

ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ

В.С. СЕНАШЕНКО

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

Учебное пособие

**Москва
2008**

*Инновационная образовательная программа
Российского университета дружбы народов*

**«Создание комплекса инновационных образовательных программ
и формирование инновационной образовательной среды, позволяющих
эффективно реализовывать государственные интересы РФ
через систему экспорта образовательных услуг»**

Экспертное заключение –
доктор социологических наук, профессор Т.Э. Петрова

Сенашенко В.С.

Современные проблемы и возможные пути развития высшего образования в РФ и зарубежных странах: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 252 с.

Предназначено магистрантам, аспирантам, слушателям системы дополнительного профессионального образования, обучающимся по программе «Менеджмент высшего образования».

Подготовлено на кафедре сравнительной образовательной политики РУДН.

Учебное пособие выполнено в рамках инновационной образовательной программы Российского университета дружбы народов, направление «Формирование службы обеспечения экспорта образовательных услуг на базе модернизации существующей инфраструктуры международного образования РУДН», и входит в состав учебно-методического комплекса, включающего описание курса, программу и электронный учебник.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ	7
1.1. Новое понимание роли образования в обществе	7
1.2. Образование как составляющая конкурентоспособной национальной экономики	18
1.3. Особенности взаимодействия между массовым высшим образованием, обществом и государством в условиях рыночной экономики	19
Глава 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	21
2.1. Общая характеристика системы образования	21
2.2. Структура высшего профессионального образования и формирование многоуровневых образовательных программ	32
2.2.1. <i>Становление и развитие магистратуры в структуре высшей школы</i>	52
2.2.2. <i>Магистратура как связующее звено между высшим и послевузовским профессиональным образованием</i>	70
2.2.3. <i>Структура основных образовательных программ высшей школы</i>	74
2.3. Структура послевузовского профессионального образования.....	85
2.4. Структура дополнительного профессионального образования	106
2.5. Формирование системы непрерывного образования	117
2.6. Цели и основные задачи модернизации высшего образования РФ.....	122
2.6.1. <i>Контроль, оценка и управление качеством высшего профессионального образования</i>	125
2.6.2. <i>Создание общенациональных систем оценки качества высшего образования и становление общественной аккредитации вузов</i>	133
2.6.3. <i>Обеспечение доступности и предоставление равных возможностей получения качественного высшего образования</i>	139
2.6.4. <i>Повышение эффективности высшего образования</i>	141
2.7. Управление содержанием образования	144
2.7.1. <i>Развитие новых образовательных технологий и организация учебного процесса</i>	148
2.7.2. <i>Модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса</i>	156

Глава 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	162
3.1. Интеграционные процессы в сфере образования. Состояние международного рынка образовательных услуг	162
3.1.1. Влияние процессов глобализации на развитие национальных образовательных систем	168
3.1.2. Интернационализация высшего образования. Развитие транснациональных образовательных программ	189
3.1.3. Процесс формирования общеевропейского пространства высшего образования...	192
3.2 Структура высшего образования за рубежом	210
3.2.1. Роль и место магистратуры в зарубежных системах высшего образования	212
3.2.2. Состояние и развитие докторских программ в зарубежных вузах	214
3.2.3. Сопоставительный анализ системы образования России и промышленно развитых зарубежных стран	222
3.2.4. Структура дополнительного профессионального образования за рубежом	226
ЛИТЕРАТУРА	229
ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА	237

ВВЕДЕНИЕ

Цели и задача курса. Для успешного развития и функционирования национальной системы образования необходимо не только хорошо знать и понимать истоки национальных образовательных приоритетов, но и ориентироваться в быстро меняющихся инновационных процессах высшего образования зарубежных стран, прогнозировать и планировать действия, направленные на решение как первоочередных, так и стратегических проблем в сфере образования, предвидя возможные последствия принимаемых решений. Ускоренное развитие новых образовательных технологий, недостаток государственного финансирования высшей школы, массовость высшего образования, формирование рынка образовательных услуг ставят перед вузами и органами управления образованием новые проблемы и задачи, требующие инновационных решений как управленческих, так и организационно-методических.

Основной целью курса является изучение современных проблем и возможных путей развития высшего образования Российской Федерации и зарубежных стран, структуры высшего образования, механизмов управления высшей школой, необходимых условий ее успешного функционирования.

В связи с этим курс «Современные проблемы и возможные пути развития высшего образования в РФ и зарубежных странах» призван:

- дать представление о направлениях развития высшего образования;
- познакомить с внутренними противоречиями, возникающими в ходе реформирования высшего образования;
- развить навыки системного анализа существующих подходов и тенденций, возникающих противоречий при подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием между традиционными образовательными приоритетами и рынком труда как в России, так и в промышленно развитых странах мира;
- привить способность объективно оценивать созидательный потенциал изменений, происходящих в высшей школе под влиянием политических и социально-экономических процессов в обществе и в государстве.

Содержание курса строится на аналитическом обзоре современных проблем и возможных путей развития высшего образования в Российской Федерации и зарубежных странах в контексте интеграции высшего образования Российской Федерации в мировое научное и образовательное пространство.

Методической основой курса является проблемное обучение. Учебный курс построен опираясь на проблемно-поисковые методы, предполагающие рассмотрение проблемных ситуаций как практического, так и теоретико-познавательного характера и на их основе развитие аналитических способностей обучающихся путем их активизации при освоении и закреплении содержания курса.

Предлагаемый курс имеет междисциплинарный характер практико-теоретической направленности и содержит социологические, политологические, культурологические, педагогические знания, а также элементы образовательного менеджмента.

Инновационный характер курсу придает использование последних научных достижений и практических мер, направленных на развитие конкурентоспособной системы образования, современных методик преподавания и форм организации учебного процесса в данной области знания, сравнительный междисциплинарный подход к выявлению и классификации современных проблем развития образовательных систем, проблемный характер изложения материала курса, основанное на использовании активных методов обучения, а также то, что в рамках предлагаемого курса при анализе современных аналитических и нормативных материалов предпринимается попытка конструирования возможных сценариев развития отечественной системы высшего образования.

Курс предназначен магистрантам, аспирантам, слушателям системы дополнительного профессионального образования и всем, кто интересуется проблемами высшего образования; является обязательным для магистерской программы «Менеджмент высшего образования», реализуемой в рамках направления 520500 «Менеджмент», а также для всех остальных направлений и специальностей высшего профессионального образования может быть курсом по выбору в цикле гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Глава 1

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

1.1. Новое понимание роли образования в обществе

На современном этапе развития общества образование становится одной из важнейших и центральных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом связанной со всеми другими сторонами общественной жизни. От способности образовательной системы удовлетворять потребности личности, общества и государства в высококачественном образовании принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны.

Важнейшим фактором дальнейшего развития стало осознание того факта, что образование, наряду с экологическими, энергетическими и другими проблемами, вошло в число глобальных проблем, стоящих перед человечеством. Тем самым официально признано, что судьба нашей цивилизации во многом определяется возможностями и состоянием сферы образования.

В настоящее время особую актуальность и значение приобретает эффективное кадровое сопровождение проводимых реформ и преобразований. Одной из важнейших задач становится задача создания современной системы высшего профессионального образования, обеспечивающего обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества, ликвидацию функциональной неграмотности.

Ныне образование мыслится как открытый процесс, происходящий не только в стенах учебных заведений и не только под руководством преподавателей-профессионалов. Теперь центральной задачей образования становится соз-

дание необходимых условий для обучения человека осуществлению на практике жизненных целей с учетом условий его повседневной деятельности.

Главным субъектом образовательных отношений, на которого ныне ориентируется сфера образования в первую очередь, является человек с его индивидуальными образовательными потребностями, которые становятся все более разнообразными. Сейчас они включают не только потребности в получении общего среднего образования и какой-либо профессии, но и потребности в обучении для поддержания и улучшения здоровья, улучшения качества семейной жизни, компетентного участия в общественной жизни, содержательного проведения досуга, развития собственной личности. Образование начинает выполнять не только экономическую и социальную функции, но, прежде всего, – функцию развития личности человека.

Новая концепция образования характеризуется целым рядом качественно новых черт. К ним относится переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, от тематического к проблемному обучению с ориентацией на приоритет развития личности. В результате на смену учебно-дисциплинарной модели образования приходит личностно-ориентированная модель. При этом важнейшей составляющей современного образования становится идея образования в течение всей жизни, которое стало рассматриваться как непрерывный процесс, продолжающийся всю жизнь и охватывающий все формы, типы и уровни образования, выходя далеко за рамки так называемого формального образования.

Информационное общество, порождающее новую потребность в образовании, качественно изменяет основную форму его получения. Широкое распространение информационных образовательных технологий, массовое использование новых информационных источников ведет к утрате монополии традиционной школы как источника знаний, к полному обновлению организации и форм получения образования. Система образования, опираясь на современные средства коммуникации, становится все более индивидуализированной.

Вопросы качества образовательного процесса становятся важнейшим аспектом функционирования образовательных учреждений всех уровней. В то же время эти вопросы остаются наиболее сложно решаемыми, так как предусмотренный действующим законодательством механизм контроля качества не учитывает всей специфики образовательной сферы. Качество образовательного процесса определяется совокупностью всех его значимых характеристик. Причем для каждой образовательной подсистемы среди этих характеристик есть общие, свойственные всей системе образования, а есть специфические, присущие только данной подсистеме и ее определенным целевым функциям, их значению для развития личности.

Проблема повышения качества образования становится одним из ключевых направлений деятельности образовательных институтов и органов управления образованием. Решение этой задачи предполагает обобщение отечественного и зарубежного опыта, проведение его анализа на основе оценки действующих образовательных программ, их связи с реальным сектором экономики и потребностями рынка труда. Построение профессиональных образовательных программ предполагает формирование содержания обучения на основе нового научного знания, ориентируя обучающихся на достижение вполне конкретных результатов, определяемых текущими и прогнозируемыми потребностями профессиональной деятельности и поддающихся качественной и количественной оценке.

Каждая историческая эпоха имеет свой тип и свою модель образования, которая генерирует отвечающую новым требованиям образовательную систему. В рамках традиционных представлений, начало которых следует искать в процессах индустриализации и формировании рыночных отношений, уместно говорить о ее ключевых составляющих:

❖ *образование как основа культуры разностороннего знания.* Широкое распространение научно-технических технологий в промышленности, обновление ее базы, освоение новых процессов и объектов окружающего мира, развитие наук о природе и технике неизбежно должно было сопровождаться повышени-

ем роли знания во все более усложняющейся жизни и деятельности человека. В условиях усложнения форм человеческой деятельности культура разностороннего знания воспринимается как ценность в виде расширяющегося пространства знаний о мире. Снова в образовании преобладающими становятся междисциплинарные знания как источник целостного видения окружающего нас мира.

❖ *образование как основа культуры интеллектуальной (духовной) деятельности.*

В условиях развития промышленного производства, активного распространения и внедрения науки в жизнь, деятельный и самоопределившийся человек, его интеллект стали основой для усиления рациональности в структуре познавательной деятельности. По отношению к прошлым историческим эпохам несоизмеримо возросла роль интеллекта в жизнедеятельности человека и общества, а образование стало рассматриваться как ключевая составляющая формирования интеллекта человека, интеллектуального потенциала социальной среды его обитания.

❖ *образование как основа культуры профессиональной деятельности.*

В условиях масштабной промышленной деятельности человека, его влияние на среду обитания стало определяющим и «природа», созданная человеком, стала заметно теснить окружающую нас естественную природу. При этом культура человечества стала рассматриваться как производная от общественно-исторической практики и материальной, и духовной, а образование восприниматься как универсальная основа формирования культуры профессиональной деятельности.

Традиционная модель образования была ориентирована на формирование человека как субъекта деятельности, хотя превалирующим алгоритмом построения учебного процесса продолжали оставаться субъект-объектные отношения. Вместе с тем, в решении современных задач образования следует учитывать новые складывающиеся реалии и направления их развития. Если раньше модель образования моделировала идеалы и потребности техногенного общества, решая задачи сохранения и преемственности, свойственных ему традиций и нравственных ценностей, то в XXI веке речь идет о новых направлениях разви-

тия образования, его ориентированности, прежде всего, на улучшение качества жизни отдельного человека и общества в целом.

Стало очевидным, что традиционная модель образования должна претерпеть кардинальные трансформации и ориентироваться в своей основе не на прошлое, а на будущее человеческой цивилизации и тем самым будет вынуждена изменить концепцию своего развития. Смена концептуального видения образования диктуется назревшей необходимостью преодолеть разрушительный прагматизм технико-экономического интереса к природе, культуре и личности, обеспечить переход человечества к новым отношениям охранительно-созидающего типа. Во «Всемирной декларации по высшему образованию для XXI в.: видение и действия», а также в материалах международных дискуссий выдвинуты принципы и задачи современного образования:

- универсальность и еще большая всесторонность, чем прежде;
- способность универсально образовывать, а не только готовить к профессиональной деятельности;
- доступность для всех третьего уровня образования, как доступны начальное и среднее образование;
- доступность для всех на протяжении всей жизни человека, когда возникает в этом необходимость, краткосрочного обучения, переобучения, повышения квалификации, дистанционного обучения, экстерната и т.д.
- трансформирование гуманистических ценностей, выполнение универсальной этической роли, осуществление руководства в период кризисов;
- осуществление упреждающего и прогностического образования в определении форм будущей жизни, роль «дозорной башни», с высоты которой ведется наблюдение за происходящим в стремительно меняющемся мире, предупреждение общества, помочь правительству и парламентам в принятии решений, проведение научных исследований, изучение социальных, экономических, политических тенденций в рамках междисциплинарных подходов – научным исследованиям в различных областях человеческой жизни принадлежит важнейшая роль;

- формирование не просто информационного общества, а общества, основанного на знании, общества, в котором знание вело бы его вперед;
- солидаризированность и сотрудничество с различными институтами и учреждениями в решении не только тактических, но и стратегических проблем в преодолении кризисов, ответы на вызовы современности;
- обеспечение качества, системности и высоких стандартов образования и этики, применимых как к профессорско-преподавательскому составу, так и к обучающимся;
- развитие различных форм и новых информационных технологий в образовании, создание множества различных возможностей в подготовке обучаемых как граждан для жизни в обществе, умело работающих в группах и коллективах;
- осуществление движения к европейской интеграции и дальше, к глобализации, через согласование программ, квалификаций и стандартов;
- сохранение строгой научности, критичности, объективности, политического нейтралитета;
- образование должно стать ответственным, инициативным, а не просто обучающим, без него невозможна реальная демократия, а без демократии немыслимо устойчивое развитие и культура мира;
- «образование – не только одно из основных прав человека, но и ключ к решению проблем, буквально осаждающих наши общества».

Таким образом, необходимо обеспечить адекватность образования требованиям мира, который быстро изменяется и поэтому нуждается не в том, чтобы образование адаптировалось к настоящему, а в том, чтобы оно формировало интеллектуальный и профессиональный ресурс, обращенный в будущее.

❖ **Образование – общественное благо или услуга?** Идея «рыночных отношений», становясь доминирующей в России, проникает во все сферы человеческой деятельности и поэтому любые результаты труда рассматриваются как товар или услуга, а любой человек – как их производитель или потребитель. Не обойдена «рыночным вниманием» и образовательная деятельность. Разви-

тие рыночных отношений привело к тому, что образование превращается в товар, а точнее в услугу нематериального характера. Образование рассматривается не как носитель «великой миссии», а как деятельность, нацеленная на удовлетворение потребностей заказчика – студента, будущего работодателя и др. Отныне вуз рассматривается как структура по предоставлению образовательных услуг, хотя не так давно образование и рынок воспринимались общественностью как взаимоисключающие категории. Чем же должно быть образование: предоставляемой человеку платной услугой или общественным благом?

С экономической точки зрения общественные блага – это товары и услуги, предоставляемые государством его гражданам на равных условиях. Такие блага не могут быть предоставлены отдельным лицам без предоставления их другим лицам. Общественные блага призваны удовлетворять коллективные потребности, которые невозможно измерить в денежной форме и которые в связи с этим не может дать рынок. К общественным благам относится и бесплатное образование, а точнее образование, оплачиваемое из государственного бюджета.

Так, концепция общественного блага выделяет два основных критерия – неконкурентоспособность и неисключаемость. Неконкурентоспособность предполагает, что благо неделимо, неизбирательно и потребляется совместно. Неисключительность общественного блага означает, что потребление благ одним человеком не исключает и не сокращает его потребление другими членами общества. Это в полной мере относится к общему среднему образованию. Что касается среднего и высшего профессионального образования, предоставляемого на конкурсной основе (хотя, как следует из Конституции РФ (ст. 43): «Гарантируются общедоступность и бесплатность... среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях»), то его получение ограничено не только индивидуальными способностями, но и выбором приоритетов государственной образовательной политики.

Единое представление о том, что считать образовательной услугой, еще не сложилось. С одной стороны, под образовательной услугой понимают систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения потребностей человека, общества и государства, тогда как, с другой, – образовательная услуга в процессе потребления превращается в рабочую силу, качество которой зависит не только от труда преподавателей, но и от количества и качества личного труда учащихся. В этом и состоит существенное отличие образовательных от всех прочих видов услуг. При этом, не знания, умения, навыки рассматриваются как товарная продукция учебного заведения, а труд преподавателей по передаче этих знаний, умений и навыков позиционируется как образовательная услуга.

