканской и европейской организацией ДО стирается. Вообще программы электронного высшего образования разрабатываются более чем в 30 странах, включая страны третьего мира. При этом, естественно, остаются отличия, вызванные различными культурными, педагогическими и прочими традициями.

Российская система высшего образования

Российская высшая школа имеет богатый опыт и многовековые традиции. Несмотря на сегодняшнее общее кризисное положение в стране, которое очень сильно отражается и на системе высшего образования, у отечественных вузов в целом сохраняется существенный потенциал для развития и совершенствования их деятельности. Ряд российских университетов, институтов и академий, в соответствии с международными рейтингами, входит в число ведущих учебных заведений Европы и мира. Бесспорно и то, что уровень грамотности и образованности населения в России по многим параметрам превышает соответствующие показатели ведущих развитых стран.

Первым высшим общеобразовательным учебным заведением на территории современной России стала созданная в 1687 г. в Москве Славяно-греко-латинская академия, которая почти сразу стала центром подготовки кадров для нужд государства и церкви, а впоследствии – преподавателей учебных заведений, слушателей медицинских школ и университетов (в 1814 г. она была преобразована в Московскую духовную академию и переведена в Троице-Сергиеву Лавру)¹. Однако в связи с воссоединением Украины с Россией в 1654 г., первым российским высшим учебным заведением можно также с полным основанием считать Киево-Могилянскую академию, основанную в 1632 г. на базе Киево-Богоявленского братства и основанной Петром Могилой школы при Киево-Печерской Лавре. Именно эта академия в XVII – начале XVIII вв. являлась крупнейшим образовательным и научно-культурным центром восточно-

¹ Большой энциклопедический словарь. Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». - Спб.: «Норинт», 2000. - С. 1109.

славянских народов.¹ Знаменательным и рубежным этапом в истории российского высшего образования стало создание в 1755 г. по инициативе М. В. Ломоносова Московского университета, который стал крупнейшим вузом и научно-образовательным центром России. В XIX в. был создан университет в Санкт-Петербурге (1819 г.) и ряд других вузов в двух российских столицах и некоторых крупных городах страны (Новороссийске, Томске и др.). Абсолютное большинство ныне существующих российских государственных вузов появились в первые три-четыре десятилетия существования СССР. Создание современных частных вузов стало возможным с 1990 гг. и достигло своего пика в 1993–1995 гг.

Следует отметить, что российские традиции высшего образования оказали влияние на зарубежную высшую школу. В частности в 1876 г. на Филадельфийской выставке, приуроченной к 100-летию юбилею США, Россия представила не только богатейшие экспонаты русских мастеров-умельцев, но и достижения отечественной инженерной мысли. Эти достижения российских инженеров, и в том числе выпускников Московского высшего технического училища (МВТУ) произвели настоящую сенсацию и, по признанию ряда деятелей американского высшего образования, оказали неоценимую помощь практикам американского образования, работавшим над проблемой инженерной подготовки молодежи. Одним из главных результатов демонстрации русского опыта стало учреждение Высшей политехнической школы при Вашингтонском университете в Сент-Луисе, а вскоре такие школы были открыты в Чикаго, Филадельфии, Толедо, Кливленде, Балтиморе².

Одной из сильных сторон отечественной высшей школы, в контексте общей экономической ситуации и уровня жизни в России, является право любого российского гражданина на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе в государственном или муниципальном образовательном учреждении или на предприятии. Это право законодательно закреплено в ст. 43 Конституции РФ³. Именно данная норма, дополненная положением Закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» о недопущении сокращения числа студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, определяет гарантию государства на существование бесплатной (бюджетной) формы обучения в системе высшего образования. Однако повторимся, что это относится лишь к государственным и муниципальным вузам. Кроме того, необходимо отметить все возрастающую роль и масштаб приема студентов на платную форму обучения в самих государственных образовательных учреждениях. Например, в структуре приема на первые курсы известных московских государственных вузов доля студентов, оплачивающих свое обучение, составляет от 20 % до 50 %.

¹ Большой энциклопедический словарь. Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». - Спб.: «Норинт», 2000.-С. 523.

² См. Аскольдова СМ. Колледжи и университеты США. - М.: АО «Развитие», 1993. - С. 243-244.

³ См. Федеральный Закон РФ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", ст. 2, п. 3. 4 Например, см. «Итоги». - 1999. - № 28 (113). - С. 57.

В России установлены три основные ступени высшего профессионального образования. Первая ступень предусматривает обучение в вузе не менее четырех лет и заканчивается присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «бакалавр». Эта ступень примерно совпадает с одноименным уровнем западных систем высшего образования (за исключением Франции). Российское законодательство специально оговаривает, что квалификация «бакалавр» при поступлении на работу дает гражданину право на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее профессиональное образование.

Вторая ступень предусматривает обучение в вузе не менее пяти лет, за исключением случаев, предусмотренных соответствующими государственными образовательными стандартами, и подтверждается присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию и защитившему диплом, квалификации «дипломированный специалист». До начала 1990 гг. эта ступень была единственной в системе отечественного высшего образования.

Третья ступень предусматривает обучение в вузе по соответствующей программе не менее шести лет и завершается присвоением квалификации (степени) «магистр».

Помимо этих трех ступеней, каждой из которых соответствует диплом установленного государственного образца, Федеральный Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» предусматривает еще одну промежуточную ступень в системе высшей школы. Речь идет о неполном высшем профессиональном образовании, которое также подтверждается дипломом установленного образца. Для получения указанного диплома студент должен обучаться в вузе не менее двух лет и успешно пройти промежуточную аттестацию.

В рамках послевузовского профессионального образования существуют аспирантура (ординатура, адъюнктура – соответственно в медицинских и военных вузах) и докторантура, которые могут создаваться в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях. Соответственно аспирантом является лицо, имеющее высшее профессиональное образование и обучающееся в аспирантуре с целью подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. В свою очередь, в докторантуру зачисляются лица, имеющие ученую степень кандидата наук и подготавливающие диссертацию на соискание ученой степени доктора наук.

Обучение в системе высшего образования на всех ступенях может осуществляться в нескольких формах: очной, очно-заочной (вечерней), заочной и в форме экстерната. Допускается также и сочетание различных форм получения высшего профессионального образования. Вместе с тем, Правительство РФ устанавливает перечень направлений подготовки (специальностей), по которым получение высшего образования допускается только в очной форме.

В России существуют три вида высших учебных заведений: университет, академия, институт.

В соответствии с образовательным законодательством¹, под **университетом** понимается высшее учебное заведение, которое:

- реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей);
- осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников;
- выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук;
- является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности.

Академия – это высшее учебное заведение, которое:

- реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования;
- осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации для определенной области научной и научно-педагогической деятельности;
- выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования преимущественно в одной из областей науки или культуры;
- является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности.

Под **институтом** понимается высшее учебное заведение, которое:

- реализует образовательные программы высшего профессионального образования, и, как правило, образовательные программы послевузовского профессионального образования;
- осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников для определенной области профессиональной деятельности;
- ведет фундаментальные и (или) прикладные научные исследования.

Любое высшее учебное заведение, независимо от его организационно-правовой формы и ведомственной подчиненности, должно получить государственную лицензию на ведение образовательной деятельности по программам высшего и послевузовского профессионального образования. Эти лицензии выдаются федеральным (центральным) органом управления высшим профессиональным образованием (в настоящее время – Министерством образования Российской Федерации), а в случаях, предусмотренных законодательством – и другими органами в рамках их компетенции, на основании заключения экспертной комиссии.

Получение лицензии дает разрешение лишь на ведение соответствующей образовательной и научной деятельности, но не на выдачу документов о высшем образовании государственного образца. Такое право появляется у вуза

¹ Определения высших учебных заведений приведены в соответствии с текстом Федерального Закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», ст. 9.

только после его государственной аккредитации, осуществляемой тем же органом, который проводит лицензирование, по результатам комплексной аттестации высшего учебного заведения. Аттестация ставит своей целью установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников высшего профессионального образования по направлениям подготовки и специальностям. Аккредитация может распространяться не на все направления подготовки и специальности, имеющиеся в вузе, а лишь на некоторые из них. Аттестация всех вузов проводится государственной аттестационной службой не реже одного раза в пять лет. Студенты, обучающиеся в вузах, не имеющих государственной аккредитации, или успешно окончившие такие учебные заведения, имеют право на текущую и итоговую государственную аттестацию в вузах, имеющих такую аккредитацию, на условиях экстерната.

Всем российским вузам гарантированы автономия деятельности и академические свободы. Автономия включает в себя самостоятельность высшего учебного заведения в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом вуза, утвержденном в установленном порядке. В частности, даже государственные вузы самостоятельно определяют направления и порядок использования средств, полученных ими за счет бюджетных (за исключением целевых средств) и внебюджетных источников. Академические свободы распространяются на профессорско-преподавательский состав, научных работников, студентов и аспирантов. К основополагающим из них относятся свобода преподавателя вуза излагать учебный предмет по своему усмотрению, выбирать темы для научных исследований и проводить их своими методами, а также свобода студента получать знания согласно своим склонностям и потребностям. Естественно, что академические свободы влекут за собой и академическую ответственность вузов и профессорско-преподавательского состава за создание оптимальных условий для свободного поиска истины, ее свободного изложения и распространения.

В России существуют государственные, муниципальные и негосударственные (частные, коммерческие) высшие учебные заведения.

Все государственные вузы подразделяются на следующие категории:

- государственные вузы, находящиеся в ведении Российской Федерации и входящие в систему федерального органа управления высшим образованием;
- государственные вузы федерального значения, находящиеся в ведомственном подчинении у министерств и ведомств РФ;
- государственные вузы, находящиеся в ведении субъектов Российской Федерации или в ведомственном подчинении у органов исполнительной власти субъектов РФ.

Как уже было отмечено, государственные и муниципальные вузы обязаны проводить конкурсный прием студентов на бесплатную форму обучения. Однако эти вузы вправе осуществлять платную образовательную деятельность, и в частности – производить прием студентов на платных условиях обучения в рамках некоторых ограничений. В настоящее время абсолютное большинство

университетов, институтов и академий уделяет огромное внимание именно платному набору студентов. Помимо дополнительных доходов для самих вузов, эта мера порой бывает просто жизненно необходимой для элементарного выживания учебного заведения, поставленного сегодня в жесточайшие рамки недостаточного бюджетного финансирования.

Негосударственные вузы могут быть учреждены частными лицами, общественными (религиозными) организациями и фондами, отдельными предприятиями и организациями, совместно несколькими юридическими и/или физическими лицами. Эти учебные заведения сами определяют размер платы за обучение и не несут обязательств перед государством по «бесплатному» набору студентов. Несмотря на, казалось бы, более устойчивую финансовую и материальную базу, возможности выплачивать достойное вознаграждение приглашаемым именитым преподавателям, негосударственные вузы в целом далеко не всегда обеспечивают должное качество обучения. У большинства из них нет длительного опыта работы, устоявшихся академических традиций и научных школ, отсутствуют четкие и продуманные комплексные планы и направления развития, хорошо отлаженная методика преподавания и подготовки специалистов. Но, естественно, что и среди вузов негосударственного сектора встречаются содержательно конкурентоспособные образовательные учреждения.

Система высшего образования России, как и практически все национальные системы высшей школы развитых стран, сталкивается сегодня с большим количеством трудностей.

На первый взгляд, национальный проект **«Развитие образования»**, рассчитанный на 2 года (2006–2007 гг.) и направленный на государственную поддержку вузов и школ, активно внедряющих **инновационные образовательные программы**, удачно дополняет упомянутые выше стратегические документы, поскольку предполагает не столько организационные преобразования, сколько прямой рост финансирования образования. Ведь основное препятствие для повышения качества последнего – низкая заработная плата педагогов, «благодаря» которой этот вид занятости явно непривлекателен для талантливой молодежи. Однако остается вопрос о сохранении предложенных дополнительных доплат учителям за временными рамками проекта, а также их учет при формировании новой системы оплаты труда в бюджетной сфере. Не ясно, станут ли эти меры элементами, органически встроенными в новую отраслевую систему оплаты труда бюджетников, при которой заработная плата учителя будет зависеть не от количества часов, проведенных в классе, а от качества его работы, в том числе и внеклассной, умения общаться с детьми.

Далее, выборочность поддержки и педагогов, и школ, и вузов вступает в явное противоречие с провозглашенной целью выравнивания *доступности* качественного образования. Если для педагогов конкурсность доплат – стимул к профессиональному росту, то для организаций образования одноразовость финансовой поддержки – фактор, закрепляющий их неравенство.

Непроработанность новой системы оплаты труда работников системы образования, которая бы способствовала повышению заинтересованности учителей, преподавателей в качественном труде, снижает ценность конкурсного по-

ощрения лучших учителей. Такая система провоцирует коррупцию, а также резко лишает мотивации после получения премии. Вероятность вторичной награды низка, а регулярная зарплата не обеспечивает нормальный уровень жизни. Опросы учителей показывают, что регулярную прибавку (за выслугу лет и т. п.) они предпочитают большой, но разовой выплате. Существуют риски, связанные с повышением статуса преподавателей, поскольку нехватка преподавателей различных специальностей не может быть решена за такой период, как 3 года (даже в таких городах, как Москва).

Нехватка преподавателей сопровождается зачастую их низким уровнем знаний, в том числе неумением работать с новыми носителями информации, такими, как Интернет.

К **кадровым проблемам** российской вузовской науки относятся **изменение демографической структуры** (общее постарение кадров, постоянно сокращающаяся численность среднего поколения ученых), «протекание» молодежи через сферу науки, продолжающаяся «утечка умов», в основном молодых ученых, отсутствие «противотока» и небольшое число ученых, возвращающихся в Россию.