Рассмотрим специфику образовательных услуг, которая проявляется в традиционных характеристиках услуг (неосызаемость, неотделимость от источника, непостоянство качества, несохраняемость) и в чертах, присущих только образовательным услугам.

Прежде всего, попытаемся выявить, каким образом особенности традиционных услуг проявляются в образовании. Поскольку услуги не материальны и не осозаемы, маркетинг рекомендует продавцам формализовать наиболее значимые для покупателя параметры услуги и представить их по возможности наглядно. В образовании этим целям служат: государственные образовательные стандарты, примерные учебные планы и образовательные программы, информация о наличии лицензии на образовательную деятельность, аккредитационного свидетельства с приложением, а также методах, формах и условиях обучения.

Свойство неотделимости от источника в отношении образовательной услуги означает, что в результате купли-продажи такой услуги продавец теряет право собственности на свой специфический товар, но покупатель такого права не приобретает: сам этот товар «исчезает», поскольку потребляется в тот же момент, что и производится, и передается. Кроме того, особенность именно образовательных услуг проявляется в том, что начало их потребления происходит одновременно с началом их оказания.

Свойство несохраняемости образовательных услуг проявляется себя двояко. С одной стороны, невозможно заготовить услуги в полном объеме заранее, т.е. образовательные услуги не могут накапливаться ни преподавателем, ни обучающимся, не могут ими перепродаваться. С другой стороны, свойством несохраняемости образовательных услуг является естественное для человека забывание полученной информации, а также устаревание знаний. Вместе с тем, эта черта образовательных услуг выглядит «смягченной», поскольку учебная информация может быть зафиксирована на материальных носителях.

Остановимся далее на присущих только образовательным услугам чертах. Прежде всего, по мнению части специалистов, образовательные услуги относятся к категории «общественных благ», предоставление которых, а следовательно, оплату и ответственность за их производство берет на себя государство. Но все же большинство из них относят образовательные услуги к категории «квазиобщественного блага», когда, по своей природе и назначению, услуги не вполне относятся к общественным, но обеспечивают такие выгоды, что государство поощряет их производство. При такой постановке вопроса, часть образовательных услуг (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, начальное и среднее профессиональное образование) можно отнести к общественным, а другую часть (высшее и послевузовское профессиональное образование) к квазиобщественным благам.

Отличительной чертой образовательных услуг является невозможность их непосредственного денежного измерения, определение денежного эквивалента. Ценовой механизм часто не в состоянии отразить всех затрат на их производство. Полезный результат такой услуги может появиться лишь спустя продолжительное время и его можно измерить лишь с помощью косвенных показателей.

Еще одной отличительной чертой образовательных услуг является многозначность целей, поставленных перед производителями этих услуг и поэтому, как правило, деятельность образовательных учреждений не направлена явно на получение прибыли. Особенность образовательных услуг проявляется и в том,

что они являются составной частью комплекса мер, направленных на создание духовных ценностей, преобразование и развитие личности обучающегося. Эти услуги удовлетворяют потребности личности в духовном и интеллектуальном развитии, вносят вклад в создание условий для ее самореализации и самоопределения, участвуют в формировании и развитии способностей человека, его специализации и профессионализации.

Кроме того, существует еще ряд специфических особенностей образовательных услуг, отличающих их от других видов услуг: необходимость лицензирования, конкурсный характер, высокая стоимость, длительность оказания, необходимость дальнейшего сопровождения услуг и пр.

Образовательные услуги реализуются на рынке, который понимается как совокупность существующих и потенциальных покупателей и продавцов. На рынке образовательных услуг происходит взаимодействие спроса на образовательные услуги со стороны основных хозяйствующих субъектов и их предложение различными образовательными учреждениями. Помимо производителей и потребителей образовательных услуг в состав участников рыночных отношений в этой сфере входят широкие круги посредников, включая службы занятости, биржи труда, ассоциации образовательных учреждений и предприятий, специализированные образовательные центры и пр.

Естественно, возникает вопрос: можно ли считать, что вузы, предлагая платные образовательные услуги, осуществляют коммерческую деятельность, целью которой в других отраслях является использование получаемой прибыли не только для дальнейшего развития производства, но и обогащение учредителей организаций. Конечно, ни о каком обогащении учредителя государственных образовательных учреждений, коим является государство, речь не идет. Значительная часть получаемых средств от платного образования используется для развития материально-технической базы вузов, обеспечения учебного процесса вычислительной техникой и лабораторным оборудованием, а также учебной литературой. Вместе с тем во многих вузах преподаватели, работающие с контрактными студентами, получают заработную плату выше, чем преподава-

тели, работающие с бюджетными студентами. Руководство вузов, как правило, также имеет внебюджетные надбавки к заработной плате. Это ни что иное, как признаки коммерческой образовательной деятельности. Но всего лишь признаки, поэтому вряд ли можно утверждать, что вузы, предоставляя платные образовательные услуги, осуществляют коммерческую деятельность в ее традиционном понимании.

Отличительной особенностью рынка образовательных услуг является значительная роль государства в его формировании и функционировании. В частности, к его функциям в сфере образования относятся:

- гарантирование единства федерального образовательного пространства, общедоступности образования, автономности образовательных учреждений;
- лицензирование и аттестация образовательных учреждений и программ;
- финансирование образования и предоставление гарантий для долгосрочных инвестиций различных субъектов экономической деятельности в сферу образования, применение налоговых льгот и иных форм регулирования рынка в целях развития образования;
- создание, поддержка и укрепление статуса образовательных учреждений, их нормативно-правовое и информационное обеспечение;
- понятие коммерческой деятельности применительно к государственным и негосударственным вузам.

В заключение следует подчеркнуть, что существует некоторый минимальный, обеспечивающий социализацию молодежи и дальнейшее развитие общества пороговый уровень образования как общественного блага. На сегодня таким уровнем в России является уровень среднего (полного) общего образования. Естественно, этот уровень находится в прямой зависимости от приоритетов развития страны. Что касается дальнейшего образования, прежде всего профессионального, то государство обязано помочь каждому, с учетом его материальных возможностей, получить то образование, которое соответствует его индивидуальным способностям.

1.2. Образование как составляющая конкурентоспособной национальной экономики

Анализ современных глобальных и региональных ситуаций показывает, что определяющим условием конкурентоспособности становятся качество, инновационные процессы и наукоемкие технологии. Отсюда вытекают новые, более высокие требования ко всем сферам деятельности, включая промышленность, бизнес, услуги, управленческие решения. Нужны специалисты, отвечающие этим требованиям. Исключительную роль в решении возникающих проблем играет сфера образования. Для нашей страны это особенно важно в связи с интенсивным развитием интеграционных процессов, актуализирующих необходимость повышения качества всех видов деятельности, включая и сферу образования.

Реформирование образования обусловлено не только необходимостью его адаптации к новым социально-экономическим реалиям и нуждам общества, но и потребностью в его опережающем развитии. Все еще продолжающийся кризис отечественной системы образования принято связывать с переходным периодом в жизни российского общества, с кризисной ситуацией в сфере экономики, политики, идеологии, культуры. Возникающие трудности обусловлены еще и масштабностью проводимых реформ. Ибо, как отмечают специалисты, образование затрагивает интересы примерно 25-30% жителей страны.

Самым слабым местом российской системы образования остается отсутствие отлаженного взаимодействия с рынком труда. Проблема обусловлена, прежде всего, существенными изменениями в структуре занятости: с одной стороны, связанными с недостаточной развитостью в прошлом сектора услуг и последующим его стремительным ростом, а с другой – опорой на ресурсоориентированную экономику и затянувшейся реструктуризацией промышленно-производственного сектора, сельского и лесного хозяйства. Положение осложняется еще и тем, что в прошлом система образования в большой степени была ориентирована на подготовку специалистов для наукоемких производств, зна-

чительная часть которых была утрачена в последние десятилетия и выпускники вузов по наукоемким, часто престижным специальностям оказались не востребованы реальным сектором экономики. В этих условиях система образования теряет частично свой научный и образовательный потенциал и позиционировать ее в качестве составляющей конкурентоспособной национальной экономики становится все сложнее. Тем более, что восстановление и дальнейшее развитие промышленности должно происходить на обновленной научной и технологической базе. А это требует значительного (если не полного!) обновления основных фондов сферы образования.

1.3. Особенности взаимодействия между массовым высшим образованием, обществом и государством в условиях рыночной экономики

В настоящее время высшее образование становится все более массовым, охватывая значительную часть молодежи студенческого возраста. Так, за пятнадцать лет количество студентов в нашей стране увеличилось в три раза, а последние годы прием в вузы превышает выпуск общеобразовательной школы.

Целый ряд промышленно развитых государств рассматривают получение гражданами своих стран высшего образования как социальную норму. В этих условиях характер взаимодействия между образовательными институтами, обществом и государством имеет свои особенности:

- Массовое высшее образование не обладает больше независимостью, которой ранее пользовались элитарные университеты, и поэтому не в состоянии генерировать свою самостоятельную систему ценностей.
- В условиях рыночной экономики знание само по себе становится, с точки зрения вложений, как первичным ресурсом потребления, так и первичным предметом потребления. Это влечет за собой, особенно в условиях массовости высшего образования, усиление «врастания» университетов в жизнь современного общества, растворяя тем самым традиционные университетские ценности и превращая образовательный процесс в производственный конвейер.

Идея «рыночных отношений», становясь доминирующей в России, проникает во все сферы человеческой деятельности и поэтому любые результаты труда рассматривается как товар или услуга, а любой человек – как их производитель или потребитель. Не обойдена «рыночным вниманием» и образовательная деятельность. Развитие рыночных отношений привело к тому, что образование превращается в товар, а точнее в услугу нематериального характера. Образование рассматривается не как носитель «великой миссии», а как деятельность, нацеленная на удовлетворение потребностей заказчика – студента, будущего работодателя и др. Отныне вуз рассматривается как структура по предоставлению образовательных услуг, хотя не так давно образование и рынок воспринимались общественностью как взаимоисключающие категории. Очевидно, однако, что государство в сложившихся условиях не может обеспечить бюджетную поддержку системы высшего образования в полном объеме и поэтому возникает дилемма: либо ограничить набор в вузы, либо согласиться с введением платной (контрактной) формы высшего образования. Какой вариант решения предпочтительнее – ответит время. Но сегодня система образования идет по пути развития платных форм получения высшего образования, культивируя его массовость и нанося при этом ощутимый удар по качеству подготовки выпускников, а тем самым и по престижу высшей школы России.

В таких условиях _знание трудно отделить от остальных вкладываемых ресурсов и производимых предметов потребления. Возможно, именно по этой причине преобладающим в высшем образовании все больше становится узко-практический подход, когда преподаватели рассматриваются как поставщики, а студенты – как потребители образовательных услуг.

Очевидно, имеются и другие характеристиками взаимодействия между массовым высшим образованием, обществом и государством в условиях рыночной экономики, которые, наряду с выше перечисленными особенностями, могут привести к далеко идущим последствиям не только для высшего образования, но и всего общества.

Глава 2

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

2.1. Общая характеристика системы образования

Создание современной системы образования, которая могла бы обеспечить выживание человека в природе, его социализацию в обществе, которая способствовала бы обновлению государственных институтов, является одной из ключевых задач становления российской государственности. Прежде чем дать общую характеристику современной структуры высшего и послевузовского профессионального образования России полезно напомнить историю ее становления

Характеризуя образовательные приоритеты, сложившиеся в 70–80-е годы прошлого века, отметим наиболее существенные черты образовательной системы того времени.

Система высшего образования имела стройную структуру, целью которой, как правило, являлось создание необходимых условий для подготовки специалистов, ориентированных на конкретные рабочие места. Решению этой задачи были подчинены и структура, и содержание всех образовательных программ высшей школы, гармонизированных со структурой и задачами плановой экономики страны. Соответствующим образом были ориентированы контрольные органы системы образования.

Структура высшего образования определялась Классификатором специальностей и специализаций, формирование которого сопровождалось экспертизой каждого нового предложения с участием ведущих ученых и специалистов, работающих в различных отраслях народного хозяйства. Содержание высшего

образования формировалось на основе типовых учебных планов по специальностям и типовых программ учебных дисциплин, каждая из которых была обеспечена набором учебников, написанных известными учеными и специалистами в различных областях науки и техники, активно занимающихся преподаванием в высшей школе. К качеству учебников предъявлялись высокие требования. Многие из них переиздавались за рубежом. Кроме того, в нашей стране издавалось большое количество зарубежной учебной литературы. Освоение основных образовательных программ (специальностей) высшей школы сопровождалось производственными практиками на многочисленных предприятиях страны.

На базе ведущих вузов преподаватели высшей школы регулярно, раз в пять лет с отрывом от преподавательской деятельности, повышали квалификацию. Это было одним из условий очередного переизбрания на преподавательскую должность. Четко работала единая государственная система присвоения ученых званий и присуждения ученых степеней, обладавшая широкими полномочиями и занимавшая в государственной иерархии достаточно высокое положение, что позволяло удерживать высокий уровень требований к соискателям научных степеней и ученых званий. Отбор кандидатов для поступления в аспирантуру был весьма строгий и осуществлялся на конкурсной основе. Заработная плата преподавателей была достаточна, чтобы обеспечить средний уровень жизни и сосредоточиться на педагогической и научной или научно-методической деятельности. Профессия преподавателя высшей школы и ученого вызывала уважение в обществе и обладала высоким социальным статусом. Все это способствовало становлению высокого уровня профессиональной мотивации преподавателей высшей школы от ассистента до профессора. Наряду с преподаванием, научная, методическая и воспитательная работа являлась обязательной составляющей деятельности вузовского преподавателя.

Студенческий контингент формировался на конкурсной основе с участием всех выпускников общеобразовательной школы, желающих получить высшее образование. Был период, когда преемственность школьных программ и

требований на вступительных экзаменах в вузы была практически полной, что создавало благоприятные условия не только в плане доступности высшего образования, но и при отборе наиболее способных и одаренных абитуриентов вне зависимости от места их проживания. Более высокий уровень стипендиального обеспечения, по сравнению с установленным в настоящее время, позволял студентам значительную часть времени уделять учебе. К тому же, широкое развитие научных исследований в высшей школе, как бюджетных, так и хоздоговорных, давало возможность организовать научную работу студентов-старшекурсников, что положительно сказывалось на качестве получаемого ими образования, являясь одновременно источником дополнительного заработка. Наличие государственной гарантии каждому выпускнику после окончания вуза получить работу по специальности способствовало созданию высокого уровня академической мотивации студентов.

Система образования полностью финансировалась из государственного бюджета, а за деятельность вузов государство осуществляло постоянный контроль. Многие вопросы жизни образовательных учреждений рассматривались с широким привлечением научно-педагогической общественности.

Как уже отмечалось выше, в предыдущие десятилетия учебный процесс в высшей школе строился на основе типовых учебных планов, каждый из которых соответствовал определенной специальности, а его освоение обеспечивало получение квалификации специалиста с высшим образованием. Обучение на основе типового учебного плана по одной из специальностей продолжалось, как правило, от 4 до 5 лет, хотя ведущие вузы имели возможность готовить специалистов по ряду наукоемких специальностей в течение 6-7 лет. В университетах после изучения общих курсов в течение 2-2,5 лет студенты распределялись по кафедрам, как правило на конкурсной основе, где получали законченное высшее профессиональное образование. Кафедры, ответственные за качество профессиональной составляющей образовательных программ высшей школы, получили название «выпускающих» и обеспечивали изучение не только специальных дисциплин и дисциплин специализации, но и прохождение произ-

водственных практик и выполнение выпускных квалификационных работ. Это былиmonoуровневые образовательные программы, после освоения, которых выпускники вузов получали право на профессиональную деятельность, а наиболее одаренные, проявившие способность к научным исследованиям, могли продолжить свое обучение в аспирантуре.

Социально-экономические и политические преобразования в России существенным образом затронули сферу высшего образования, для которой на современном этапе характерны следующие особенности:

- Пониженное государственное финансирование государственных вузов и введение контрактной формы получения высшего образования с полным или частичным возмещением затрат обучающимися или направившими их на учебу структурами. Практически стихийное формирование ценовой политики в сфере образования привело к созданию рынка образовательных услуг.
- Востребованность на рынке труда, главным образом в банковской сфере и сфере обслуживания, специалистов, способных к быстрой адаптации в постоянно меняющихся условиях, с одной стороны, и «скрытая безработица» для значительной части выпускников, особенно технических, сельскохозяйственных и педагогических вузов – с другой стороны.
- Появление негосударственных образовательных учреждений, и, как следствие, ужесточение конкуренции на рынке образовательных услуг.
- Интеграция отечественной системы образования в мировую образовательную систему.
- Многоуровневость образовательных программ высшей школы.

Все более явными становятся различия между сложившейся на протяжении XX столетия социально-ориентированной системой подготовки специалистов и формирующими в связи с переходом страны к рыночной экономике новыми образовательными приоритетами, для которых характерна не социальная потребность граждан в высшем образовании, а, прежде всего, ресурс платежеспособности населения.

В системе образования функционируют около 127 000 образовательных учреждений. В том числе: 45 718 дошкольных образовательных учреждений; 61 613 общеобразовательных учреждений; 6026 учреждений начального и среднего профессионального образования; 1699 образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; 1810 специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся и воспитанников с отклонениями в развитии; 10 020 образовательных учреждений дополнительного образования детей; 338 учреждений дополнительного профессионального образования; 1386 учреждений высшего профессионального образования всех форм собственности, имеющих 2091 филиал.