Ежегодно наиболее высокими темпами сокращается численность научных кадров в возрасте 30–49 лет, т. е. пропасть между молодыми, приходящими в науку специалистами и старшими поколениями растет. Это обостряет **проблему преемственности в науке**. Наиболее тяжелая ситуация – среди сотрудников высшей квалификации в академических научных организациях и вузах. Так, в Сибирском отделении РАН треть докторов наук – люди старше 65 лет. Что касается молодежи, то только 8 % закончивших аспирантуру защищают диссертации (при среднем показателе по стране, равном 20 %).¹ Стратификация научных кадров в 2005 г. усиливалась, и этому отчасти способствовала развивающаяся система квазиконкурсного бюджетного финансирования. Те институты, которые смогли сформировать каналы постоянного притока бюджетных средств благодаря конкурсам и тендерам различных ведомств, существенно упрочили свое материальное положение и даже начали постепенно отказываться от зарубежных контрактов, работа по которым напряженнее, а отчетность и ответственность за результат строже, чем по государственным программам. Положительным аспектом концентрации средств стала возможность покупки институтами нового оборудования, и ряд институтов с современными подходами к менеджменту смог существенно обновить материальную и приборную базу.

Вместе с тем даже благополучные институты по-прежнему отмечают **проблему оттока молодежи из науки**. Это подтверждают результаты исследований, согласно которым высокая заработная плата еще не гарантирует решения кадровых проблем. В российских научных институтах продолжают действовать факторы, выталкивающие молодежь из науки. К ним относятся **неэффективная организация исследований, неопределенные перспективы карьерного роста, непривлекательный образ российского ученого, жилищ-**

¹ Поиск, № 7, 18 февраля 2005 г., С.3.

ные проблемы. При этом растущий прием в аспирантуру не означает наличия потенциала для науки: по данным Министерства образования и науки РФ, на сегодняшний день не более 10 % выпускников аспирантуры остаются в дальнейшем в науке. Проблема «утечки умов» также сохраняется, продолжается отток научных кадров в те страны, где **условия работы в науке и состояние экономики находятся в равновесии.** Четче обозначилась тенденция эмиграции молодых из сильных, конкурентоспособных научных центров. В таких институтах молодые, как правило, работают в течение 5–6 лет, устанавливают связи, участвуют в международных конференциях, и затем 20–60 % из них уезжают на работу за рубеж. Постепенно начали выкристаллизовываться направления исследований, наиболее востребованные на Западе. Это – микробиологические, медицинские исследования, компьютерные технологии, химия и физика. Молодые российские ученые, работающие в этих направлениях, все чаще стали устраиваться на работу в научные центры крупных компаний за рубежом.

Число государственных инициатив в сфере кадровой политики, в том числе оформленных соответствующими постановлениями, указами и иными нормативно-правовыми актами, превысило количество мероприятий, касающихся каких-либо еще аспектов функционирования научного комплекса страны. Однако в первую очередь предпринимаемые меры касаются установления надбавок, премий ученым и научным администраторам, поддержки ведущих научных школ, а также повышения стипендий, грантов и надбавок молодым ученым и аспирантам. В этом же русле кадровая политика продолжалась и в 2005 г. В течение года было выпущено два Указа Президента РФ¹, касающихся увеличения числа грантов молодым кандидатам и докторам наук и объема финансирования выполняемых ими научных проектов. Было принято Постановление Правительства, определяющее порядок выделения грантов молодым ученым, а также ведущим научным школам.

Как показывает опыт прошедших лет, **сведение кадровой политики к вопросам повышения заработной платы, в том числе для молодых, не приводит к росту сбалансированности кадровой структуры науки.** Кроме того, грантовая поддержка имеет свои ограничения: во-первых, она выделяется на короткое время (максимум 2 года) и потому ситуация для молодых остается нестабильной. Во-вторых, очень небольшое число молодых ученых может получить такие гранты. В настоящее время, принимая во внимание данные о численности научных кадров в возрасте до 35 лет, получается, что специальной государственной поддержкой охвачено не более 5 % молодых ученых. По планам Министерства образования и науки к 2008 г. ожидается повышение базовой заработной платы молодых ученых, которая должна составить 15–20 тыс. руб. в месяц. С учетом постоянного роста цен это означает, что по уровню зарплаты наука будет по-прежнему **неконкурентоспособна** в сравнении с другими областями экономической деятельности. Таким образом, пока принимаемые меры

¹ Указ Президента РФ от 3 февраля 2005 г. № 120 «О дополнительных мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук и их научных руководителей»

не направлены на устранение глубинных причин, вызывающих кадровые проблемы в науке.

Можно выделить еще не один десяток проблем, существующих в системе российского высшего образования, но мы попытались сформулировать наиболее существенные и определяющие вопросы, требующие решения в рамках отечественной высшей школы.

Выше была отмечена как итог самоорганизации системы высшего профессионального образования в России в последние годы – экспансия высшего профессионального образования «вширь и вглубь», т. е. его проникновение на периферию, самые отдаленные территории и в «глубинку» – в малые города. Развитие различных форм инновационного, дистанционного образования иллюстрирует самоорганизующийся характер развития системы высшего образования и способствует сохранению устойчивости этой системы в эволюционном периоде ее развития.

В конце восьмидесятых годов XX века в России технологии, необходимые для дистанционного обучения, были либо не развиты, либо отсутствовали вообще. Преподавание в институтах основывалось на печатных изданиях, для развития тематики использовались заранее записанные программы, реже, телевизионные передачи в прямом эфире. Сегодня некоторые из новых информационных технологий становятся доступны для налаживания дистанционного обучения. Практически все они основаны на цифровых методах обработки информации и охватывают спектр от программ гипермедиа, которые позволяют студенту самому управлять используемой информацией, до разнообразных систем баз данных доступных через глобальные компьютерные сети.

Основным фактором при выборе информационных технологий как средств обучения должен быть их образовательный потенциал. Однако проведенные исследования показывают, что это не так даже в наиболее технологически развитых странах (США, Канада, Великобритания, Германия и Япония). В России экономическая и технологическая ситуация такова, что выборе средств зависит не от их педагогического потенциала и даже не от их стоимости, а от их распространенности.

Еще одним важным фактором развития системы дистанционного образования является наличие возможности развития оргструктуры вузов, т. е. наличия в организационной структуре соответствующего подразделения или подразделений, отвечающих за реализацию различных форм дистанционного образования. Далее мы рассмотрим основные подсистемы, функции и устройства высшего учебного заведения как ключевого элемента национальной системы образования.

2.3. Основные подсистемы, функции и устройство высшего учебного заведения как ключевого элемента национальной системы высшего образования

В настоящем разделе описаны базовые характеристики высшего учебного заведения российской системы высшего образования. К таким характеристикам относятся общие концептуальные основы высшего учебного заведения, его функции и устройство, формирование концепции вуза как экономического субъекта.

При определении **концептуальных основ** высшего учебного заведения мы руководствовались следующими характеристиками и критериями:

- на какой вид деятельности в первую очередь ориентирован вуз;
- как вуз воспринимается (и идентифицируется) государством и широкой общественностью (обществом); и каким образом это отражается на его финансировании государством и частными структурами.

Предлагаемая система основных **функций** высшего учебного заведения, на взгляд автора, позволяет объективно отразить базовые функциональные направления деятельности вуза. Эта классификация включает в себя следующие виды функций: учебную (образовательную); экономическую; научно-квалификационную; научно-исследовательскую; интеллектуальную; дополнительного и непрерывного образования; культурную; «ресурсно-стратегическую».

Под **учебной функцией** понимается организация учебного процесса и подготовка студентов по соответствующим программам и направлениям.

Экономическая функция заключается в подготовке специалистов для конкретных областей национальной и региональной экономики.

В рамках **научно-квалификационной функции** осуществляется профессиональный рост профессорско-преподавательского состава, ведется подготовка аспирантов (докторантов), издаются научные работы и публикации.

Научно-исследовательская функция подразумевает осуществление научных исследований, выходящих за рамки квалификационных работ и актуальных для всего научного и образовательного сообщества, имеющих значение для национальной и мировой науки как таковой. В некоторых случаях разделение научно-исследовательской и научной функций является достаточно условным, но в основном это разделение содержательно обосновано.

Суть **интеллектуальной функции** состоит в повышении интеллектуального уровня общества (местного сообщества). Эта функция отчасти связана с характеризуемой ниже функцией дополнительного и непрерывного образования, но подразумевает более широкую область охвата.

Функция дополнительного и непрерывного образования реализуется путем организации систематических программ повышения квалификации региональных специалистов; проблемных и практических семинаров в тех или иных областях; специальных учебных курсов, направленных на постоянное

приближение новейших теоретических и практических разработок к заинтересованным специалистам, работающим в регионе.

Культурная функция заключается в повышении уровня общей культуры как конкретных выпускников вуза, так и всего общества (местного сообщества) в целом.

Под так называемой **«ресурсно-стратегической» функцией** следует понимать роль вуза в формировании «стратегического национального запаса» первоклассных специалистов, т. е. в формировании национальной (региональной) научной и интеллектуальной элиты.

Очевидно, что большинство этих функций в той или иной мере реализуется абсолютным большинством высших учебных заведений в рамках всех рассматриваемых систем высшего образования. Однако в каждой национальной высшей школе и разных типах вузов осуществление этих функций имеет свои особенности и различную приоритетность, чему мы и уделим особое внимание.

Предлагаемая классификация и критерии подразделения функций являются достаточно условными, а границы между функциями – иногда размытыми. Однако, как уже отмечалось, в целом предлагаемая система дает некоторую общую характеристику функциональной деятельности типичного вуза в рамках соответствующей национальной системы высшей школы.

Российский вуз в целом ориентирован именно на учебную (обучающую) деятельность. Научная и научно-исследовательская деятельность, за некоторыми исключениями в виде государственных «фундаментальных» (в основном технического профиля) вузов, является вторичной по отношению к осуществлению учебного процесса.

В контексте настоящей работы важно исследовать современный российский государственный вуз как экономический субъект. Выделим основные положения такого концептуального подхода:

1. Российский государственный вуз является основным звеном системы высшего образования, несущим ответственность перед государством за формирование и развитие совокупного отечественного интеллекта. Наряду с этим, государственный вуз выступает субъектом формирующейся смешанной экономики, потребляющим как бюджетные, так и внебюджетные средства. Как экономический субъект вуз является товаропроизводителем, развивающимся и функционирующим на принципах смешанной экономики в условиях товарно-денежных отношений.

2. К товарной продукции, производимой государственным высшим учебным заведением, относятся следующие группы работ и услуг:

- учебно-педагогическая продукция (объем знаний по определенным программам, научно-методическая продукция, обеспечивающая реализацию образовательных программ, и т. д.);
- научно-техническая продукция, состав и структура которой определены еще в 1980 гг.;

- непрофильная продукция и услуги (объем платных работ и услуг, оказываемых вузом организациям, населению и своим работникам посредством использования возможностей структурных подразделений непрофильного характера – транспортно-ремонтные, редакционно-издательские и другие работы и услуги).

3. Основным источником финансирования государственного вуза являются:

- средства государственного бюджета на выполнение госзаказа на подготовку специалистов по стабильным государственным нормативам;
- средства госбюджета на выполнение заказов по созданию научно-технической продукции и услуг;
- средства предприятий и организаций по прямым договорам на создание всех видов товарной продукции и услуг по договорным ценам;
- средства частных лиц по прямым договорам на создание всех видов продукции (и услуг) по договорным ценам;
- добровольные взносы предприятий и организаций;
- кредиты банков;
- займы на возвратной и платной основе;
- средства собственных фондов накопления на создание товарной продукции по сметной стоимости, размер которой формируется вузом самостоятельно; доходы от деятельности создаваемых вузом обособленных структурных подразделений и предприятий в соответствии с условиями учредительных договоров.

4. Государственный заказ оформляется в виде государственного контракта¹ и является обязательным к исполнению. Производственные возможности вуза, не профинансированные государством, используются высшим учебным заведением по собственному усмотрению и не подлежат внешнему контролю, за исключением объектов и площадей, разрешение на сдачу в аренду которых оформляется в особом порядке.

5. Вуз имеет право образовывать любые не запрещенные действующим законодательством финансовые фонды, ориентированные на аккумуляцию и расходование средств на уставные цели.

6. Высшее учебное заведение как юридическое лицо вправе создавать любые структуры, в том числе предпринимательского характера, устанавливая с ними приоритетные для вуза экономические отношения. Для распространения на создаваемые структуры льгот, предоставляемых государством в сфере образования и научно-технической деятельности, вуз правомочен включать вновь создаваемые юридические лица в свой устав.

7. Государственный вуз имеет право на инвестирование временно свободных средств, кроме бюджетных, в доходные и ликвидные активы и рыночные инструменты (ГКО, депозиты, недвижимость, долевые пай, акции, облига-

¹ Термин «государственный контракт» используется автором для выделения госзаказа в отдельный документ.

ции и т. п.), доходы от которых направляются на уставные цели. Вуз вправе вступать в партнерские отношения с компаниями и фирмами со 100 %-ным иностранным капиталом, в том числе в оффшорных зонах.

8. Кроме того, вуз имеет право на выполнение любой не запрещенной законом предпринимательской деятельности (при наличии соответствующих лицензий).

Деятельность предпринимательского характера должна осуществляться вузом не в ущерб, но в поддержку академической деятельности. Это означает приоритетность развития академического сектора в сравнении со всеми остальными.

Теперь рассмотрим основные **функции** российского вуза, которые перечислим ниже в порядке значимости и приоритетности для современной отечественной высшей школы.

В первую очередь, это **учебная функция**. Как и в отношении североамериканского и западноевропейского вуза, эта функция является базовой и присущей всем без исключения российским вузам. Следует отметить, что в большинстве случаев данная функция, наряду с экономической, находится в большом отрыве впереди от остальных функций, реализуемых высшим учебным заведением.

Экономическая функция. Эта функция играет главную – после образовательной – роль в рамках российского вуза и в целом присуща как государственным, так и частным российским вузам в силу ориентации последних на условно называемые «прикладные» специальности, востребованные национальной экономикой.