В ведение субъектов Российской Федерации передано 2833 образовательных учреждения начального и среднего профессионального образования, в том числе 2539 учреждений начального профессионального образования и 294 учреждения среднего профессионального образования.

Показатели, характеризующие нынешнюю систему высшего профессионального образования России, более детально представлены в таблицах 1 – 3.

Таблица 1. Количество вузов на 1 декабря 2006 года

Учредитель	Общее число	Аkkредитованные	Аkkредитованных к общему числу в %
Федеральные	689	678	98,4
Субъекты Федерации	53	44	83,0
Муниципалитеты	17	14	82,4
Н/государственные	663	410	61,8
Всего	1422	1146	80,6

В настоящее время российская система образования представлена вузами трех видов: университеты – 68,2%, академии – 16,3% и институты – 15,6%.

Таблица 2. Распределение студентов и образовательных программ по уровням образования на 1 декабря 2006 года

Показатели	Бакалавры		Магистры		Специалисты	
	Гос. вузы	Н/гос. вузы	Гос. вузы	Н/гос. вузы	Гос. вузы	Н/гос. вузы
Количество студентов	283929	245221	38062	4316	5931052	1008341
% студентов по уровням	7,05		0,56		92,39	
Количество образовательных программ	2253	1318	1084	49	21131	4638
% программ по уровням	11,7		3,7		84,6	

При этом обучается студентов в университетах 68,2%, в академиях – 16,2% и в институтах 15,6%. Что касается дальнейшей судьбы бакалавров, то при нынешней структуре образовательных программ высшей школы 10% из окончивших бакалавриат продолжают образование в магистратуре, 85-88% становятся специалистами после освоения одной из 5-летних программ специалиста, остальные от 2 до 5% считают образование завершенным и выходят на рынок труда.

Контрольные цифры приема на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием на 2005 год были установлены в объеме 585 582 человека, в том числе по очной форме обучения – 403 521 человек, что меньше контрольных цифр приема на 2004 год соответственно на 25 244 и 3639 человек. Сокращены неоправданно завышенные приемы по непрофильным для вузов направлениям подготовки. Контрольные цифры приема на 2008/09 учебный год представлены в таблице 3.

Видно, что контрольные цифры приема по сравнению с 2005 годом сокращены на 61 047 человек, а по сравнению с 2004 годом – на 86 291 человек.

Таблица 3. Контрольные цифры приема на 2008/09 учебный год

Общее число бюджетных мест – 524 535				
Число бюджетных мест по очной форме обучения – 375 099				
Число бюджетных мест по заочной форме обучения – 149 436				
Направление подготовки	Экономика и управление	Юридические науки	Информационные технологии	Естественные науки
Сокращение	-8,4%	-7,7%		
Увеличение		+9,5%		+3,9%

В целом сокращение приема на 2% по сравнению с 2007/08 учебным годом. Школьный выпуск в 2007/08 учебном году сокращается на 9%.

Планируемая реструктуризация будущего состава студентов, получающих высшее образование на бюджетной основе, должна способствовать укреплению взаимодействия высшей школы с наукоемкими экономическими структурами. Установление государственного задания на подготовку специалистов позволит определять контрольные цифры приема молодежи в федеральные учреждения высшего профессионального образования с учетом баланса перспективной потребности рынка труда и трудоустройства выпускников вузов, демографической ситуации. Все это, однако, имеет место в отсутствие полномасштабного, соответствующего образовательному потенциалу высшей школы, заказа со стороны реальной экономики на подготовку специалистов, быстро набирающей остроту проблемы массового и элитного образования, настойчивых попыток государства ввести вузы в режим «финансовой автономии». Для решения указанных проблем необходимы согласованные действия федеральных и региональных органов государственной власти, муниципалитетов, общественных объединений, работодателей и т.д.

Ключевой проблемой для высшей школы стала профессионально-квалификационная структура выпускников. Необходимо знать, сколько нужно бакалавров (и каких), магистров, дипломированных специалистов в той или иной профессиональной области, чтобы иметь возможность оценить целесообразность подготовки того или иного количества выпускников высшей школы,

освоивших основные образовательные программы различного уровня. Высшее профессиональное образование становится все более массовым и поэтому проблема качества подготовки специалистов ориентированных на практическую деятельность, становится все более острой. Одновременно не меньшую остроту набирает проблема наращивания качества высокопрофессиональной части выпускников.

Для дальнейшего совершенствования структуры профессионального образования особое значение приобретают вопросы преемственности среднего и высшего профессионального образования в условиях, отличительной чертой которых являются коренные изменения набора и целевых функций основных образовательных программ высшего профессионального образования, тогда как структура массива образовательных программ среднего профессионального образования существенных изменений не претерпела. В такой ситуации структурное несоответствие между средним и высшим профессиональным образованием становится очевидным. Нужны искусственные построения, чтобы обеспечить преемственность образовательных программ различного уровня, чтобы решить проблему получения выпускниками техникумов высшего профессионального образования в сокращенные сроки без потери качестве данного образования. Проблема усложняется еще и тем, что среди средних профессиональных образовательных учреждений, наряду с техникумами и училищами, появились колледжи, которые должны обеспечить среднее профессиональное образование повышенного уровня. При этом вопрос о соотношении среднего и высшего профессионального образования максимально усложняется и нуждается в квалифицированном разрешении.

Наконец, профилизация средней общеобразовательной школы, которая, несомненно, приведет к принципиальным изменениям во взаимодействии общеобразовательной и профессиональной школы, окажет влияние не только на структуру, но и на содержание образования различных уровней. В последнее время в российской высшей школе идут серьезные дебаты о стратегии и о выборе пути его дальнейшего развития. Так, 1 февраля 2007 года Коллегия Ми-

нобрнауки России одобрила подходы и принципы формирования «проекта ФГОС ВПО на основе компетентностного подхода» и «проект Перечня направлений подготовки специалистов с высшим образованием» с учетом законодательных инициатив Министерства, а в октябре 2007 года Президентом Российской Федерации подписан Федеральный закон «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)». Развитие событий происходит столь стремительно, что большая часть вузовской общественности лишь с телевизионных трансляций заседаний Правительства РФ узнает о грядущих кардинальных изменениях, которые, по предложению Минобрнауки России, ожидают российскую высшую школу.

В силу сложности обсуждаемой проблемы мы остановимся лишь на небольшом фрагменте предлагаемой реформы высшего образования, именно на вопросе о том, что изменится и кто, на наш взгляд, выиграет от реализации министерских инициатив.

Попробуем ответить на поставленный выше вопрос с точки зрения российской высшей школы и конкретного вуза. В сложившейся к настоящему времени ситуации высшая школа России из-за отсутствия достаточного опыта по реализации образовательных программ подготовки бакалавров и магистров не готова к предлагаемым фронтальным структурным преобразованиям. И поэтому российским вузам, по крайней мере, на начальном этапе будет очень непросто обеспечить требуемый уровень подготовки выпускников. Они становятся менее защищенными и на международном рынке образовательных услуг по сравнению с зарубежными вузами, имеющими значительный опыт продвижения аналогичных образовательных программ. Более того, рассматриваемые реформы никак не согласованы с изменениями в системах начального, среднего и послевузовского профессионального образования. И это создает дополнительные проблемы для успешного функционирования системы образования.

По оценкам ряда экспертов, (в том числе ректора МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Садовничего) система российского высшего образования может ли-

шиться основного своего конкурентного преимущества – фундаментальности, перестать быть «профессиональной», потеряет свою самобытность и самодостаточность. Она станет очень похожей на западные системы, целью которых является, как правило, просто «высшее образование» с последующей профессиональной сертификацией выпускников, которая, как правило, происходит за пределами вузов.

Кардинальные изменения организации учебного процесса в связи с переходом на новые ГОС ВПО, основанные на компетентностном подходе, зачетных единицах, модульности образовательных программ и пр., ведут к отказу от сложившейся кафедральной структуры вузов России. Очевидно, что в первую очередь под удар попадают выпускающие кафедры, создание которых составляло многие десятилетия «ноу-хау» российской системы образования.

Вызывает обеспокоенность возможное сокращение на 20% госбюджетного нормативного финансирования государственных вузов, которые перейдут на бакалаврские программы, по сравнению с нормативным финансированием программ подготовки специалистов, и отсутствие апробированной методики нормативного госбюджетного финансирования вузов, ведущих подготовку студентов-магистрантов.

С точки зрения студентов, обучающихся в российской высшей школе также достаточно много новых, к тому же не бесспорных моментов:

- сокращение нормативных сроков обучения по программам высшего профессионального образования – замещение 5-летних образовательных программ по специальностям программами подготовки бакалавров. При этом достаточно проучиться 4 года, чтобы получить диплом бакалавра о высшем профессиональном образовании, а если повезет, очевидно, совсем не каждому выпускнику бакалавриата, проучиться еще 2 года в магистратуре и получить диплом магистра;
- утрата права выпускником бакалавриата непрерывно продолжать образование по одной из программ по специальности;

- запрет выпускникам вузов, имеющим диплом бакалавра, на поступление и обучение по программам послевузовского профессионального образования (в аспирантуре). Это может провоцировать их к поступлению в аспирантуру других стран, где нет таких жестких ограничений, что приведет к оттоку определенной части наиболее способных выпускников бакалавриата российских вузов на обучение, а затем и работу в другие страны;
- запрет выпускникам вузов, имеющим диплом бакалавра, на занятие отдельных должностей и профессий, требующих высшего профессионального образования (судья, прокурор и т.п.);
- невозможность для выпускника вуза, имеющего диплом специалиста, обучаться по программам магистерской подготовки на госбюджетной основе;
- трудности трудоустройства выпускников вузов страны, имеющих диплом бакалавра, ибо все еще остается настороженное отношение бизнеса и экономики в целом к выпускникам вузов, имеющим диплом бакалавра.

Таким образом, в ближайшие годы предстоят значительные очередные структурные изменения высшей школы, направленные на дальнейшее уточнение возможных путей развития высшего образования в Российской Федерации.

Сегодня органы управления образованием заняты созданием в стране системы массового высшего образования на основе западных схем и шаблонов. Это важная текущая проблема, но в стратегическом плане подобная образовательная модель реформирования российской высшей школы является ущербной, ибо она не ведет к созданию сильной конкурентоспособной образовательной системы, развивающей и усиливающей преимущества отечественного образования. Очевидно, что возможные инновационные проекты в сфере образования и по замыслу, и по сути, находятся в противоречии с тривиальными структурными и технологическими решениями, которые Минобрнауки стремится навязать системе высшего образования. Это противоречие должно быть устранено, и как можно быстрее. Да и кому нужны непрекращающиеся более 15 лет реформы сферы образования, в которой сосредоточена значительная

часть интеллектуального потенциала страны? Очевидно ведь, что ее разрушение равносильно национальной катастрофе.

Стратегия развития высшего образования должна формироваться исходя, прежде всего, из его социокультурной функции, которая заключается в воспроизведстве знаний и создании новых общественно значимых интеллектуальных продуктов, определении ее места и роли в формировании социальной структуры общества. Представление высшего образования исключительно как инструмента рыночных отношений по производству образовательных услуг является не только ошибочным, но и вредным для системы образования.

В образовательном процессе реализуются отношения профессионального сотрудничества, результатом которого является новый уровень профессиональной компетентности участников. Система высшего образования имеет гораздо более значимую миссию, направленную на повышение образованности нации, ее интеллектуального, культурного, духовного и нравственного потенциала. Рассматривая высшее образование, следует подвергнуть анализу структуру и содержание основных образовательных программ, образовательные технологии, научную и инновационную деятельность, демократизацию внутривузовской жизни, структурные изменения и институциональные преобразования, состояние образовательного менеджмента, отношения вузов с обществом и государством, а также проблемы международного сотрудничества. И тогда очевидным становится его общечеловеческое значение, закрепленное в определении университетов как центров образования, науки и культуры.

2.2. Структура высшего профессионального образования и формирование многоуровневых образовательных программ

Широкомасштабные структурные изменения в высшем профессиональном образовании России начались более 15 лет назад после принятия Комитетом по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Постановления от 13.03.92 г. № 13 «О введении многоуровневой струк-

туры высшего образования в Российской Федерации». Этим Постановлением было утверждено Временное положение «О многоуровневой структуре высшего образования в Российской Федерации» и Положение «О порядке реализации государственными высшими учебными заведениями образовательно-профессиональных программ». Представляет интерес напомнить основные положения упомянутых документов, которыми была введена многоуровневая структура высшего образования, реализуемая преемственными образовательно-профессиональными программами трех уровней. Для ее построения, наряду с традиционной структурной единицей – «специальность», была введена новая структурная единица – «направление обучения». При этом совокупность соответствующих образовательно-профессиональных программ охватывала все области науки, техники и культуры, формируя две образовательные подсистемы. Образовательно-профессиональные программы первого уровня должны были включать двухлетнюю образовательную составляющую по одному из направлений подготовки и профессиональную составляющую в объеме, предусмотренном для специалистов со средним профессиональным (специальным) образованием. Общая продолжительность обучения по этим образовательно-профессиональным программам должна была составить 3-3,5 года и студенты, успешно освоившие такую программу, должны были получать диплом о не-полном высшем образовании с присвоением квалификации согласно перечню специальностей среднего профессионального (специального) образования. Очевидно, что введение такого образовательного уровня могло иметь далеко идущие последствия. На его основе появлялась возможность интегрировать систему среднего профессионального (специального) образования в структуру высшей школы с существенным приращением образовательного потенциала специалистов среднего звена.

В итоге для функционирующего в то время образовательного пространства, структурированного в виде набора специальностей, была введена новая параллельная структура в виде набора направлений подготовки. К каждому такому направлению было отнесено две образовательные программы различной

длительности: бакалаврская программа для получения степени (квалификации) «бакалавр» со сроком освоения не менее четырех лет и магистерская программа для получения степени (квалификации) «магистр» со сроком освоения не менее шести лет. При этом была сохранена традиционная образовательная программа по каждой из специальностей для получения квалификации «дипломированный специалист» со сроком освоения не менее пяти лет. При этом освоение любой из перечисленных образовательных программ гарантировало получение высшего профессионального образования. Новая образовательная структура охватывала все образовательные области за исключением здравоохранения, а также культуры и искусства.

В 1996 году описанная выше структура высшего профессионального образования была закреплена на законодательном уровне. Федеральным законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (далее – Закон РФ), регламентирующим функционирование системы высшего и послевузовского профессионального образования, но, к сожалению, возможность осуществления профессиональной составляющей образовательных программ среднего и высшего образования на единой «знанияевой» основе не была предусмотрена. Тем самым было потеряно очень важное звено структурных преобразований системы профессионального образования.

Таким образом, после проведенных преобразований высшее профессиональное образование представляло как бы две образовательные подсистемы, функционирующие на одном и том же образовательном пространстве с едиными кадровыми, материально-техническими и информационными ресурсами. И поэтому высшие учебные заведения могли реализовывать три основные образовательные программы различной длительности и различной направленности, которые были обеспечены как нормативно, так и методически.

Позже были введены направления подготовки дипломированных специалистов, объединившие родственные специальности. Квалификация дипломированного специалиста стала присуждаться в соответствии с государственными образовательными стандартами нового поколения по направлениям подготов-

ки, специальности начали терять свой прежний образовательный статус. Впервые в истории высшей школы России сложилась ситуация, когда различные области знания были структурированы по разному: образование в области техники и технологии – в виде набора направлений подготовки бакалавров и магистров, а также направлений подготовки дипломированных специалистов; образование в области медицины – в виде набора специальностей, а университетское классическое образование – в виде набора направлений подготовки бакалавров и магистров и набора специальностей, объединенных в образовательные области. При этом структура среднего профессионального и послевузовского профессионального образования претерпела изменения совершенно иного рода, ориентированные на изменения структуры рынка труда, а также структурные изменения в области науки, техники и социальной сферы. Конечно, подобные изменения коснулись и высшего профессионального образования, но их введение происходило уже на фоне структурных преобразований системы в целом и поэтому они оказались как бы на втором плане.

Вопросы целесообразности введения новой структуры высшего профессионального образования, ее оптимизации продолжают активно обсуждаться вузовской общественностью. Вызывает сомнение распространение единообразной структуры высшего профессионального образования на все образовательные области, формирование бакалаврской программы как усеченной образовательной программы подготовки дипломированного специалиста, отказ от понятия «общего высшего образования». Становится очевидным, что систему профессионального образования необходимо рассматривать как единое целое, включая среднее, высшее и послевузовское профессиональное образование, поскольку структурные изменения в одном звене образовательной системы с неизбежностью рождают «неразрешимые» проблемы его преемственности с другими образовательными уровнями. Требуется действительно глубокий и системный научный анализ складывающейся новой структуры высшего профессионального образования, ее достоинств и недостатков во взаимодействии с другими образовательными уровнями.

Не менее остро стоит вопрос о согласованности образовательных программ среднего общего полного образования и высшего профессионального образования. Уже сегодня полным ходом идет диверсификация среднего общего образования. Создаются лицеи, гимназии, профильные классы с различными образовательными программами. И вузы для выпускников образовательных учреждений этого типа должны были бы готовить «особые» учебные планы, иначе выпускники «продвинутых» средних школ остаются на первых курсах вуза как бы не у дел, поскольку действующие вузовские программы ориентированы, как правило, на среднего абитуриента, а затем и на среднего студента. Эта проблема усложнится еще больше после перехода общеобразовательной школы на 12-летние образовательные программы.