Научно-квалификационная функция. Ранее рассмотренные государственные программы и направления национального проекта в области образования повышают значимость данной функции для вузов. Следует отметить, что для крупных государственных высших учебных заведений научно-квалификационная функция всегда играла существенную роль. Такие вузы реализуют большой перечень образовательных программ послевузовского образования (аспирантура и докторантура), уделяют существенное внимание профессиональному росту профессорско-преподавательского состава, поощряя его участие в семинарах и конференциях и публикуя научные работы.

Интеллектуальная функция. Эта функция в той или иной степени реализуется большинством российских вузов, однако диапазон и уровень ее реализации очень сильно варьируется, особенно при сравнении государственных и частных «прикладных» вузов (естественно не в пользу последних).

Функция дополнительного и непрерывного образования, которая определенным образом связана с интеллектуальной функцией, в основном реализуется различными государственными вузами, которые периодически организуют проблемные и практические семинары в тех или иных областях, а в редких случаях – специальные учебные курсы, направленные на приближение новейших теоретических и практических разработок к заинтересованным специалистам, работающим в соответствующем регионе. Следует отметить, что реализация этой функции в целом ограничена и не имеет сложившихся традиций в силу

существования в СССР, а затем и в России, сети институтов повышения квалификации (ИПК) различных категорий специалистов, которые ориентированы именно на реализацию рассматриваемой функции. В последние годы эта ситуация начала изменяться в сторону сотрудничества ИПК с вузами и некоторого повышения роли государственных вузов в реализации программ дополнительного и непрерывного образования. В частности вузы стали предлагать специализированные курсы (как правило, продолжительностью от 1 месяца до двух лет) по подготовке определенных специалистов с выдачей соответствующих сертификатов и удостоверений.

Культурная функция. Признавая сопряженность этой функции с интеллектуальной, следует отметить, что оценка наличия культурной функции у конкретного вуза затруднительна, но можно говорить о прямой связи качества предоставляемого образования, уровня и научной известности профессорско-преподавательского состава и традиций вуза, с одной стороны, и степенью реализации культурной функции, с другой. В этом контексте, культурная функция по-настоящему реализуется только государственными вузами, имеющими сложившуюся репутацию и устойчивые традиции. Кроме того, именно российские государственные вузы традиционно были ориентированы на достаточно широкую степень подготовки специалистов, уделяя внимание гуманитарному блоку курсов и дисциплин, и эта тенденция находит свое развитие в настоящее время. Хотя, если рассматривать культурную функцию всей системы высшего образования, нельзя говорить об отсутствии вклада в ее осуществление со стороны частных вузов.

«Ресурсно-стратегическая» функция. Данная функция реализуется очень небольшим числом известнейших российских государственных университетов. Именно эти вузы имеют возможности, опыт и соответствующую научную базу для подготовки первоклассных специалистов, которые смогут играть определяющую роль в научном и технологическом развитии государства. «Ресурсно-стратегическая» функция неразрывно связана с научно-исследовательской функцией, рассмотрение которой несколько дополнит эти строки. Можно с полной определенностью констатировать, что российские частные вузы, практически целиком ориентированные на прикладные специальности, вообще не реализуют ни рассматриваемую, ни следующую за ней функции.

Научно-исследовательская функция. Данная функция была подробно рассмотрена выше при перечислении проблем вузовской науки.

Ключевая роль в управлении российским вузом принадлежит ректору, который избирается тайным голосованием на 5-летний срок конференцией (общим собранием) педагогических и научных работников, представителей других категорий работающих и обучающихся в вузе и утверждается (в государственном и муниципальном вузе) в должности органом управления образованием, в ведении которого находится соответствующее высшее учебное заведение. Ученый совет, состоящий из нескольких десятков членов, играет далеко не решающую роль в выработке важнейших решений. В основном роль этого органа сведена к обсуждению, согласованию и утверждению определенных ре-

шений и документов, затрагивающих, как правило, учебно-научную сферу деятельности вуза. Финансово-экономические и хозяйственные вопросы принимаются в основном на уровне ректората без прямого участия ученого совета. Более того, председателем ученого совета является ректор вуза, что лишний раз подчеркивает его первостепенную роль в управлении вузом.

Следующей ступенью управленческой вертикали является ректорат, как правило, состоящий из 4-8 проректоров в зависимости от масштаба и приоритетных направлений развития вуза. Ключевыми из них являются проректор по учебной работе, проректор по науке, проректор по административно-хозяйственной работе, проректор по работе со студентами и (или) проректор по социально-экономическим вопросам (проректор по социальному развитию). Кроме того, в ряде крупных и активно развивающихся вузов существуют должности проректоров по информатизации, региональной работе, платному образованию, международным связям и др. Проректоры отвечают за соответствующие направления деятельности вуза и курируют работу ряда структурных подразделений. Часто проректоры возглавляют ключевые управления вузов, среди которых можно выделить учебно-методическое управление, планово-финансовое управление, управление международных связей, управление платных образовательных услуг, хозяйственно-эксплуатационное управление.

Учебная структура российского вуза включает в себя факультеты, которые возглавляются деканами и подразделяются на кафедры, лаборатории и центры. В ряде крупных университетов несколько однородных факультетов организационно объединяются в институты, руководимые директорами. В отличие от североамериканских и некоторых западноевропейских вузов, в российских высших учебных заведениях студенты изначально зачисляются на определенные факультеты, что переносит основную массу организационной работы со студентами на факультеты (деканаты).

Учебно-научный сектор, как правило, представлен в российском государственном вузе аспирантурой (докторантурой), обособленными научными центрами и лабораториями, диссертационными советами.

Важным звеном, интегрированным в учебную и научную инфраструктуру вуза, является библиотека.

Административно-хозяйственная структура российского вуза обычно предусматривает наличие хозяйственно-эксплуатационного (административно-хозяйственного) управления, которому подчинены соответствующие службы, а также некоторых других подразделений, как, например, отдел капитального строительства, службы главного инженера, главного энергетика и др.

Финансово-экономический сектор российского вуза включает в себя планово-финансовое управление и бухгалтерию. В ряде государственных вузов, осуществляющих платный набор студентов, специально создаются структуры типа управления платного образования, а также различного рода центры, деятельность которых направлена на привлечение внебюджетных средств в вуз. Однако подразделения этой группы часто имеют различное подчинение и редко организуются в эффективно работающую систему.

Социально-экономическая деятельность типичного государственного вуза организационно выстраивается через структуры, подчиненные проректору по социально-экономическим вопросам и (или) проректору по работе со студентами, которые курируют общежития; комиссию по социальным вопросам; вузовский спорткомплекс и базу отдыха (при их наличии); дом культуры и клубы; комбинат питания (столовую и буфеты).