В качестве предшествующего уровня образования, обеспечивающего право получения на конкурсной основе высшего профессионального образования, является среднее полное общее образование. Абитуриент должен иметь документ государственного образца о среднем полном общем образовании или среднем профессиональном, или начальном профессиональном образовании, если в нем имеется запись о полученном среднем полном общем образовании. Далее мы имеем дело, как отмечено выше, с двумя образовательными подсистемами. Это традиционная структура высшего профессионального образования по специальностям. И параллельно оформившаяся другая структурная ветвь, состоящая из 4-летнего бакалавриата и 2-летней программы специализированной подготовки магистра. Полная образовательная программа подготовки магистра состоит из программы подготовки бакалавра по соответствующему направлению и специализированной магистерской подготовки. В отличие от первой образовательной подсистемы, которая структурирована по специальностям, вторая образовательная подсистема структурирована по направлениям. В каждой из них была предусмотрена возможность получения неполного высшего образования лицами, успешно прошедшими промежуточную аттестацию не менее чем за два года обучения. Диплом о неполном высшем образовании давал право на профессиональную деятельность и продолжение образования в вузе. (Следует при этом

отметить, что диплом о неполном высшем образовании распространения не получил и в дальнейшем Законодателем был упразднен с неоправданной поспешностью). Причиной тому явилось неудачное название этой части программы – «неполное» высшее образование и отсутствие на этом этапе обучения в вузе со-пряжения между образовательными программами высшего и среднего профессионального образования. Поэтому обладатель подобного диплома вряд ли мог претендовать на квалифицированное выполнение профессиональных обязанностей, требующих профессиональных знаний не ниже, чем у выпускника техникума, ибо двухлетняя программа вуза включает преимущественно общеобразовательные дисциплины. Но в то же время такая образовательная программа могла служить конструктивной основой для интегрирования среднего профессионального образования в структуру высшей школы.

Для получения академической степени «бакалавр» необходимо освоить 4-летнюю (не менее чем четыре года), а для получения академической степени «магистр» – 6- летнюю (4+2) образовательную программу по одному из направлений высшего профессионального образования.

Для классических университетских направлений наименование академических степеней включает название области науки, например, «бакалавр физики» и «магистр физики» или «бакалавр философии» и «магистр философии». Для технических направлений наименования академических степеней единые: «бакалавр техники и технологии» и «магистр техники и технологии», также как и для направлений в области педагогического образования: «бакалавр образования» и «магистр образования». Для получения квалификации «дипломированный специалист», как отмечалось выше, необходимо освоить 5-летнюю (не менее чем пять лет) образовательную программу по одной из специальностей высшего профессионального образования. В каждом конкретном случае эта квалификация имеет свое наименование: «физик», «философ», «юрист», «врач», «учитель», «инженер» и т.д.

Особо следует отметить, что Закон РФ в редакции 1996 года предусматривал более широкие возможности выбора образовательных траекторий, чем

сложившаяся образовательная практика высшей школы. Так, например, была предусмотрена возможность введения многоуровневой структуры не только по направлениям, но и по специальностям высшего профессионального образования. В частности, введение образовательной программы подготовки бакалавра по специальности позволяло структурировать 5летнюю программу подготовки дипломированного специалиста в виде двух образовательных модулей аналогично тому, как это принято для направлений подготовки бакалавра и магистра. Однако, эта образовательная программа не получила распространения и нормативными, а также методическими документами не была обеспечена. Видимо это не случайно, поскольку соответствующая образовательная ниша оказалась фактически заполненной. Ведь степень бакалавра по направлению, которая была введена в 1992 году, оказалась ориентированной на профессию. Идея бакалавриата, задуманного как уровень базового высшего образования, в силу неподготовленности промышленной сферы к восприятию бакалавров и существенного сокращения в последнее время научных исследований, проводимых высшей школой, значительно трансформировалась в сторону «прикладной» профессионализации. Основная образовательная программа бакалавриата часто приобретает вид сокращенной по срокам обучения основной образовательной программы подготовки дипломированных специалистов. Именно это и стало одной из главных ошибок разработчиков новой структуры высшего профессионального образования, позволившей впоследствии легко дискредитировать идеи многоуровневой подготовки. К сожалению, эта позиция сохранилась и в государственных образовательных стандартах, утвержденных в 2000 г

Существенно, что новая составляющая образовательной системы, включающая четырехлетний бакалавриат как часть шестилетней образовательной программы подготовки магистров, ориентирована на широкое фундаментальное междисциплинарное образование. При таком подходе появляется возможность поднять на новый, более высокий уровень вопросы качества образования, приобретающие в условиях рыночной экономики совершенно иное звучание. Речь теперь идет не только о совокупности профессиональных умений и навы-

ков, требующихся для выполнения тех или иных профессиональных обязанностей, но и о развитии творческих способностей личности, активизации глубинных источников ее интеллектуального потенциала. Это самая сложная проблема, решение которой требует максимального напряжения сил всех, кто работает в области высшего профессионального образования. При этом возникают и дополнительные сложности, связанные непрерывным, ведущимся органами управления образованием на протяжении многих лет, реформированием системы образования и утратой высшей школой значительной части научного и наиболее квалифицированного кадрового потенциала.

С точки зрения совершенствования структуры высшего профессионального образования, важной проблемой является соотношение двух образовательных подсистем. Именно этот вопрос наиболее активно обсуждается представителями вузовской общественности на научно-методических конференциях, пленумах учебно-методических объединений и пр. Пришла пора дифференцированных решений, касающихся структуры высшего профессионального образования, поскольку университетское образование имеет свои традиции и центральной фигурой этой образовательной подсистемы мог бы стать магистр, тогда как инженерное образование имеет свои традиции и ключевой фигурой этой образовательной подсистемы должен оставаться инженер. В то же время, как правило, обсуждается преимущественно организационная сторона проблемы, которая сводится к тому, как студенту, минимизируя временные затраты, перейти с направления на специальность и наоборот, со специальности на направление. В действительности, наряду с организационной, необходимо рассматривать и ее содержательную часть. И здесь с самого начала следует обратить внимание на то, что обсуждаемые образовательные подсистемы проектировались первоначально с приятием им различных целевых функций, в соответствии с которыми формируется затем их содержательное наполнение, обеспечивающее необходимую степень фундаментальности или практической направленности основных образовательных программ, реализация которых сопряжена с использованием различных образовательных технологий. При этом

образовательная подсистема, структурированная по направлениям подготовки, представляет собой университетское образование, тогда как образовательная подсистема, структурированная по специальностям, представляет образование практической направленности. Изменения в образовательном законодательстве (Федеральный Закон №309-ФЗ от 1 декабря 2007г.) очевидно поставили точку в этом споре, фактически упразднив образовательную подсистему, структурной единицей которой была специальность.

Анализ структуры образовательных программ ведущих университетов страны показывает, что их «многоуровневость» традиционно является неотъемлемой чертой университетского образования. Университетское образование – это научноемкий общеобразовательный фундамент, на котором выстраиваются достаточно широкие специальности с непременной научной компонентой, реализуемой в процессе обучения. Образовательные программы, построенные таким образом, могут максимально учесть образовательные запросы личности, ориентированные на приобретение умений и навыков самостоятельного получения новых знаний. Очевидно, что университетское образование не может быть ни предшествующим, ни последующим по отношению к образованию практической направленности. У него свои функции и свои задачи. Принято считать, что образование по направлениям ориентировано, как правило, на решение проблем подготовки научных и научно-педагогических кадров, тогда как образование по специальностям обеспечивает подготовку специалистов, ориентированных на решение практических проблем. Поэтому вопрос о соотношении направлений и специальностей высшего профессионального образования носит принципиальный характер для дальнейшего развития образовательной системы.

Если две обсуждаемые нами образовательные конструкции подкреплены соответствующим содержанием и образовательными технологиями, то и образовательные подсистемы становятся узнаваемыми со свойственными им образовательными функциями. Это позволило бы установить отличительные особенности основных образовательных программ высшего профессионального

образования, обеспечив узнаваемость бакалавра, магистра и дипломированного специалиста как по назначению, так и по содержанию полученного ими образования.

Если же направления подготовки бакалавров и магистров совмещены со специальностями дипломированных специалистов, то есть имеют одинаковое содержание, реализуемое единым образом на основе одних и тех же учебников и учебных пособий, силами одних и тех же преподавателей, с использованием единых информационных ресурсов и общих образовательных технологий, то ситуация становится качественно иной. В этом случае образовательная программа подготовки магистра по направлению совмещается с образовательными программами по родственным специальностям, а подготовка дипломированного специалиста становится ее составной частью. И выстраиваются как бы в линию три основные образовательные программы высшего профессионального образования: бакалавр по направлению (специальности), дипломированный специалист по специальности (направлению) и магистр по направлению (специальности). Освоение любой из этих программ соответствует получению высшего профессионального образования. В результате механического соединения на основе чисто внешних признаков разнородных образовательных программ возникает крайне запутанное положение, противоречащее здравому смыслу и сложившимся представлениям в сфере высшего образования о его вариативности и наличии возможностей формирования индивидуальных образовательных траекторий. Принятые в конце 2007 года изменения образовательного законодательства не решают этой проблемы, сокращая при этом разнообразие выбора образовательных траекторий, ведущих к получении высшего образования

Можно, конечно, считать совпадающими только первые четыре года подготовки и развести заключительные части основных образовательных программ по направлениям и специальностям, то есть на базе 4-летней бакалаврской образовательной программы выстроить годичную программу подготовки дипломированного специалиста и двухлетнюю магистерскую образовательную про-

грамму. Не следует при этом забывать, что действующие бакалаврские образовательные стандарты включают цикл специальных дисциплин, привязывая тем самым бакалавра к определенной магистерской программе в рамках направления или к определенной специализации в рамках специальности, ограничивая тем самым его академическую мобильность. Не меньшие сложности возникают и в связи с тем, что при подготовке специалиста практической направленности дисциплины специализации присутствуют в учебных планах, начиная уже с младших курсов. Это вынуждает жертвовать, в лучшем случае частично, фундаментальностью образования. Если же образовательная программа магистра ориентирована на подготовку выпускника к научно-исследовательской работе, то необходимо, начиная уже с младших курсов, обеспечить должным образом фундаментальность образования. И тогда построение единой образовательной программы бакалаврского уровня, которая, с одной стороны, ориентирована на подготовку дипломированного специалиста, а с другой – на подготовку магистра, становится практически невыполнимым. Потери качества образования в этом случае фактически неизбежны: либо в одном случае снижается уровень фундаментальности, либо в другом – частично теряется практическая направленность образования. Кроме того, не следует забывать, что бакалаврская 4-летняя образовательная программа в соответствии с Законом РФ должна иметь и самостоятельный образовательный статус. Следуя российским образовательным традициям, это должна быть завершенная профессиональная образовательная программа, после освоения, которой выпускник высшей школы мог бы приступить к профессиональной деятельности, минуя период длительной профессиональной адаптации. Конечно, в складывающейся структуре системы образования важнейшим становится вопрос о влиянии введения бакалавриата на качество высшего профессионального образования, ответ на который можно получить лишь на основе анализа реально функционирующих образовательных программ в вузах различного профиля.

В действительности, имеющиеся сегодня бакалаврские образовательные программы могут лишь ориентировать выпускника на тот или иной вид про-

фессиональной деятельности. Спрашивается тогда: а где и как он обучится практическим навыкам будущей профессиональной деятельности? На эти вопросы высшая школа сама находит ответы. Как правило, бакалавр после получения диплома о высшем профессиональном образовании продолжает образование либо по направлению, либо по специальности, чтобы получить степень магистра или квалификацию дипломированного специалиста. По данным Национального аккредитационного агентства лишь от 2 до 5% выпускников бакалавриата завершают образование и приступают к трудовой деятельности.

Следовательно, бакалаврская образовательная программа становится в этом случае как бы промежуточной при получении высшего профессионального образования более высокого уровня. Поэтому, за редким исключением, вряд ли в настоящее время имеет смысл вести речь о ее самостоятельном образовательном статусе. К сожалению, многие полагают, что бакалавр предназначен для того же, что и дипломированный специалист, только первый из них в меньшем объеме получил профессиональные знания. Простое «усечение» образовательной программы дипломированного специалиста до 4-летней, а именно так во многих вузах решался вопрос о бакалавриате, ничего кроме вреда для профессиональной подготовки и дискредитации идеи многоуровневого образования дать не может.

Естественно, что сложившаяся таким образом структура высшего профессионального образования оказалась не востребованной существующими экономическими и государственными структурами страны, более того, оказалась отторгнутой значительной частью образовательного сообщества. Поэтому предстоит большая напряженная работа по выработке, прежде всего, жизнеспособной концепции бакалавриата. Ведь во многих нормативных документах до сих пор не делается различий между «высшим» и «высшим профессиональным», между университетским и неуниверситетским образованием. По-прежнему задачей всех высших учебных заведений является подготовка специалистов для той или иной отрасли или области профессиональной деятельности, независимо от характера реализуемых ими образовательных программ.

Некоторое время тому назад обозначился новый виток «внедрения практически ориентированной многоуровневой системы образования» (благополучно канувший в Лету) в отрыве от среднего и послевузовского профессионального образования. Новое предложение формулируется следующим образом: через первые три года из вуза выходит «специалист-эксплуатационник» с дипломом, признаваемым на рынке труда. Еще два года обучения сразу после бакалавриата или спустя какое-то время, занятое практической работой, – получает диплом с квалификацией «организатор производства», не только углубив полученные ранее профессиональные знания, но и освоив навыки работы с людьми. Таких, по оценкам экспертов, должно быть не более 40% из окончивших трехлетнюю программу. И еще три года (а всего восемь лет после окончания средней школы) будут учиться претенденты на академическую степень доктора (PhD), предполагающие делать собственно научную карьеру. Наряду с этим после пятилетнего цикла предусматривается примерно годичные программы для магистров, ориентированные на преподавательскую деятельность в вузах, и очень узко специализированные программы для «инженеров-проектировщиков». Хотелось бы спросить, а где в предложенной структуре место среднему и послевузовскому профессиональному образованию, куда подевались выпускники техникумов и колледжей, кандидаты и доктора наук, «нормальные» инженеры? Почему правят бал «специалисты-эксплуатационники» и «организаторы производства», причем здесь «рынок труда» и, вообще, о каком «рынке труда» идет речь? Такие предложения усугубляют и без того сложную ситуацию в высшем профессиональном образовании, лишая конструктивного начала идею многоуровневой подготовки. Вряд ли при этом следует обсуждать более глубокие императивы, такие как качество или фундаментальность образования, его научность и универсальность, которые всегда были присущи образовательной системе России.

Ныне действующие, вплоть до 2009 года, государственные образовательные стандарты были разработаны и утверждены в 1999–2000 годах, обновлена структура высшего профессионального образования. Выходя на новый виток

структурных преобразований и утверждение ФГОС ВПО необходим хотя бы экспресс-анализ тех тенденций и изменений, которые произошли в структуре высшего профессионального образования за истекший период. Тем более что в дальнейшем неизбежен всесторонний анализ различных нововведений, появившихся в последние годы, и их влияния на повышение качества образования, неизбежно создание благоприятных условий для обновления содержания, усиления междисциплинарного и фундаментального характера основных образовательных программ.

Перечень направлений подготовки и специальностей, утвержденный приказами Минобразования России от 02.03.2000 № 686 и от 08.11.2000 № 3200, зафиксировал структуру высшего профессионального образования на без малого десять последующих лет. Обновленный Перечень сохранил многообразие образовательных программ высшего профессионального образования, которое было закреплено приказом Госкомвуза от 05.03.94 № 180. Как и ранее для всех образовательных областей, кроме техники и технологии, он включает перечень направлений и перечень специальностей, определяющих структуру двух образовательных подсистем в высшем профессиональном образовании России, каждая из которых представляет собой совокупность основных образовательных программ различной направленности и различной длительности.

Однако, главным образом в области техники и технологии структура высшего профессионального образования претерпела значительные изменения. Проведена существенная его реструктуризация: наряду с направлениями подготовки бакалавров и магистров впервые в высшем профессиональном образовании России введены направления подготовки дипломированных специалистов, имеющие нормативно-правовой статус, эквивалентный статусу традиционной специальности высшего образования.

Остановимся лишь на некоторых вопросах действующей структуры высшего профессионального образования. Что означает введение направлений подготовки дипломированных специалистов?

Если направление подготовки дипломированного специалиста отождествляется с одной из основных образовательных программ высшего профессионального образования, освоение которой подтверждается присвоением выпускнику квалификации, то специальность из предшествующего Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования получает другой нормативно-правовой статус, уровень которого так и не был определен соответствующими управленческими решениями. Решение о присвоении квалификации выпускникам по направлению подготовки дипломированного специалиста означает, что главным для ее получения, наряду с общими гуманистическими и социально-экономическими, общими математическими и естественнонаучными дисциплинами, становится успешное освоение общепрофессиональных дисциплин. При этом нарушается соответствие между квалификацией и содержанием образования, поскольку изучение специальных дисциплин, а тем более дисциплин специализации, как бы не влияют на характер присваиваемой квалификации. К тому же специальные дисциплины в государственном образовательном стандарте могут быть объединены с дисциплинами специализации в единый цикл дисциплин, приобретая вариативный характер в рамках одной и той же специальности.

Поскольку в обсуждаемых государственных образовательных стандартах квалификация соответствует направлению подготовки дипломированного специалиста, то специальность теряет свой прежний нормативно-правовой статус, становится как бы специализацией, если решение о ее открытии принимается вузом по согласованию с соответствующим учебно-методическим объединением. Если же открытие специальности оформляется приказом Минобразования, то тогда ее статус повышается до уровня магистерской программы. Это, конечно, является нормативно-правовым следствием введения в структуру высшего профессионального образования направлений подготовки дипломированных специалистов, хотя образовательный статус специальности определяется, несомненно, фактическим содержанием соответствующей образовательной программы.

Особенно важно при этом установить соответствующий порядок внесения в Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования вновь создаваемых специальностей и направлений подготовки дипломированных специалистов в области техники и технологии, который, очевидно, должен отличаться от порядка, принятого ранее в образовательной практике. Что касается специальностей в прежнем понимании, то они как бы «растворяются» в новой структуре высшего профессионального образования и уходят на второй план, теряя свое прежнее значение. Несущей образовательной конструкцией в области технического образования становится направление подготовки дипломированного специалиста.

Как соотносится Перечень направлений подготовки дипломированных специалистов с Перечнем направлений подготовки бакалавров и магистров?

Значительная часть направлений подготовки дипломированных специалистов совпадают по названию с направлениями подготовки бакалавров и магистров. По-существу, введено единое понятие «направление подготовки», которому соответствуют все перечисленные выше основные образовательные программы высшего профессионального образования. Различие названий «направление подготовки дипломированного специалиста» и «направление подготовки бакалавра и магистра» становится не более, чем игрой слов, превращаясь из проблемы образовательной в лингвистическую проблему. Это означает, что, прежде всего, в области технического образования сделан определенный шаг по пути совмещения двух образовательных подсистем и формирования единой структуры высшего профессионального образования. В результате выстраивается последовательность трех образовательных программ, соответствующих следующим квалификациям: бакалавр, дипломированный специалист, магистр. Выше уже отмечалась ущербность такой образовательной структуры и ее негативное влияние на качество образования выпускников инженерных вузов.

Большое значение при соотнесении различных образовательных программ высшего профессионального образования имеет структура системы государственных образовательных стандартов. Так, в соответствии с обновлен-

ным Перечнем возникают четыре типа государственных образовательных стандартов. Ключевым звеном в этой последовательности является, конечно, бакалаврский государственный образовательный стандарт, соответствующий 4-летней образовательной программе. Если направление подготовки бакалавра имеет только одну родственную специальность, например: «химия-химия», «математика-математика», «биология-биология», и пр., то в таком случае можно говорить о бакалавре по «направлению-специальности». Это означает, что специальные дисциплины бакалавр изучает в рамках 4-летней образовательной программы, а на пятом году осваивает дисциплины специализации, проходит преддипломную практику и выполняет дипломную работу или дипломный проект. Если же он продолжает образование по программе двухлетней специализированной магистерской подготовки, то появляются дополнительные возможности углубления как общепрофессиональной, так и специальной подготовки с направленностью, как правило, научно-исследовательского характера. Если же к направлению подготовки бакалавра примыкают несколько специальностей, то наличие в бакалаврском стандарте цикла специальных дисциплин приводит к формированию «профильного бакалавра», или, другими словами, «бакалавра по специальности». Это означает, что после освоения 4-летней программы в дальнейшем бакалавр может продолжить образование только по определенной специальности из набора тех, что примыкают к направлению. Смена профиля подготовки или изучение родственной специальности требует освоения другого цикла специальных дисциплин, сдачи дополнительных зачетов и экзаменов.

Аналогичная ситуация складывается и в случае продолжения образования по программе двухлетней специализированной магистерской подготовки. «Профильный бакалавр» не может, не изучив дополнительный набор дисциплин, освоить любую из магистерских программ, которые включены в состав направления, а только ту из них, которая соответствует профилю бакалаврского образования. Усеченная же бакалаврская программа, которая не включает специальные дисциплины и определяется как инвариантное ядро научных знаний для ряда специальностей, теряет профессиональную значимость, приобретая

исключительно академический характер и может рассматриваться как неполное высшее профессиональное образование. Точнее, такое образование следовало бы называть «высшее образование» (без эпитета «профессиональное»).

Анализ существующей образовательной практики показывает, что в сформированной таким образом последовательности одна из степеней становится как бы избыточной. Очевидно, что наиболее инородной в структуре отечественной системы высшего профессионального образования оказалась 4-летняя образовательная программа и соответствующая ей степень бакалавра, поскольку была привнесена из другой образовательной системы, системы «высшего образования», имеющего, прежде всего, общеобразовательные цели, в систему «высшего профессионального образования», в которой освоение любой образовательной программы должно завершаться присвоением квалификации, свидетельствующей о приобретении не только теоретических знаний, но также умений и навыков определенной профессиональной деятельности. Поэтому как широкопрофильная образовательная программа высшего образования в области техники и технологии бакалаврская программа не состоялась, да и не могла состояться, а как узкопрофильная программа профессиональной подготовки во многих случаях остается незавершенной и на рынке интеллектуального труда для большинства работодателей не представляет профессионального интереса. И лишь за редкими исключениями, когда 4 лет достаточно для полноценной профессиональной подготовки, образовательная бакалаврская программа оказалась востребованной, но при этом она стала как бы аналогом традиционной 5-летней программы, но с уплотненной компоновкой учебного материала, освоение которого в более короткие сроки обеспечивает фактический уровень квалификации дипломированного специалиста.

В течение многих десятилетий отечественные предприятия были готовы к тому, что выпускники высшей школы по одной из специальностей с 5-летним высшим профессиональным образованием хорошо подготовлены к выполнению определенных профессиональных обязанностей и не нуждаются в сколько-нибудь значительной профессиональной адаптации. При этом профессиональ-

ная ниша, не требующая высокой квалификации, а лишь определенный набор профессиональных умений и навыков, заполнялась выпускниками средних профессиональных учебных заведений. Для профессиональной же доводки бакалавра, чтобы он мог выполнять профессиональные обязанности на соответствующем уровне, требуется либо самостоятельное овладение профессиональными знаниями, либо создание на предприятиях, фирмах и т.д. соответствующих образовательных структур, которые в настоящее время практически отсутствуют и вряд ли в заметном количестве появятся в ближайшие годы.

В итоге, при отказе от 4-летней бакалаврской образовательной программы в складывающейся структуре высшего профессионального образования, т.е. при наличии 2-летней образовательной программы магистерской подготовки, «бакалавром» может оказаться выпускник, освоивший 5-летнюю программу (в Республике Беларусь так и поступили) и имевший ранее квалификацию «дипломированный специалист». Очевидно, что при переходе общеобразовательной школы на 12-летний срок обучения и создание преемственных к образовательным программам высшего образования школьных образовательных программ, включающих часть общеобразовательных дисциплин, изучаемых в вузах, 5-летнюю программу можно будет преобразовать в 4-летнюю без ущерба для качества подготовки. Если «дипломированный специалист-бакалавр» получает право поступления в аспирантуру, то магистратура приобретает характер образовательного института совершенно иного типа: либо обеспечивающего углубленную профессиональную подготовку по наиболее «трудным» специальностям, либо реализующего возможность получения «второго» высшего образования продвинутого уровня. При этом программа двухлетней специализированной магистерской подготовки может перейти в категорию образовательных программ последипломного, а возможно и дополнительного профессионального образования и стать промежуточной между высшим профессиональным образованием, соответствующим квалификации «дипломированного специалиста-бакалавра», и послевузовским профессиональным образованием, реализуемым через аспирантуру.

Конечно, можно было бы поступить по-другому. На законодательном уровне, наряду с «высшим профессиональным образованием», ввести «высшее образование», реализуемое через бакалаврскую программу, в которой отсутствует цикл специальных дисциплин и устанавливается срок обучения до 3-3,5 лет. Далее на основе этой программы можно создать профессиональные образовательные программы подготовки магистров или дипломированных специалистов различной направленности с различными сроками обучения. И тогда структура высшего профессионального образования состояла бы из единого перечня направлений подготовки, перечня магистерских программ и перечня специальностей, имеющих нормативно-правовой статус специализаций. При этом квалификация должна отражать содержание магистерской подготовки или подготовки по специальности соответственно.

Особенного внимания заслуживают трансформации структуры высшего образования, происходящие в последнее время. Кардинальным образом меняется структура массива основных образовательных программ высшей школы. Обе образовательные подсистемы объединяются в единую систему направлений подготовки. Вместо традиционных специальностей в структуре направлений подготовки создаются профили, в рамках которых разрабатываются образовательные программы для подготовки «профицированных» бакалавров.

Наконец, следовало бы рассмотреть как единую образовательную среду среднее, высшее и послевузовское профессиональное образование. И тогда совокупность образовательных программ, соответствующих перечисленным уровням профессионального образования, могла бы стать основой для рассмотрения обсуждаемых вопросов.

Таким образом, при рассмотрении многоуровневой структуры высшего профессионального образования возникает ряд серьезных вопросов, от решения которых зависит характер ее дальнейшего развития. Становление многоуровневой структуры высшего профессионального образования требует новых методических усилий, дополнительного кадрового обеспечения и целенаправленной финансовой поддержки.

Конечно, много вопросов вызывает востребованность новой структуры высшего профессионального образования. Однако их решение сопряжено с другими сложными проблемами. Каким должно быть высшее образование в XXI веке? Как будет развиваться система высшего образования в России в новых экономических условиях? Ответы на эти и другие вопросы во многом определят пути становления и место многоуровневых образовательных программ в структуре высшего профессионального образования России.

2.2.1. Становление и развитие магистратуры в структуре высшей школы

В условиях интеграции российской высшей школы в Европейское пространство высшего образования (Болонский процесс) и в ходе очередного обновления Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, теперь уже называемых Федеральными, представляется целесообразным и своевременным в очередной раз проанализировать тенденции развития магистратуры. Ибо к настоящему времени в ведущих вузах России накоплен определенный опыт реализации программ подготовки магистров, который позволяет говорить «в целом» о степени успешности, эффективности и привлекательности магистратуры как образовательного института в структуре российской высшей школы.

Складывающуюся в России систему высшего профессионального образования в соответствии с Федеральным законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» следует, как уже отмечалось выше, рассматривать как двухкомпонентную структуру, ключевой составляющей которой становятся двухуровневые образовательные программы – это четырех- и шестилетняя (4+2) подготовка бакалавров и магистров, соответственно, по направлениям высшего профессионального образования. Целевой функцией магистратуры является, прежде всего, подготовка научных и научно-педагогических кадров. Двухступенчатая структура подготовки по направлениям предполагает достаточно жесткий отбор студентов на заключительную двухлетнюю специа-

лизированную подготовку. Тем самым достигается высокая концентрация интеллектуального потенциала студентов, ориентированных на продуктивную профессиональную деятельность.

Следует заметить, что многоступенчатость, как уже отмечалось выше, была всегда присуща университетскому образованию, хотя и в неявном виде. Так, на младших курсах сосредоточены, как правило, общеобразовательные и общепрофессиональные дисциплины. Затем, вплоть до окончания четвертого курса, студенты родственных кафедр совместно продолжают изучение общепрофессиональных дисциплин и начинают изучать специальные дисциплины, что и соответствует, в основном, структуре образовательной программы подготовки бакалавра, исключая его итоговую аттестацию. На заключительном этапе профессиональной подготовки выполнению дипломной работы предшествует изучение студентами той или иной кафедры своего – кафедрального набора дисциплин специализации, прохождение научно-производственной практики и выполнение выпускной квалификационной работы.

К сожалению, многие вузы пытаются выстроить учебный процесс, имитирующий многоуровневую систему высшего образования, объединяя указанные выше две компоненты образовательной системы, и, оставаясь на уровне организационных решений, игнорируют различия основных образовательных программ по их назначению, целям и задачам. При этом конечно, стираются различия не только между их целевыми функциями, но и содержательным наполнением, поскольку бакалаврская четырехлетняя образовательная программа становится единым блоком пятилетней и шестилетней образовательных программ подготовки специалистов и магистров, соответственно, а пятилетняя образовательная программа совмещается с первыми пятью годами подготовки магистров. Кроме того, при таком подходе к структуре высшего профессионального образования практически полностью теряются возможности обновления его содержания.

Отвлекаясь от указанных выше искажений и анализируя возможности многоуровневой системы высшего профессионального образования, развивае-

мой в России, можно убедиться, что ее создание открывает новые возможности повышения образованности общества и формирования корпуса профессионалов в различных областях науки и техники. В частности, на этой основе впервые в системе высшего профессионального образования возникает возможность практического решения проблемы подготовки преподавателей для высшей школы. Особое место при этом отводится новому образовательному институту – магистратуре.

Магистратура в России находится все еще в стадии становления. Возникает целый ряд проблем, как в организации ее функционирования, так и в формировании содержания соответствующих образовательных программ, их методическом обеспечении. Подготовка магистров имеет своей целью способствовать повышению качества высшего образования, путем обновления его содержания, совершенствования организации учебного процесса, усиления мотивации к обучению на уровне бакалавриата, что, безусловно, должно привести к повышению устойчивости системы высшего профессионального образования, ее дальнейшему развитию. Магистратуру нельзя придумать. Ее нужно построить исходя из реального состояния дел не только в области образования, но и в области экономики, науки, культуры, анализируя с учетом национальных традиций характер возможного развития системы образования и стараясь преодолеть те проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров, решение которых на основе сложившейся ранее системы высшего профессионального образования сопровождалось значительными издержками.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации (№ 940 от 12.08.94), основная образовательная программа подготовки магистров предполагала срок обучения не менее шести лет по любому из направлений высшего профессионального образования и состояла из программы обучения бакалавров по соответствующему направлению и не менее двухлетней, ориентированной на научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность, специализированной подготовки, вклю-

чая научно-исследовательскую и научно-педагогическую практики и выполнение выпускной квалификационной работы. В соответствии с законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» эта образовательная программа может быть реализована непрерывно или по ступеням. Существующая в ряде ведущих вузов непрерывная шестилетняя программа могла бы в период становления в качестве отправной точки использовать уже сложившуюся с удлиненными сроками обучения систему подготовки специалистов. Вместе с тем, это не единственная возможность, и дальнейшее развитие многоуровневой системы образования не должно было бы идти по общей для всех вузов схеме. Необходимо иметь и свободу выбора, и свободу маневра. При этом, однако, во всех случаях требуется обновление содержания образования, соответствующая модификация учебных планов, широкое использование современных образовательных технологий.

Для становления научной и научно-педагогической направленности магистратуры первоочередным шагом является разработка и утверждение пакета нормативно-методических документов, прежде всего, для научомких направлений высшего профессионального образования. Концептуальной основой такой работы являются представления о непрерывности и преемственности процесса образования. В рамках шестилетней программы подготовки магистров (хотя и состоящей из двух образовательных программ) четырехлетняя программа подготовки бакалавров содержит необходимые фундаментальные и общепрофессиональные дисциплины, создает условия для достижения университетского уровня образованности личности в соответствующем образовательном направлении. Уровень бакалавриата предполагает наличие знаний по естественнонаучным, гуманитарным и общепрофессиональным дисциплинам, а также начальную стадию специализации на уровне обучения первоначальным исследовательским навыкам. Каждая последующая ступень высшего профессионального образования характеризуется увеличением доли самообразования и вовлечения студентов в исследовательскую деятельность. Поэтому программа специализированной подготовки, реализуемая в течение последних двух лет

обучения, обеспечивает получение навыков самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, требующей широкого образования в соответствующем направлении и углубленных профессиональных знаний.

В соответствии с Положением о магистратуре (в последующем, к сожалению, было отменено) программа специализированной подготовки имеет две примерно равные по объему составляющие: образовательную и научно-исследовательскую. Образовательная часть программы включает дополнительные главы математических, естественно-научных и гуманитарных дисциплин, ориентированных на углубленное понимание профессиональных проблем, изучение исторических и философских аспектов определенной области знаний, дисциплин направления и специальных дисциплин. Содержание научно-исследовательской части магистерской программы определяется индивидуальным планом работы студента.

Были разработаны нормативные документы, которые определили условия открытия магистратуры, обеспечивающие возможности качественного ее функционирования. Основными критериями введения в вузах магистерской подготовки являются:

- кадровый потенциал вуза, состоящий не менее чем на 70% из докторов и кандидатов наук от общего числа научно-педагогических работников, обеспечивающих учебный процесс по данному направлению;
- наличие выпускного курса, обучающегося по основной образовательной программе бакалавриата;
- наличие в вузе условий для продолжения образования в аспирантуре;
- более 50% магистерских программ направления должны быть обеспечены родственными специальностями аспирантуры;
- соответствие структуры и содержания рабочего учебного плана и программ учебных дисциплин требованиям основной образовательной программы магистратуры.

Для вузов, удовлетворяющих дополнительным требованиям (имеющих аспирантуру и советы по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук того же профиля), возможно открытие магистратуры в заявительном порядке. Важно, однако, отметить, что открытие магистратуры без базового общетеоретического образования не должно иметь места, ибо создает условия для поверхностной подготовки обучающихся в магистратуре.

Если в 1995/96 учебном году лицензии на право ведения магистерской подготовки имели только 25 вузов, то к 2006/07 учебному году на подготовку магистров лицензии получили уже 7% вузов. В настоящее время в российских вузах обучается около одного процента студентов-магистрантов от общего числа студентов. Так, в 2004 году из 1076,6 тысяч выпускников вузов России диплом специалиста получили 983,9 тыс. человек (91,4%), диплом бакалавра – 77,9 тыс. человек (7,3%), а диплом магистра 10,7 тыс. человек (0,99%). Предельный контингент приема в магистратуру, устанавливаемый лицензией, составляет около 20% от выпуска бакалавров.