Основные подсистемы современного высшего учебного заведения

Три ключевых направления деятельности практически любого высшего учебного заведения – учебное, научное и финансово-экономическое. Поскольку каждое из перечисленных направлений включает в себя значительный комплекс иерархических целей, задач, принципов, методов, структурных подразделений и характеризуется определенной целостностью, автономностью и самостоятельностью, мы имеем все основания называть их подсистемами. Таким образом, мы выделяем три основных подсистемы вуза – учебную, научную и финансово-экономическую (состав неосновных подсистем могут входить административно-хозяйственная, социальная и иные подсистемы – в зависимости от специфики и масштабов деятельности вуза). Безусловно, такая классификация не бесспорна и открыта для критики. Однако при сопоставлении определенных нами ранее основных сущностных функций вуза (учебной, экономической, научной, интеллектуальной и т. д.) с предлагаемой здесь классификацией подсистем можно прийти к выводу, что все они реализуются в рамках учебной и научной подсистем, а финансово-экономическая подсистема обеспечивает саму возможность и базу для должной реализации этих функций и организационно-экономическую деятельность вуза в целом. Следовательно, предлагаемая классификация подсистем включает в себя все основные направления деятельности и функции высшего учебного заведения как образовательно-научного учреждения, и в этом смысле она может рассматриваться как универсальная применительно к любому российскому или зарубежному вузу. В то же время нельзя не отметить, что если выделение учебной и научной подсистем является достаточно традиционным для любого вуза, то формирование финансово-экономической подсистемы (ФЭП) как одной из ключевых подсистем в рамках российского государственного вуза требует обоснования. В этой связи можно выделить следующие основные факторы, определяющие создание ФЭП в рамках российского государственного вуза:

1. Необходимость заработка средств вузами.
2. Необходимость перехода к портфельному управлению инвестициями применительно к государственному вузу.
3. Возрастание количества и интенсивности движения средств по финансовым потокам вуза.
4. Многообразие рыночных инструментов, используемых вузом для предотвращения инфляционных угроз.
5. Расширение сферы финансового маркетинга.
6. Необходимость роста специализированного высокопрофессионального

- кадрового корпуса, занятого управлением финансовыми потоками.
7. Высокая ответственность указанного кадрового корпуса за надежность, эффективность (доходность) финансовых и финансово-экономических операций перед коллективом вуза.

Указанные факторы предопределяют:

- формирование специализированной финансово-экономической подсистемы в вузе;
- институтирование ФЭП в виде некоторой организационной структуры (например, финансово-экономического департамента) в общей структуре управления вузом.

Основной задачей такой структуры является привнесение в сложившуюся финансовую практику вуза рыночного арсенала финансово-экономических методов управления.

В контексте каждой из выделенных подсистем мы можем рассматривать вуз в качестве субъекта отношений в рамках ее предметной области. Соответственно, при исследовании финансово-экономической подсистемы мы рассматриваем вуз в качестве экономического субъекта, как это было сделано в предыдущем разделе. При этом прежде всего, следует определиться с базовой моделью экономического управления высшим учебным заведением. За основу такой модели автором принят функционально-целевой подход. Суть этого подхода состоит в разработке функционально-целевой матрицы, которая изображена в Таблице 2.1.

В матрице указаны цели вуза как экономической системы, представленные в виде двух крупных блоков:

1. «Развитие системы» (блок № 1), включающий следующие целевые подсистемы:

- А. Управление развитием материально-технической базы.
- Б. Управление организационно-экономическим развитием.
- В. Управление социальным развитием трудового коллектива.

2. «Функционирование системы» (блок № 2), включающий следующие целевые подсистемы:

- А. Управление развитием потенциала.
- Б. Управление функционированием производства.

По вертикали указанной матрицы приведены общесистемные функции управления, такие как прогнозирование и планирование, финансирование и кредитование, учет и отчетность и другие (см. рисунок). На пересечении строк и столбцов матрицы образуются частные комплексы задач, включающие следующие виды обеспечения: методические, технологические, информационные, кадровые, технические, юридические, и т. д. Формирование каждого комплекса задач строится по принципу: «реализация такой-то функции во имя достижения такой-то цели». Данная модель, охватывая основные цели и функции управления, указывает на сложность системного экономического управления вузом, что, в свою очередь, ориентирует нас на адекватно сложную управляющую систему.

Таблица 2.1

Функционально-целевая структура системы экономического управления вузом

Целевые под- Общесистем- ные функции	Управление развитием потенциала			Управление функционированием производ-		
	ЦПС «Управление Развитием матери- ально-технической базы»	ЦПС «Управление организационно эконо- мическим развити- ем»	ЦПС «Управление социальным развити- ем творческого кол- лектива	ЦПС «Управление производством и реализацией»	ЦПС «Управление эффективностью использования ре- сурсов»	ЦПС «Управление качеством»
Прогнозиро- вание и пла- нирование	Прогнозирование и планирование разви- тия материально- технической базы	Прогнозирование и планирование органи- зационно-эконо- мического развития	Прогнозирование и планирование разви- тия трудового коллек- тива	Прогнозирование и планирование производства и реализации	Прогнозирование и планирование эф- фективности исполь- зования ресурсов	Прогнозирование и планирование качест- ва продукции и услуг
Финансирова- ние и кредито- вание	Финансирование и кредитование разви- тия материально- технической базы	Финансирование и кредитование органи- зационно-эконо- мического развития	Финансирование и кредитование социального развития трудового коллектива	Финансирование и кредитование производства и реализации	Финансирование и кредитование эф- фективности исполь- зования ресурсов	Финансирование и кредитование меро- приятий по повыше- нию качества продук- ции и услуг
Организация и оперативное управление	Организация и оперативное управление развити- ем материально- технической базы	Организация и оперативное управление организа- ционнo-эконо- мическим развитием	Организация и оперативное управле- ние социальным раз- витием трудового коллектива	Организация и оперативное управле- ние производством и реализацией продук- ции и услуг	Организация и оперативное управ- ление эффективно- стью использования ресурсов	Организация и оперативное управле- ние качеством про- дукции и услуг
Учет и отчетность	Учет и отчетность по Развитию матери- ально технической базы	Учет и отчетность по организационно- экономическому раз- витию производства	Учет и отчетность по социальному разви- тию трудового кол- лектива	Учет и отчетность по производству и реализации	Учет и отчетность по эффективности использования ресурсов	Учет и отчетность по качеству продукции и услуг
Анализ и оцен- ка	Анализ и оценка развития материаль- но-технической базы	Анализ и оценка организационно- экономического разви- тия	Анализ и оценка социального развития трудового коллектива	Анализ и оценка результатов производ- ства и реализации продукции и услуг	Анализ и оценка эффективности ис- пользования ресур- сов	Анализ и оценка качества продукции и услуг
Оплата и стимулирова- ние	Оплата и стимулиро- вание трудового коллектива за разви- тие материально- технической базы	Оплата и стимулиро- вание за организаци- онно экономическое развитие	Оплата и стимулиро- вание осуществления мероприятий по соци- альному развитию трудового коллектива	Оплата и стимулиро- вание за производство и реализацию	Оплата и стимули- рование за эффек- тивность использо- вания ресурсов	Оплата и стимулиро- вание за качество про- дукции и услуг

В рамках основных подсистем российского вуза в последнее время происходят существенные изменения, которые имеют как положительные, так и отрицательные черты. Именно поэтому сегодня нельзя говорить о стабильности и устойчивости подходов к организации учебного процесса и методам обучения.