Активное участие вузов не только в реализации: но и в процессе формирования отечественной магистратуры позволило ввести определенные корректиры в первоначальный проект этой формы образования. В частности, к настоящему моменту стало очевидным, что установление единого жесткого срока обучения в магистратуре не целесообразно, поскольку в различных образовательных областях магистратуру отличает различная направленность образовательных программ. Ряд гуманитарных направлений, исследования по которым имеют, в основном, практический характер, а специалистов с высшим образованием можно подготовить за четыре года, без ущерба могут сократить срок магистратуры до пяти (4+1) лет. Профессиональная магистратура, рассматриваемая в качестве завершающего звена вузовского образования, могла бы быть в таких образовательных областях как социальная работа, журналистика, бизнес, сервис, туризм и пр. В научных образовательных областях предпочтительнее исследовательская магистратура как начальный этап подготовки к будущей научно-исследовательской деятельности. По ряду научных направле-

ний подготовки, а также направлений, нуждающихся в проведении длительных полевых исследований, необходимо увеличение срока магистерской подготовки до 6,5 лет.

Попытка совместить в рамках одной и той же магистерской программы углубленное специализированное образование и подготовку к научно-исследовательской деятельности превращает магистратуру в пролонгированную еще на один год образовательную программу подготовки дипломированного специалиста. Основанием для объективной оценки необходимых сроков подготовки исследователя должны стать статистические данные о средних сроках подготовки и защиты кандидатских диссертаций по соответствующим направлениям.

Анализ региональной структуры системы высшего профессионального образования России показывает, что обучение в магистратуре по всем образовательным направлениям, имеющимся в Классификаторе направлений и специальностей высшего профессионального образования, возможно не во всех регионах России. Наиболее благоприятными для этого условиями обладают Центральный и Северо-Западный регионы с центрами в Москве и Санкт-Петербурге, а также Волжский и Западно-Сибирский регионы.

В последние годы интенсивно продолжает развиваться и совершенствоваться нормативная база магистратуры. В вузах уже осуществляется магистерская подготовка по большинству направлений высшего профессионального образования. Популярность магистратуры в целом растет. Вместе с тем, немонотонность изменения численности студентов-магистрантов в группе педагогических и строительных направлений подготовки показывает, что, возможно, не все направления высшего профессионального образования нуждаются во введении такой образовательной программы как магистратура. Это особенно важно иметь в виду, когда принято решение о фактически тотальном переходе системы высшего образования на двухуровневые образовательные программы.

Государственные образовательные стандарты, регламентирующие структуру образовательных программ подготовки магистров обеспечивают большую индивидуализацию в обучении, предоставляя возможность вузам определять

более 70% содержания двухлетней программы специализированной подготовки. Они предусматривают вовлечение магистрантов в исследовательский процесс, а также формирование у них навыков самостоятельной профессиональной деятельности.

Магистр должен быть широко эрудирован, обладать фундаментальной научной базой, владеть методологией научного творчества, современными информационными технологиями, методами получения, обработки и хранения научной информации, быть готовым к научной и научно-педагогической деятельности. Помимо всего прочего это требует и соответствующего, более качественного, отвечающего современным требованиям, материально-технического обеспечения учебного процесса. Магистратура как наукоемкий образовательный институт успешно может функционировать лишь в условиях, благоприятных для широкого развития в высшей школе научных исследований. Достижение высокого качества магистерской подготовки означает перестройку всего образовательного процесса в направлении обучения через исследование. Поэтому снижение на протяжении длительного периода финансирования науки представляет для развития магистратуры в вузах России особую опасность, особенно в период ее становления и позиционирования в будущем как образовательного института, обеспечивающего элитное высшее образование.

Отдельного рассмотрения требует выпускная квалификационная работа – магистерская диссертация. Ее защита является гарантией того, что выпускнику-магистру освоена схема вхождения в самостоятельную работу с достижением собственного видения профессиональных проблем и наличия собственных представлений о наиболее общих методах их решения. Магистерская диссертация, являясь завершающим этапом высшего профессионального образования, должна обеспечивать не только закрепление академической культуры, но и необходимую совокупность методологических представлений и методических навыков в избранной области профессиональной деятельности.

Вряд ли можно воспринимать всерьез попытки определить требования к магистерской диссертации по аналогии с требованиями к кандидатской диссер-

тации, а степень магистра воспринимать как ученую степень. При этом может возникнуть ложное представление об избыточности количества ученых степеней в России и вытеснении аспирантуры магистратурой. В действительности же степень магистра – это академическая степень, фиксирующая, прежде всего, образовательный уровень магистра – выпускника высшей школы, направленность полученного им образования на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, а также наличие умений и навыков, свойственных начинающему научному работнику или преподавателю. Дальнейшее становление выпускника – магистра предполагает обучение его в аспирантуре и подготовку кандидатской диссертации. Поэтому с учетом сказанного выше магистратуру необходимо вводить так, чтобы аспирантура в результате приобрела дополнительный запас устойчивости. Это и будет одним из конструктивных результатов проводимой реформы высшего профессионального образования.

Особенно важным является создание возможно более полного научно-методического обеспечения магистратуры, как в масштабах России, так и на уровне отдельного вуза, дальнейшее совершенствование ее нормативной базы. Решая задачу повышения качества образования необходимо сформировать и осуществить в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования соответствующую политику вузовского учебника, вернуться к разработке идеи создания серии учебников, объединенных в библиотеку бакалавра и магистра.

Следует также иметь в виду, что действующий перечень направлений высшего профессионального образования отражает потребности науки, техники и культуры, сложившиеся в предшествующий период их развития. В этих условиях особенно важно, развивая магистратуру, следовать национальной образовательной традиции, предлагающей глубокое научное знание, сочетающее фундаментальность с высоким уровнем квалификационных навыков и умений в данной области профессиональной деятельности. Образовательные стандарты по различным направлениям и ступеням высшего профессионально-

го образования должны иметь четкие отличия по целям и базовому содержанию образовательных программ.

Формирование магистерских программ должно сопровождаться созданием междисциплинарной коммуникативной среды, расширением междисциплинарного образовательного пространства. Такой подход требует, конечно, развития новых форм организации учебного процесса, совершенствования механизмов взаимодействия различных кафедр, а может быть и факультетов между собой, по вопросам организации магистратуры и ее функционирования.

На современном этапе реформирования высшего образования классические университеты рассматривают подготовку магистров, как одно из приоритетных направлений своей деятельности. Такая позиция обусловлена следующими основными функциями магистратуры, которые, на наш взгляд, она может выполнять в условиях университета:

- магистратура позволяет в большей степени использовать научно-педагогический потенциал университета, стимулирует творческую, научную и научно-методическую деятельность, привлекает новые педагогические кадры из РАН, из высокотехнологичных фирм и т.д. Как полноправные соисполнители магистранты участвуют во многих видах научных исследований, в выполнении российских и международных грантов;

- магистратура способна оперативно и гибко реагировать на потребности экономики, промышленности, сферы науки и образования. Индивидуализация магистерских программ на базе широкой фундаментальной бакалаврской подготовки позволяет магистрантам уже в процессе обучения адаптироваться к будущей профессиональной деятельности;

- магистратура дает дополнительные возможности для повышения эффективности аспирантуру и тем самым вносит определенный вклад в решение проблемы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Большинство поступающих в аспирантуру выпускников, имеют, как правило, первичные навыки научно-исследовательской работы, сдали часть кандидат-

ских экзаменов и в состоянии выполнить и подготовить к защите кандидатские диссертации в отведенные для этого сроки;

- магистратура является эффективным механизмом развития факультетов университета, наиболее остро столкнувшихся с проблемами обновления содержания образования и подготовки новых научно-педагогических кадров как для решения внутренних проблем, так и для завоевания конкурентоспособных позиций на российском и мировом рынках образовательных услуг;
- магистратура, отражая современные тенденции междисциплинарного синтеза в современной науке и образовании, дает дополнительные возможности для подготовки высококлассных специалистов в междисциплинарных областях.

Хорошо известно, что приказом Минобразования России от 16.09.2003 № 3572 было отменено Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации, утвержденное Постановлением Госкомвза России от 10 августа 1993 года № 42. Отмена данного положения, к сожалению, не только не упростила решение общих проблем, о которых говорилось в решении Коллегии Минобразования России от 28.12.1999 г. «О состоянии и развитии магистратуры в России», но и привело к новым. Например, исчезло понятие «научного руководителя студента-магистранта», который в обязательном порядке назначался студенту с момента зачисления на специализированную программу подготовки магистра и руководил научно-исследовательской частью программы магистранта, составлял и контролировал выполнение индивидуального плана студента. Отмена Положения о магистратуре привела к двусмысленному толкованию права студентов-магистрантов сдавать экзамены кандидатского минимума, а вузам зачтывать результаты выпускных экзаменов у студентов магистрантов в качестве вступительных экзаменов в аспирантуру. Усложнился ответ на вопрос о месте и роли магистратуры в структуре высшего профессионального образования России.

Вместе с тем отмена данного Положения о магистратуре существенно не затронула реализацию магистерских программ в университетах. В силу того,

что многие вопросы распределения финансовых ресурсов и организации учебного процесса находятся в компетенции самих университетов, то на уровне отдельных вузов продолжали действовать и получили дополнительное развитие многие нормативно-правовые и финансовые регламенты, обеспечивающие подготовку магистрантов.

Однако, ключевые вопросы дальнейшего развития и функционирования магистратуры в университетах страны требуют решений на федеральном уровне. Перечислим лишь некоторые из них:

- после отмены в 2003 году Положения о магистерской подготовке (магистратуре), особо остро стоит вопрос о месте магистратуры в структуре российского высшего профессионального образования;
- до сих пор отсутствует четкий порядок госбюджетного нормативного финансирования магистерской подготовки;
- отсутствует реальный опыт реализации магистерских программ более чем у 90% российских вузов и поэтому опыт вузов, уже на начальном этапе становления магистратуры приступивших к реализации магистерских программ, нуждается в обобщении и распространении на федеральном уровне.

Остановимся на нормативно-распорядительных документах Минобрнауки РФ, появившихся в последние годы и регламентирующих работу магистратуры.

Приказ Минобрнауки от 22 марта 2006 г. № 62 «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» ставит целью создание междисциплинарных и практико-ориентированных программ, как вида программ, направленных на формирование высококвалифицированных специалистов, подготовленным к различным видам инновационной деятельности, требующей углубленной фундаментальной и специальной подготовки и предусматривает создание магистерских программ, обеспечивающих подготовку к одному или нескольким видам профессиональной деятельности, среди которых научно-исследовательская, научно-педагогическая, проектная, опытно- и проектно-конструкторская, технологиче-

ская, организаторская и др. Эти программы могут осваиваться лицами, имеющими высшее профессиональное образование, независимо от направления подготовки (специальности).

К сожалению, этим приказом фактически приостановлено создание единой, созданной на федеральном уровне, база данных о структуре и содержании магистерской подготовки в России, который фактически отменил централизованное формирование Перечня аннотированных программ специализированной подготовки магистров.

В соответствии с этим приказом Департамент государственной политики в образовании Минобрнауки РФ подготовил изменения в действующие ГОС ВПО по направлениям подготовки для получения степени (квалификации) «магистр» (пора бы наконец разобраться, «магистр» – это степень или квалификация), в котором утверждается, что магистерские программы «по преимуществу носят авторский характер, отражая существующие в данном вузе научно-педагогические школы». Хотелось бы при этом узнать, что означает «по преимуществу», как много научно-педагогических школ в состоянии создать авторские образовательные программы трудоемкостью более 4000 часов и как затем выпускники, освоившие эти авторские программы, будут трудоустроены.

При этом, если следовать вышеупомянутому приказу, выпускники магистратуры должны быть подготовлены «к различным видам инновационной деятельности, требующей углубленной фундаментальной и специальной подготовки». Но если речь идет об углубленной фундаментальной подготовке, то причем здесь авторские программы, которые, как показывает опыт, решают, за редким исключением, проблемы специальной подготовки в узкой профессиональной области? А если к тому же сравнить предлагаемый вариант Требований к обязательному минимуму содержания ООП подготовки магистра и вариант, утвержденный приказом Минобразования РФ от 14.09.1999 № 286, то обнаруживаются всего лишь косметические различия.

Далее, если специализированная подготовка магистров приобретает статус самостоятельной образовательной программы, то очевидно, что на феде-

ральном уровне необходимо разработать порядок приема в магистратуру и уже на его основе вузы определят правила и порядок конкурсного отбора лиц, ранее получивших высшее образование в бакалавриате или по образовательной программе подготовки дипломированного специалиста и желающих освоить одну из ООП специализированной подготовки в магистратуре.

Особое беспокойство вызывает освоение программ специализированной магистерской подготовки лицами, имеющими высшее профессиональное образование иного профиля, чем избранное ими направление образования в магистратуре. Предусмотрена сдача вступительных экзаменов по дисциплинам, но каким и когда – «необходимых для освоения программы подготовки магистра и предусмотренных ГОС подготовки бакалавра по данному направлению».

Возникает и другой очень важный вопрос: чем в этом случае двухлетняя магистратура отличается от программ дополнительного профессионального образования с присвоением дополнительной квалификации (например, программ МВА).

Во исполнение вышеупомянутого приказа имеется Письмо Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки России от 24.03.06 № 03-749 «Изменения в ГОС ВПО по направлениям подготовки для получения степени (квалификации) «магистр», содержание которого во многом воспроизводит приказ Минобрнауки от 22 марта 2006 г. № 62 и сводится к следующему:

- магистерские программы, по преимуществу, носят авторский характер, отражая существующие в данном вузе научно-педагогические школы, и вводятся решением ученого совета вуза;
- магистерские программы проходят аккредитацию;
- при поступления в магистратуру к конкурсному отбору допускаются лица, имеющие высшее профессиональное образование. Условия конкурсного отбора для лиц, имеющих высшее профессиональное образование, определяются вузом на основе ГОС ВПО подготовки бакалавра по данному направлению;
- лица, желающие освоить программу специализированной подготовки магистра по данному направлению и имеющие высшее профессиональное обра-

зование иного профиля, допускаются к конкурсу по результатам сдачи экзаменов по дисциплинам, необходимым для освоения программы подготовки магистра и предусмотренным ГОС подготовки бакалавра по данному направлению.

При этом требования к специализированной подготовке магистра формулируются весьма расплывчато: «Требования, обусловленные специализированной подготовкой магистра, устанавливаются вузом и отражают вид (виды) деятельности, на подготовку к которым направлена основная образовательная программа».

Ситуация становится еще более критической, когда при поступлении в магистратуру происходит смена направления подготовки. В этом случае в магистратуру могут поступать и лица с опытом работы, которые более мотивированы к освоению магистерской программы, и студенты, продолжающие образование, но как те, так и другие при смене направления или специальности не имеют соответствующей базовой подготовки по направлению будущей магистратуры. Очевидно, что в этом случае монопрограмма подготовки дипломированного специалиста обеспечивает более добротное образование, чем «кусочно-непрерывная» программа подготовки магистра. Двухлетняя же магистратура при смене направления подготовки для лиц, имеющих стаж работы, скорее может рассматриваться как пролонгированная программа дополнительного профессионального образования.

Ключевыми направлениями повышения качества образования в магистратуре должны стать:

- совершенствование организации самостоятельной работы магистрантов;
- поиск оптимальных форм организации научно-исследовательской работы в магистратуре и ее информационного, кадрового, материально-технического обеспечения;
- повышение уровня теоретической подготовки магистрантов.

Необходимо изучить возможность диверсификации государственных образовательных стандартов нового поколения в части структуры основных образовательных программ магистерской подготовки, ориентированных на различ-

ные виды профессиональной деятельности как академической так и профессиональной.

Эти стандарты очевидно должны быть разными. Для профессиональных стандартов принятый объем времени на НИР вряд ли можно считать обоснованным. Ныне действующие стандарты – это стандарты на содержание основных образовательных программ. Именно в этом варианте их позиционируют как инструмент контроля качества образования. Но в условиях, когда более 70% содержания передается вузу, они теряют это свойство. Как быть?

Очевидно, академическую магистратуру должно финансировать государство, тогда как в финансировании профессиональной магистратуры самое активное участие должно принимать бизнес-сообщество.

Интересно сравнить, как соотносятся требования к уровню подготовки магистра и специалиста. Такое сравнение на основании макета Федерального государственного образовательного стандарта приведено в таблице 4.

**Таблица 4. Соотношение требований
к уровню подготовки магистра и специалиста**

Требования к уровню подготовки магистров	Требования к уровню подготовки специалистов
Магистр на базе приобретенных знаний и умений должен демонстрировать способность и готовность: а) в сфере познавательной деятельности и саморазвития; б) в сфере социальной деятельности; <u>в) в сфере фундаментальных наук;</u> <u>г) в сфере профессиональной деятельности</u> (Например: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, другие виды деятельности)	Специалист на базе приобретенных знаний и умений должен демонстрировать способность и готовность: а) в сфере познавательной деятельности и саморазвития; б) в сфере социальной деятельности; <u>в) в сфере фундаментальных наук;</u> <u>г) в сфере профессиональной деятельности</u> : (Например: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, другие виды деятельности)

Как следует из анализа приведенных в таблице 4 рубрик, какие-либо существенные различия между требованиями к уровню подготовки магистра и

специалиста не просматриваются. Хотя, как показывает таблица 5, структура основных образовательных программ магистра и специалиста отличается весьма существенно. Это позволяет сделать вывод о том, что имеет место несоответствие предлагаемой структуры основной образовательной программы магистра объявленным видам его будущей профессиональной деятельности. (Следует напомнить, что структура ранее разработанных основных образовательных программ магистратуры была ориентирована на подготовку магистров лишь к научно-исследовательской и педагогической деятельности.)