Исследуем более подробно учебную подсистему российского вуза. Сразу отметим, что в российской высшей школе существует традиционная модель обучения, сформировавшаяся еще в советское время и соответствовавшая уровню социального, научного, технического и технологического развития страны того времени. Эта модель предусматривает организацию обучения студентов по жесткому и единому для всех перечню дисциплин; деление всех аудиторных учебных занятий исключительно на лекции, семинары, практические и лабораторные работы при условии основного упора на аудиторные групповые занятия; использование бумажных носителей для всех видов учебной работы; разделение учебного года на два семестра; единые для всех формы аттестации в виде зачетных и экзаменационных сессий в конце каждого семестра, по результатам которых ставится оценка за соответствующий семестр; единые для всех формы проведения экзаменов и зачетов (экзаменационные билеты); итоговая аттестация в виде защиты дипломной работы. Следует отметить, что в контексте времени своего формирования, такая модель была вполне эффективной и оправданной, хотя и с некоторыми замечаниями. Однако, вся динамика и логика развития российского общества в целом, интеграция страны в мировое образовательное пространство, совершенно иной уровень современного научного и технологического развития диктуют необходимость изменения указанной модели. И подобные изменения происходят в существенной части российских вузов федерального значения, многие из которых уже сегодня значительно изменили модель организации учебного процесса. Во многих российских вузах активно используются занятия по индивидуальным учебным планам; новые формы контроля и аттестации, напрямую учитывающие успеваемость студентов в течение всего времени обучения; компьютерные и мультимедийные технологии; дистанционные методы обучения для студентов-заочников; разделение учебного года на trimestры и использование летнего периода для дополнительного и иных форм обучения и т. д. Тем не менее, в общем случае пока можно констатировать, что описанная традиционная модель все еще остается базовой и в этом смысле стереотипной в российской системе высшего образования. Использование тех или иных методов и технологий обучения в настоящее время зависит в основном от самих вузов, от их финансового потенциала, организационных возможностей, уровня консерватизма и традиционализма в профессорско-преподавательской среде, целей перспективного развития. Ряд вузов (в основном негосударственных) практически полностью ориентируется на американскую модель построения учебного процесса, хотя зачастую такая ориентация характеризуется лишь внешними атрибутами и имеет крайне поверхностный характер, еще часть российских вузов пытается внедрить собственные разработки в этой области.

Следует отметить, что слепой переход к западным методикам обучения в России часто приводит к совершенно обратным последствиям, относительно желаемых инициаторами такого перехода. Результатами подобных действий становятся снижение качества обучения, непонимание студентами, преподавателями, профессиональными кругами и широкой общественностью истинной сути и направленности нововведений и т. д. Ведущие вузы страны стараются системно подходить к инновациям в сфере организации учебного процесса, руководствуясь курсом на повышение качества и содержания образования в свете возможностей, открываемых новыми технологиями, а не желанием просто использовать принятые в западных вузах образовательные технологии (а иногда – лишь их броские названия) в отрыве от конструкции всей системы обучения и обоснованности их внедрения.

В рамках учебной подсистемы российского вуза можно особо выделить **воспитательный компонент**. Более того, по отношению к ряду высших учебных заведений страны можно даже применить термин «учебно-воспитательная подсистема». Гораздо более существенная роль воспитательного компонента в российской высшей школе, по сравнению с североамериканскими и западноевропейскими вузами, объясняется следующим фактором. В студенческом контингенте российских вузов абсолютное большинство составляет молодежь в возрасте до 25 лет, преобладающая часть которой поступает в вуз сразу после окончания школы в возрасте 17–19 лет. Естественно, что в этой ситуации студенты младших курсов являются еще не сформировавшимися личностями, зачастую не вышедшими из так называемого «тинэйджерского» возраста и требующими воспитательно-дисциплинарного участия вуза. Кроме того, эти студенты изначально не готовы к значительной степени академической самостоятельности, которую им может предоставить вуз, в силу предыдущего опыта школьной учебно-воспитательной среды и еще не сформировавшегося чувства личной ответственности за самих себя. Поэтому в вузе просто не могут отсутствовать воспитательно-дисциплинарные формы и методы работы со студентами, которые разные вузы реализуют по-своему.

Еще одной учебно-воспитательной особенностью вуза является необходимость воспитания и развития в студентах системного и комплексного мышления, без которого высшее образование как таковое теряет свой смысл. Успешная реализация этой учебно-воспитательной функции обеспечивает достижение двух основных целей: во-первых, собственно воспитание личности и формирование зрелого менталитета у студентов; и, во-вторых, повышение эффективности усвоения знаний, приобретаемых студентами в вузе, в силу самой природы высшего образования, ориентированного на системное и научное изложение и усвоение знаний.

Контуры научной подсистемы типичного российского вуза отражают уже упоминавшееся положение, что его научная деятельность характеризуется меньшей интенсивностью и худшей организацией, чем в североамериканских и западноевропейских вузах. В предыдущих разделах мы уже уделили достаточно внимания рассмотрению этого вопроса, отметив объективные и субъектив-

ные причины описываемого положения. Повторимся, что основной объективной причиной неразвитости научных исследований в российских вузах является изначальная концентрация подавляющей массы таких исследований в среде научно-исследовательских институтов (НИИ) и опытно-конструкторских бюро (ОКБ). В этой ситуации даже ведущие технические и естественнонаучные вузы выполняли для подобных НИИ и ОКБ функции подготовки перспективных кадров и осуществления вспомогательных научных исследований. В то же время, США и значительная часть западноевропейских стран пошли по пути ориентации на вузовскую науку, в силу чего в этих странах отсутствует привычная для России сеть НИИ и ОКБ. Нельзя однозначно определить, какая из систем лучше или хуже, поскольку каждая из них имеет свои преимущества и недостатки.

Научная подсистема российского государственного вуза (в данном случае мы не рассматриваем частные вузы, поскольку в отношении них едва ли применим термин «научная подсистема») в основном представлена аспирантурой и докторантурой (ординатурой, адъюнктурой). В ряде крупных российских вузов функционируют специальные научные лаборатории и центры, а также (в основном в ведущих технических вузах) вузовские научно-исследовательские институты или аналогичные им структуры. Следует отметить, что в большинстве случаев подобные научные подразделения осуществляют свою деятельность обособленно от основного образовательного процесса, не будучи в него интегрированными. Зачастую, научные сотрудники вузов и вовсе отстранены от образовательного процесса, занимаясь лишь чисто научной работой. Как правило, руководство научной деятельностью российского государственного вуза осуществляет проректор по научной работе или руководитель специально созданного управления или отдела. Таким образом, мы видим, что основная часть научной работы в российском вузе осуществляется либо структурами, организационно не связанными с учебным процессом, либо учащимися на последипломном уровне. Научная работа студентов обычно ограничивается написанием предусмотренных программами обучения курсовых и реферативных работ, докладов, а также итоговой дипломной работы. Большинство рефератов, докладов и курсовых работ имеют компилятивный характер и содержат в себе небольшую исследовательскую компоненту. Случаи привлечения студентов к серьезным и практическим научным исследованиям являются крайне редкими, за исключением единичных технических вузов (например, МФТИ), где студенты старших курсов «прикрепляются» к крупным научным и научно-исследовательским организациям (НИИ, ОКБ), где и проходит основная часть их практических и лабораторных занятий.