Таблица 5. Отличия в структуре основных образовательных программ магистра и специалиста

Виды отличий	Магистр	Специалист
Объем самостоятельной работы	74%	50%
Объем научно-исследовательской работы	50%	7%
Сроки обучения	(4+2) года или 2 года на не-профильном бакалавриате	5 лет
Время на выполнение выпускной работы	6 мес.	3 мес.
Объем федерального компонента ГОС	30%	70%

И хотя специалист и магистр относятся к одному и тому же образовательному уровню у преподавателей вузов возникает вопрос: магистр «выше» специалиста или специалист «выше» магистра? Конечно, по формальному признаку (6 лет вместо 5-ти) образование магистра должно быть более добротным, чем у специалиста. И когда магистранты обучаются по тому же направлению, что и в бакалавриате, то получаемое ими образование содержит как фундаментальную, так и профессиональную составляющие в определенной образовательной области. Но даже в таком случае этот вопрос возникает из-за значительно больших объемов у магистрантов, чем у студентов, обучающихся по монопрограмме специалиста, самостоятельной и научно-исследовательской работ, которые во многом все еще остаются недостаточно обеспеченными и плохо организованными.

Ключевое место в подготовке магистров занимает Перечень магистерских программ. Если для математических и естественно-научных направлений при его построении можно опираться на проблемное поле, структурированное в виде целостной совокупности фундаментальных научных проблем, то перечень магистерских программ по направлениям инженерного образования должен строиться с ориентацией на будущие технологии – те, которые еще не созданы, но должны быть созданы выпускниками магистратуры в процессе их самостоятельной профессиональной деятельности. Разработано в общей сложности более 1100 магистерских программ. По большинству направлений образования перечни магистерских программ опубликованы в Бюллетеине Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, издан сборник аннотированных магистерских программ.

В результате изменений в образовательном законодательстве, очевидно, произойдет замещение специальностей в двух направлениях:

- формирование массового бакалавриата и тем самым переход на 4-летнее высшее образование;
- формирование магистратуры как элитной формы высшего образования с ограничением доступности. Ибо магистратура, по-видимому, будет преимущественно платной, да и объемы подготовки магистров будут существенно уступать выпуску бакалавров. Следует напомнить, что магистратура финансировалась, по крайней мере, в региональных вузах по остаточному принципу за счет экономии, которая возникала после ухода из вуза выпускников бакалавриата, как по старинке финансировалась 5-ти летняя программа. После выхода Закона об образовании (далее Закона) в новой редакции будет, очевидно, финансироваться 4-летняя программа. А как же магистратура?

Естественно возникает вопрос: является ли новая редакция Закона основой дальнейшей коммерциализации высшего образования и приведет ли это к дальнейшему ограничению его доступности (платным образованием становится: для специалистов – обучение по образовательным программам магистратуры, а для бакалавров – обучение по образовательным программам подготовки

специалистов)? Конечно, ответ во многом зависит от объемов магистратуры. Но именно характер этого ответа и позволит оценить масштабы потерь и приобретений в результате перехода отечественной системы высшего образования на двухуровневую структуру основных образовательных программ.

Сравнивая практику реализации образовательных программ за рубежом и предлагаемые реформы в российской высшей школе нетрудно заметить, что в новых условиях значительно уменьшается степень свободы как у студентов в выборе образовательных траекторий, так и степень свободы у российских вузов в реализации образовательных программ (в т.ч. магистерских). Если раньше высшая школа выполняла роль социального лифта, то сегодня для молодежи из малоимущих слоев населения похоже доступ к элитному высшему образованию (магистратуре) может быть существенно ограничен.

В заключение следует подчеркнуть, что основная цель образовательной реформы, как уже отмечалось выше, это, прежде всего, повышение качества высшего профессионального образования. При этом очень важно, чтобы переход к новой структуре высшего профессионального образования сопровождался обновлением его содержания и усовершенствованием организации учебного процесса, развитием и широким распространением современных образовательных технологий. Любые реформы, где бы они не происходили, должны, на наш взгляд, быть понятными, оправданными и убедительными. Очень хотелось бы надеяться, что изменения в образовательном законодательстве и разрабатываемые на их основе новые нормативные документы, в частности ФГОС ВПО, будут способствовать развитию российской системы высшего образования, повышению качества и конкурентоспособности выпускников российских вузов.

2.2.2. Магистратура как связующее звено между высшим и послевузовским профессиональным образованием

Вопрос о магистратуре как связующем звене между высшим и послевузовским профессиональным образованием все еще остается нерешенным. В

сущности, речь идет о соотношении образовательных программ аспирантуры и магистратуры. В дальнейшем идея многоуровневого послевузовского профессионального образования должна быть рассмотрена и применительно к аспирантуре. Очевидно, аспирантура должна быть диверсифицирована и иметь образовательные программы различной продолжительности, в зависимости от того на какую категорию выпускников высшей школы она ориентирована: выпускник по специальности – 5 лет + 3 года, или выпускник магистратуры – 6 лет + 3 года или 2 года + 3 года. В аспирантуру мог поступать любой выпускник высшей школы, имеющий высшее профессиональное образование. Это бакалавр после 4-летней образовательной программы (в связи с изменениями образовательного законодательства в части установления уровней высшего профессионального образования выпускники бакалавриата были лишены права продолжать образование в аспирантуре), дипломированный специалист, успешно освоивший 5- летнюю образовательную программу, а также магистр после завершения 6-летней (4+2) образовательной программы.

Очевидно, что выпускники высшей школы, освоившие различные основные образовательные программы, получают образование, отличающееся уровнем фундаментальности и степенью практической направленности. Однако закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» устанавливает порядок, в соответствии с которым в аспирантуру вузов, научных учреждений и других организаций на конкурсной основе принимаются граждане Российской Федерации, имеющие высшее профессиональное образование.

Поэтому интересно оценить объемы научно-исследовательской и образовательной составляющей в основных образовательных программах высшего профессионального образования. Сравнительный анализ показывает, что подготовка по специальностям высшего профессионального образования и программа аспирантуры существенно различаются по научно-исследовательской составляющей: 7% и 86% соответственно. Это означает, что дипломированных специалистов высшая школа не готовит целенаправленно к обучению в аспирантуре.

По-другому выглядит ситуация при подготовке по направлениям высшего профессионального образования. Последовательность образовательных программ бакалавра и магистра очевидным образом ориентирована на подготовку научных и научно-педагогических работников и составляет единое целое с аспирантурой. Эта последовательность характеризуется постепенным увеличением объема научно-исследовательской составляющей: 3%, 45% и 86% соответственно. Очевидно, что программа магистерской подготовки является основным звеном, обеспечивающим преемственность образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования. При этом очевидно, что магистр более подготовлен к обучению в аспирантуре, чем другие выпускники высшей школы.

Магистратура вместе с аспирантурой призваны решить задачу воспроизведения не только научных кадров, но также и преподавателей высшей школы на основе научно-предметной, психолого-педагогической и культурно-просветительской подготовки. С введением многоуровневой структуры высшего профессионального образования возникает необходимость заново пересмотреть структуру и содержание аспирантской подготовки. Функционирование в нашей стране различных по срокам и назначению основных образовательных программ высшего профессионального образования предполагает развитие аспирантуры на основе соблюдения принципов непрерывности и преемственности с действующими образовательными институтами, реализующими основные и дополнительные образовательные программы различного уровня.

Специального внимания требует вопрос о соотношении магистратуры и аспирантуры еще и потому, что имеют место попытки определить требования к магистерской диссертации по аналогии с требованиями к кандидатской диссертации, а степень магистра воспринимать как ученую степень. При таком подходе сразу же возникает вопрос об избыточности числа ученых степеней в структуре высшего и послевузовского профессионального образования России и вытеснении аспирантуры магистратурой. В действительности степень магистра, как следует из государственных образовательных стандартов по направлениям

высшего профессионального образования, – это академическая степень, фиксирующая, прежде всего, образовательный уровень выпускника высшей школы, направленность полученного им образования на исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, а также наличие умений и навыков, свойственных начинающему научному работнику. Дальнейшее становление молодого специалиста предполагает обучение его в аспирантуре и подготовку кандидатской диссертации. Поэтому с введением магистратуры аспирантура должна была бы приобрести дополнительный запас устойчивости, гарантирующий качество подготовки специалистов высшей квалификации.

При нынешней структуре высшего профессионального образования можно было бы говорить о сопряжении магистратуры и аспирантуры. Так, результаты магистерских экзаменов по истории и философии соответствующей отрасли наук и иностранному языку засчитываются рядом вузов в качестве вступительных экзаменов в аспирантуру, если в индивидуальном учебном плане магистранта были предусмотрены экзамены по этим предметам. Важное значение имеет решение вопросов преемственности перечня магистерских программ и номенклатуры специальностей научных работников как для сокращения временных затрат при подготовке кандидатской диссертации, так и для более обоснованного принятия решений об открытии магистратуры и аспирантуры.

Особо следует выделить научно-исследовательскую составляющую образовательной программы подготовки магистра, которая играет существенную роль для выпускников магистратуры классических университетов. Прежде всего, это подготовка и защита магистерской диссертации. Требования к содержанию, объему и структуре магистерской диссертации определяются высшими учебными заведениями. Очевидно, что основной целью выполнения магистерской диссертации является закрепление и углубление полученных в результате освоения магистерской программы теоретических и экспериментальных знаний, приобретение навыков самостоятельной научно-исследовательской и практической деятельности в избранной профессиональной области. Важно научить магистранта отличать научные исследования от репродуктивных работ,

подготовить его к работе в научной среде. При этом для отечественных магистрантов западная модель магистерской диссертации вряд ли может подойти. Это следует хотя бы из того, что в России помимо академической степени магистра имеются ученые степени кандидата и доктора наук, и подтверждение каждой из них сопровождается публичной защитой соответственно кандидатской и докторской диссертации, тогда как в большинстве стран Западной Европы имеется только одна ученая степень. Поэтому магистерская диссертация должна удовлетворять критериям, отличным от принятых для кандидатских диссертаций. Очевидно, что масштабы научных исследований проводимых магистрантом при подготовке магистерской диссертации должны быть существенно меньше (пропорционально времени, отводимому на их выполнение), чем проводимых аспирантом при подготовке кандидатской диссертации.

2.2.3. Структура основных образовательных программ высшей школы

Внутренняя структура основных образовательных программ, соответствующих специальностям и направлениям высшего профессионального образования, представлена в утвержденных в 2000 году государственных образовательных стандартах. Каждая специальность включает набор специализаций, общее количество которых составляет более 4 тысяч. Различные специальности имеют разное число специализаций. Узкопрофильные специальности содержат одну или несколько специализаций, тогда как широкие специальности включают по нескольку десятков специализаций.

Составной частью каждого направления подготовки магистров являются магистерские программы, общее число которых более 1100. Каждая магистерская программа состоит как бы из двух частей: содержание первой части определяется на федеральном уровне, тогда как вторая часть имеет авторский характер, отражая образовательные возможности различных научных школ, на базе которых ведется подготовка магистров. Таких авторских магистерских

программ в высшей школе России насчитывается около 3,5 тысяч. Так в общих чертах выглядит структура двух образовательных подсистем.

Остановимся на структуре содержания каждой из основных образовательных программ. Так, образовательная программа дипломированного специалиста состоит из циклов гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общих математических и естественнонаучных дисциплин, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Это та часть государственных требований к минимуму содержания, которая является предметом стандартизации на федеральном уровне. Кроме того, имеется цикл дисциплин, который определяет содержание той или иной специализации в рамках конкретной специальности. Его содержание формируется, как правило, учебно-методическими объединениями с участием заинтересованных вузов.

По каждому из направлений подготовки имеется блок из двух образовательных программ. Четырехлетняя программа подготовки бакалавра состоит из циклов гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общих математических и естественнонаучных дисциплин, дисциплин направления (общепрофессиональных) и специальных дисциплин. В этой образовательной программе предметом стандартизации на федеральном уровне являются лишь первые три цикла дисциплин. Содержание цикла специальных дисциплин полностью определяется вузами в отличие от образовательной программы подготовки дипломированного специалиста, в которой цикл специальных дисциплин имеет значительный федеральный компонент.

Наконец, образовательная программа магистра. Это, как уже отмечалось выше, в соответствии с Законом РФ обычно 6-летняя образовательная программа (впоследствии преобразованная в позиционирующую автономно 2-летнюю образовательную программу с конкурсным набором выпускников бакалавриата, освоивших соответствующую образовательную программу по любому направлению подготовки), включающая в качестве основы 4-х летнюю образовательную программу бакалавра по данному направлению, к каждому циклу которой разрабатывается дополнение, углубляющее и развивающее со-

держание ее образовательной профессиональной составляющей. Имеется также большая научно-исследовательская составляющая, объем которой достигает 50% от трудоемкости 2-х летней специализированной магистерской подготовки.

Обсуждая две образовательные подсистемы, одна из которых опирается на специальность, а другая на направление подготовки, следует отметить, что уже на этапе освоения общих математических и естественнонаучных дисциплин при последовательной их реализации могут возникнуть различия не только содержательные, связанные с глубиной подачи учебного материала, но и образовательно-технологические, связанные с организацией учебного процесса. Это вызвано тем, что образовательная программа дипломированного специалиста ориентирована, как уже отмечалось, на развитие и закрепление практических профессиональных навыков, тогда как образовательная программа магистра ориентирована на «штучную» подготовку научных и научно-педагогических работников высокой квалификации. Очевидно, что различные образовательные цели должны предполагать использование различных средств для их достижения.

Анализ структуры и содержания программ высшего образования в России по отношению к естественнонаучной компоненте высшего образования за последние 40 лет позволяет выделить 4 периода, значительно отличающиеся друг от друга. Сопоставление объемов часов, выделяемых на отдельные естественнонаучные дисциплины в программах различных вузов на протяжении указанных периодов представлено в таблице 6.

**Таблица 6. Сравнительные данные по содержанию математической и естественнонаучной компонент
в программах по различных специальностям высшего образования**

Период	Года	Вузы	Физика	Химия	Биология и экология	Математика и информатика
1	1959-1972	Технические	350 ауд. часов, 4 семестра, по многим специальностям спецкурсы по физике 50-70 ауд. часов	250 ауд. часов, 3 семестра (50% втузов); 150 ауд. часов, 2 семестра (50% втузов)	Курсы биолого-экологической направленности отсутствуют у большинства специальностей	600 ауд. часов, 6 семестров, все разделы математики читаются кафе-драми высшей математики
1	1959-1972	Университеты	270 ауд. часов, 3 семестра (в среднем, кроме специальности «Физика»)	Курс «Общей химии» на всех ЕН-специальностях	Курсы биолого-экологической направленности отсутствуют у большинства специальностей	
2	1973-1986	Технические	272 ауд. часа, 3 семестра, число и объем спецкурсов уменьшились, их стали читать преподаватели спецкафедр		Курсы биолого-экологической направленности отсутствуют у большинства специальностей	Кроме «Математики» введен курс 170 ауд. ч. «Программирование и применение ЭВМ в инженерно-экономических расчетах»
2	1973-1986	Университеты	200 ауд. часов, 2 семестра (в среднем, кроме специальности «Физика»)		Курсы биолого-экологической направленности отсутствуют у большинства специальностей	
3	1987-1992	Технические	170-204 ауд. часов, 2 семестра, в ряде специальностей (инженер-экономист) курс физики ликвидируется	140 ауд. часов, 2 семестра (30% втузов); 60-90 ауд. час., 1 семестр (40% втузов); в 30% втузов курс химии ликвидирован	Курсы биолого-экологической направленности отсутствуют у большинства специальностей	400 ауд. час., 4 семестра, до 30% разделов стали читаться спецкафедрами
3	1987-1992	Университеты	130 ауд. часов, 1-2 семестра (в среднем, кроме специальности «Физика»)	У геологов и географов курс химии сокращен в 2-3 раза (до 100 ауд. часов), у физических специальностей ликвидирован, у остальных курс «Общей химии» заменен специальными химическими курсами	Курсы биолого-экологической направленности отсутствуют у большинства специальностей	150-200 ауд. час. Многие разделы математики перенесены в содержание специальных дисциплин (кроме специальностей физико-математического профиля)
4	1993-1998	Цикл математических и общих естественнонаучных дисциплин, дифференцированный по объему и содержанию, введен в программы всех направлений и специальностей высшего профессионального образования (см. табл.7)				

Из данных, представленных в таблице 6, видно, что с конца 50-х и к началу 90-х годов объем курса физики во втузах и университетах уменьшился в среднем вдвое, спецкурсы по физике либо ликвидированы, либо отданы «выпускающим» кафедрам. Кроме того, в половине втузов оказался отмененным вступительный экзамен по физике, в 10% специальностей физика оказалась исключена из учебного плана, среди преподавателей доля лиц, имеющих высшее образование физического профиля снизилась до 40%. В отношении химии за тот же период времени только у 30% специальностей остался курс общей химии, объем курса сократился в 2-3 раза и у 30% выпускников достиг уровня профессиональной некомпетентности. Информатика как фундаментальная естественнонаучная дисциплина не рассматривалась. По абсолютному большинству гуманитарно-социальных специальностей математическая и естественнонаучная подготовка вообще отсутствовала.