В финансово-экономической области наблюдаются существенные отличия между государственными и негосударственными учебными заведениями, а также неоднородность источников деятельности в среде самих государственных вузов.

Можно выделить два основных источника финансирования деятельности государственных и муниципальных вузов: средства из бюджета соответствующего уровня (федерального, субъекта РФ, муниципального) и внебюджетные

поступления от осуществления платной образовательной деятельности и сдачи в аренду закрепленных за вузами объектов собственности и земельных участков. Бюджетное финансирование осуществляется в соответствии с государственными заданиями (контрольными цифрами) на подготовку специалистов, переподготовку и повышение квалификации работников, исходя из установленных государственных (ведомственных) нормативов финансирования.

В силу объективных и субъективных причин, в среде российских государственных вузов существуют значительные отличия в части доли внебюджетных поступлений в структуре общих доходов. Эта доля в целом существенно выше у известных столичных вузов, а также у учебных заведений, расположенных в крупных городах с относительно платежеспособным населением.

В заключение исследования, проводимого в данной главе, можно сделать следующий вывод.

Современный этап развития Российской высшей школы характеризуется очень интенсивным взаимопроникновением методик образования западной школы в Российскую и наоборот. В России активно развиваются крупные университетские центры по образу ведущих центров США и Европы. Для современного этапа характерно создание ведущими вузами своих филиалов. Это резко расширяет рынок образовательных услуг и экономит средства, вкладываемые в образование, но ведет к ухудшению качества образования, если не внести коррективы в методы образования.

Возможное ухудшение качества образования обусловлено следующими факторами:

- возможным отсутствием в филиалах достаточного количества квалифицированных педагогических кадров;
- невозможностью быстрого создания необходимой материальной учебно-лабораторной базы в филиале;
- экономической нецелесообразностью развертывания в филиале полнокомплектных лабораторных комплексов и лекционных мультимедийных систем из-за малого числа студентов; отсутствие в филиалах традиций и опыта постановки проведения научно-исследовательских и учебных работ и экспериментов.

Разрешение сложившейся проблемы возможно на основании внедрения в сферу образования дистанционного обучения на базе новых информационных технологий и современного подхода к созданию и функционированию учебного процесса. Основные направления такого подхода:

- информатизация имеющегося учебного и научного лабораторного оборудования на базе современных средств и технологий;
- разработка нового поколения учебной техники с использованием компьютерных моделей, анимаций и физического моделирования исследуемых объектов, процессов и явлений, ориентированных на решение следующих задач: акцентирование внимания на физической стороне исследуемого процесса; сокращение рутинной части образовательного процесса за счет автоматизации систем управления, измерения и обработки результатов; лабораторный стенд

должен охватывать большой раздел лабораторных работ прикладного тематического направления; лабораторные стенды должны обладать системой телекоммуникации, обеспечивающей режимы удаленного и коллективного использования оборудования, интегрируя лабораторные стенды в систему дистанционного образования.

Методология образования должна поддерживать компьютерные формы обучения, контроля знаний, получения индивидуального задания, моделирования изучаемых процессов, проведения эксперимента, анализа и обработки результатов эксперимента, в том числе и в режиме удаленного доступа.

Создание системы удаленного доступа филиалов вузов и небольших вузов к ресурсам своих базовых вузов и через них к ведущим учебным и научным лабораторно-исследовательским центрам страны.

Эти три направления (компьютеризация оборудования, методология образования на базе информационных средств, компьютерных форм и удаленный доступ) являются сутью концепции инновационного управления современным вузом на основе создания и внедрения комплекса дистанционного образования.

Безусловно, должны быть рассмотрены и другие возможности реализации концепции инновационного управления вузом, в том числе с помощью управления бизнес-процессами вуза, реализации инновационных стратегий, на что мы и обратим внимание дальше.

В заключении данной главы, вернемся к одному из определений понятия «управления», рассмотренного нами в первой главе: **управление – как искусство** – способность эффективно применять данные науки управления в конкретной ситуации. Тогда **концепцию инновационного развития** можно представить, как применение данных науки управления, включившей в себя основные положения концепции самоорганизации, для обоснования роли инноваций, как источника структурной эволюции и осуществления проекции процесса самоорганизации системы высшего образования на уровень отдельного вуза с целью выработки методологии управления им в логике развития всей системы.

Основными положениями **концепции инновационного управления современным высшим учебным заведением** являются:

1) Путем анализа генезиса инновационных подходов к развитию системы высшего профессионального образования выявлено, что он представляет собой пример повышения устойчивости системы в эволюционном периоде развития – сохранение определенной специализации подсистем. Система высшего профессионального образования имеет в своем составе оперативные и консервативные подсистемы. Из них первые приближаются к среде, улавливая ее флуктуации, что иллюстрирует развитие дистанционного образования, университетских комплексов, университетских сетей. Вторые – отдалены от нее, сохраняя качественную определенность системы. Это может быть проиллюстрировано сохранением традиций научной деятельности, преемственности научного знания в российских вузах, сохранением фундаментальности и качества образования.

2) На основе теории самоорганизации должна быть осуществлена проекция процесса самоорганизации системы высшего образования на уро-

вень отдельного вуза с целью выработки методологии управления им в логике развития всей системы. В частности, как одну из последних стадий процесса **самоорганизации** – переход системы образования на новый качественный уровень – можно представить экспансию высшего профессионального образования «вширь», «вглубь» на региональный уровень. Для отдельного вуза это будет таковой организацией своих подсистем, функций и устройства, которая позволит развивать новые инновационные формы образования (университетские сети, дистанционное образование и т. д.).

Схематично процесс самоорганизации на уровне отдельного вуза, который бы аналогично системе высшего образования позволял ему повышать устойчивость в эволюционном развитии путем сохранения специализации подсистем, можно представить так (См. Рис. 2.1).

В данной главе было теоретически обосновано (с помощью теории самоорганизации), что генезис инновационных подходов к развитию системы высшего профессионального образования представляет собой пример повышения устойчивости системы в эволюционном периоде развития – сохранение определенной специализации подсистем, заключающееся в развитии новых, в т. ч. дистанционных, форм обучения оперативными подсистемами, с одновременным сохранением традиций научной деятельности и преемственности научного знания подсистемами консервативными.

Также предложена концепция инновационного управления современным высшим учебным заведением, предполагающая проекцию процесса самоорганизации системы высшего образования, заключающегося в ее региональной экспансии и развитии новых инновационных форм образования, на уровень отдельного вуза с целью выработки методологии управления им в логике развития всей системы.