Вместе с тем, рассматривая совершенствование структуры и содержания высшего образования как один из источников повышения его качества, необходимо иметь в виду не только проблему подготовки высококвалифицированной рабочей силы на рынке труда, но также и цели высшего образования, связанные с интеллектуальным и нравственным развитием студентов. Исходя из этих целей, полноценное высшее образование, независимо от его профиля, должно удовлетворять некоторым общим требованиям, в соответствии с которыми каждый, получивший высшее образование, имеет современные представления о целостной естественнонаучной картине мира, в состоянии дать научную оценку последствий своей профессиональной деятельности, способен к дальнейшему творческому развитию и может правильно определить характер своей дальнейшей деятельности, опираясь на знание особенностей и возможностей человеческого организма. Для этого основные образовательные программы по всем направлениям и специальностям высшего профессионального образования должны включать в себя цикл математических и общих естественнонаучных дисциплин.

Содержание цикла общих естественнонаучных дисциплин, формируемое исходя из цельной, единой системы знаний о природе, рассматривается как единый комплекс наук о нашей планете, природе и месте в ней человека. При таком подходе изучение математики, физики, химии, информатики, общей биологии с основами экологии становится обязательным практически для всех направлений и специальностей высшего образования. Эти дисциплины не только закладывают фундамент для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин (этот тезис справедлив только для естественнонаучных и инженерных специальностей), но также формируют научное мировоззрение человека и обеспечивают его мышление совокупностью характерных для естествознания методологических подходов к рассмотрению любых процессов и явлений. При таком подходе модифицированный соответствующим образом блок общих естественнонаучных и математических дисциплин становится неотъемлемой компонентой образовательно-профессиональных программ высшего образования социально-гуманитарного профиля. Именно эта идея была воплощена в жизнь в ходе реформы высшего образования 90-х годов.

За период 1991-1999 гг. в направлении совершенствования естественнонаучного образования были достигнуты значительные результаты. Произошло становление общих математических и естественнонаучных дисциплин как целостного цикла (цикла ЕН) в высшем образовании России: в государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) всех направлений и специальностей высшего образования был включен цикл ЕН, структура, содержание и научно-методическое обеспечение которого были сформированы силами научно-методических советов Минобразования России (НМС) по математике и другим естественнонаучным дисциплинам этого цикла. Разработана концепция естественнонаучного образования гуманитариев и реализована на практике в виде подготовки учебных программ, научно-методических и учебных пособий, а также создания элементов системы ФПК в этой сфере. Организованы научно-методические центры и наложен выпуск специальных журналов естественнонаучного профиля. Вузовской общественностью

подготовлены новые проекты дополнительных образовательных профессиональных программ на основе интеграции естественнонаучной и гуманитарной составляющих, обеспечивающих выпускникам вузов присвоение дополнительных квалификаций, расширяющих их профессиональные возможности.

Таким образом, в высшем образовании России произошла смена образовательных приоритетов. Включение в образовательные программы всех направлений и специальностей цикла математических и общих естественнонаучных дисциплин, наряду с циклом гуманитарных и социально-экономических дисциплин создали предпосылки для смещения центра тяжести подготовки выпускников вузов от узкой профессионализации к более широкой образованности.

Рассматривая фундаментальные естественнонаучные знания как источник повышения качества высшего образования, необходимо выделить ряд аспектов, определяющих такие условия успешности задуманных преобразований, оптимальный сбалансированный подбор которых может гарантировать необходимый уровень подготовки специалистов. Сюда относятся:

- нормативное обеспечение учебного процесса, включающее создание государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования;
- научно-методическое обеспечение учебного процесса, включающее разработку примерных учебных программ по дисциплинам, входящим в государственные образовательные стандарты;
- организационное обеспечение учебного процесса на основе достаточно гибких учебных планов, обеспечивающих усвоение содержания общих математических и естественнонаучных дисциплин в рамках профессиональной программы по соответствующему направлению или специальности;
- научно-методическое и организационное обеспечение дополнительных образовательных программ высшего образования, позволяющих, в соответствии с Законом РФ «О высшем и послевузовском образовании», удовлетворить образовательные запросы студентов, для которых интерес к естественнонауч-

ной области знаний выходит за пределы этой компоненты основной образовательной программы;

- повышение уровня преподавания путем подготовки, повышения квалификации и переподготовки преподавательского корпуса с учетом новых целей и содержания естественнонаучного образования и широкого использования современных образовательных технологий;
- технологическое обеспечение учебного процесса, поскольку для достижения поставленных целей нужны образовательные технологии, которые способствовали бы решению проблемы интенсивного развития высшего образования: возможности разнообразия социальной ситуации развития, усиления роли самостоятельной работы студента;
- правильное решение мотивационных проблем: повышения уровня мотивации к обучению и формированию профессионального мышления, создание условий для более полного раскрытия творческого потенциала, как студентов, так и преподавателей; в частности, для университетского образования наиболее приемлемой является концепция комплексных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество высшего образования на различных этапах его получения;
- информационное обеспечение образовательного процесса, включающее как развитие современных информационных технологий, так и первоочередное создание нового поколения учебников и учебных пособий; речь идет о создании фундаментальных курсов физики, математики, информатики, химии, биологии с основами экологии, согласованных между собой и обеспечивающих достижение нового уровня образования личности и общества;
- повышение уровня научных исследований в вузах с привлечением студентов к исследовательской работе научных школ, интеграцией вузовской науки с фундаментальными академическими и прикладными отраслевыми научными исследованиями различных организаций;
- развитие материально-технической базы высших учебных заведений, без которой немыслимо реализовать все выше перечисленные проблемы.

Наибольшие проблемы возникают при постановке естественнонаучного образования гуманитариев, поскольку в течение многих десятилетий подготовка студентов социально-гуманитарных направлений и специальностей опыта подобной работы не имела. Естественнонаучный цикл, в отличие от гуманитарного, по объему и содержанию не является единым для всех направлений и специальностей высшего образования. Каждое направление подготовки (или группа направлений) предполагает разный объем и различное содержание, как для каждой дисциплины, так и для цикла в целом.

В таблице 7 представлены объемы часов математического и естественнонаучного цикла дисциплин, рекомендованные для включения в ГОС различных направлений и специальностей высшего профессионального образования.

Таблица 7. Объемы (в часах трудоемкости) математического и естественнонаучного цикла дисциплин, рекомендованные для включения в ГОС ВПО первого поколения

Дисциплина	Физико-математические специальности	Естественно-научные специальности	Технические специальности	Экономические специальности	Гуманитарно-социальные специальности
Математика	1000	600	600-800	600	—
Информатика	200	200	200-300	200	—
Математика и информатика	—	—	—	—	300-600
Физика	600	400	600-800	—	—
Химия	140	200	150-400	—	—
Биология или экология	70	150	100-200	—	—
Концепции современного естествознания	—	—	—	300	300-600
Курсы по выбору студента	300	300	400-500	300	100-200
Всего часов ЕН-цикла	2310	1850	2050-2700	1400	700-1400

Повышение уровня преподавания путем подготовки, повышения квалификации и переподготовки преподавательского корпуса с учетом новых целей и

содержания естественнонаучного образования и широкого использования современных образовательных технологий нашло свое развитие путем разработки и введение в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускников магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Этот документ может быть использован при подготовке аспирантов, а также в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Таким образом, концепцию фундаментализации высшего образования и необходимости изучения естественнонаучных дисциплин в том или ином объеме принимается педагогической общественностью. Однако реализация этой концепции в практической работе сопряжена с большими трудностями. Главной из них является то, что при формировании образовательных программ по конкретным направлениям и специальностям возникает острое противоречие между фундаментальным образованием и профессиональным обучением.

В результате для большого числа направлений и специальностей высшего образования представители учебно-методических объединений, стремятся формировать ЕН-циклы и определять объемы отдельных математических и естественнонаучных цикла дисциплин со значительными отличиями от приведенных выше нормативных значений.

Следует обратить внимание, что 15-20 лет назад не было призывов к фундаментализации и не было образовательных стандартов, но все дисциплины ЕН-цикла были жестко регламентированы (это и есть стандарт!), причем на более высоком уровне фундаментальности. Курс физики на всех технических специальностях имел 272 часа аудиторных занятий, что с учетом современных пропорций с часами самостоятельной работы соответствуют полному объему свыше 500 часов. Заметим, кстати, что эти, по существу, старые цифры коррелируют с объемами общего курса физики, принятыми в технических университетах США, таких как университеты Сан-Франциско и Сан-Диего и др.

Вместе с тем анализ результатов развития естественнонаучного образования на предшествующем этапе показывает, что наиболее острые научно-

методические и организационные проблемы в сфере естественнонаучного образования пока не нашли своего решения. В условиях перехода в высшем образовании от узкой специализации к формированию широких образовательных программ проявились значительные трудности в преодолении проблем обеспечения фундаментализации высшего профессионального образования. Главные из них – отсутствие потребности общества в высококвалифицированных специалистах с фундаментальным естественнонаучным образованием, неопределенность государственного статуса фундаментального естественнонаучного образования, недостаточная разработанность научного обоснования его структуры и содержания, слабое обеспечение студентов учебной литературой качественно нового уровня, заметное снижение уровня оснащенности лабораторных практикумов, сокращение масштаба работы по повышению квалификации преподавателей общих математических и естественнонаучных дисциплин, тенденция к замещению преподавательских должностей на математических и естественнонаучных кафедрах выпускниками вузов, не имеющими профессионального математического и естественнонаучного образования, вытеснение общеобразовательных дисциплин из учебных планов по непрофильным направлениям и специальностям.

Следует подчеркнуть, что обеспечение должного уровня естественнонаучного образования, в том числе для непрофильных направлений и специальностей, является важнейшим элементом образовательной безопасности страны. Разгул антинаучных взглядов, мистицизм и засилье низкопробной литературы, не сдерживаемые здоровым рациональным мышлением, которое может быть выработано только на основе полноценного естественнонаучного и математического образования, способны привести нацию на грань катастрофы. Фундаментальное естественнонаучное и математическое образование не только служит основой высокого и устойчивого профессионализма, но имеет и большую общекультурную значимость, предохраняя общество от деградации и обеспечивая учащимся возможность формирования современного мировоззрения и разностороннего развития их личности.

Определяя общие требования к содержанию образования необходимо предусмотреть, чтобы образовательные программы были ориентированы на:

- самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства.
- содержание образования должно обеспечивать:
- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества;
- поддержание адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры общества;
- формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний картины мира.

Первоначальная концепция государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования предполагала значительное повышение роли основных образовательных программ при формировании общего пакета нормативно-методических документов, регламентирующих осуществление учебного процесса. Переход от квалификационной к компетентностной образовательной модели будет сопровождаться «глубокой переработкой» действующих образовательных программ. Важно при этом вместе с водой не выплыснуть ребенка – традиционную фундаментальность и научность основных образовательных программ российской высшей школы.

2.3. Структура послевузовского профессионального образования

Проблемы послевузовского профессионального образования следует рассматривать в общем контексте модернизации системы российского образования и интеграции высшей школы в международное образовательное пространство, его адаптации к социально-экономическим реалиям страны, изменений струк-

туры и уровня образовательных потребностей личности, общества и государства. Сегодня масштабы системы послевузовского профессионального образования стали другими: резко возросла численность аспирантов, меняется структура контингента аспирантов, докторантов и соискателей по отраслям наук, развиваются внебюджетные формы подготовки кадров высшей квалификации. Поэтому возникает настоятельная необходимость проведения анализа динамики развития аспирантуры и докторантуры: по отраслям знаний, по количеству выпускников аспирантуры с защитой и без защиты диссертационных работ, пересмотру структуры и содержания образовательной и научной компонент программ подготовки аспирантов.

Вопросы развития и совершенствования послевузовского профессионального образования являются важнейшим аспектом функционирования системы подготовки кадров высшей квалификации для всех отраслей народного хозяйства страны, сферы образования, науки и культуры. Особое значение приобретает разработка предложений по формированию единой структуры как высшего, так и послевузовского профессионального образования России, с учетом основных положений Болонской декларации и сложившихся условий функционирования вузов и других образовательных учреждений послевузовского профессионального образования.

Основной целью послевузовского профессионального образования является подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Систематическая и планомерная подготовка таких кадров в значительной мере решает задачи сохранения и развития интеллектуальной части социума, созидающего научного, культурного и духовного потенциала страны, обеспечивает преемственность традиций культурного наследия, научных и педагогических школ, способствует формированию общественной элиты, осуществляющей в стране функции политического и экономического управления, развития науки, техники, культуры и искусства.

Основой воспроизведения и наращивания интеллектуального потенциала страны является аспирантура и докторантура, деятельность которых осуществляется

ляется в 598 высших учебных заведениях и 818 научных организациях. В 2003 году в аспирантуре и докторантуре проходили подготовку 136 242 аспиранта и 4546 докторантов. Контингент аспирантов только в 323 подведомственных Минобразованию России высших учебных заведениях и организациях составил 86 798 чел., из них 61 322 обучались по очной форме. Контингент докторантов в 203 образовательных учреждениях составил 3329 чел. В 2004 году продолжался рост численности аспирантов. Их общее количество выросло до 142 662 чел., из них 123 008 чел. и 19 654 чел. обучались в высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах соответственно.

Анализ состояния системы подготовки научно-педагогических и научных кадров позволяет констатировать, что, несмотря на значительный рост контингента аспирантов и докторантов, в последние годы можно отметить ряд негативных тенденций в деятельности вузов и образовательных организаций Российской Федерации, реализующих программы послевузовского профессионального образования.

Из числа лиц, заканчивающих обучение в аспирантуре и в докторантуре, представляют результаты диссертационных исследований к защите, как правило, не более 30%; в 2003 году данные показатели для вузов Минобразования России составили соответственно – 27,4 и 26,2%. Хотя в 2004 году количество защит диссертаций выпускниками аспирантуры несколько превысило 30% и составило около 31,5 %. В 2003 году ни один из выпускников 19 высших учебных заведений, подведомственных Минобразования России, не защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук в период обучения, а в 97 вузах защищилось менее 20% выпускников аспирантуры.

Объективные социально-экономические условия, отсутствие должного селективного подхода к отбору кандидатов в аспирантуру обуславливают высокий процент аспирантов, выбывающих до окончания срока обучения без представления диссертации (до 30% от приема), значительная часть молодых людей приходит в аспирантуру со слабой мотивацией к научному труду и т.п. С учетом показателя отсева аспирантов эффективность аспирантуры в 2003 году

составляла около 19%, а по физико-математическим и техническим наукам лишь 13%. В 2004 году эффективность аспирантуры немного выросла и составила 21,5%. Однако количество аспирантов, выбывающих из аспирантуры до окончания срока обучения, продолжает расти и в 2004 году составило 31,6%.

По-прежнему актуальным остается вопрос о научном руководстве аспирантами как в части привлечения к научному руководству кандидатов наук, так и ограничения количества аспирантов, прикрепляемых к одному научному руководителю. Так в 2003 году из 29 131 чел., являвшихся научными руководителями только 18 678 чел. (64,1%) являлись докторами наук. Очевидно, необходимо как ограничить количество аспирантов, прикрепляемых к одному руководителю независимо от места его работы (не более 5 чел.), так и разрешать руководство аспирантами лицам, не имеющим степени доктора наук, только в порядке исключения при условии их активной работы над диссертацией на соискание ученой степени доктора наук.

Следует отметить, что заметно изменилось распределение аспирантов и докторантов по отраслям наук. За последние годы значительно более высокими темпами растет прием по экономическим и социально-гуманитарным дисциплинам. Во многом данный факт обусловлен тем, что наиболее значительное увеличение количества вновь введенных специальностей научных работников произошло по данным отраслям наук. В 2003 году число специальностей по юридическим, педагогическим и экономическим наукам составило 37,4% от общего числа программ по 18 отраслям наук, прошедших лицензионную экспертизу, в то время как по физико-математическим, химическим и биологическим наукам – 10,3%.

Требует совершенствования система планирования и формирования контингента аспирантов и докторантов, преодоление сложившихся диспропорций в развитии послевузовского профессионального образования. Объемы и структура подготовки научных кадров должны соответствовать целям и задачам политики страны в области науки, технологий и техники, необходимым темпам их обновления и прогнозируемым структурным преобразованиям. Для реализации

данной задачи необходимо поэтапное введение государственного заказа научных кадров по приоритетным направлениям развития науки, технологии и техники, включая целевую подготовку таких специалистов путем применения контрактной системы обучения.

При этом на конкурсной основе необходимо определить группу высших учебных заведений и научных организаций, имеющих развитую систему подготовки научных кадров на основе неразрывного единства учебного и научного процессов, обладающих необходимой инфраструктурой, высококвалифицированными кадрами и обеспечивающих высокую эффективность аспирантуры и докторантуры.

Необходимо содействовать практическому осуществлению интеграции вузовской и академической науки, добиваясь объединения интеллектуальных и финансовых ресурсов. Создание совместных научно-образовательных комплексов, в том числе при институтах РАН и отраслевых академиях, имеющих государственный статус, организация на их базе аспирантур и докторантур позволит значительно повысить эффективность послевузовского профессионального образования. При этом законодательно следует установить дополнительные организационные, экономические и правовые гарантии становления и деятельности совместных научно-образовательных вузовских и академических структур.

С целью усиления контроля качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, оптимизации сети аспирантур необходимо определить порядок и ввести процедуры аттестации и аккредитации образовательных учреждений в сфере послевузовского профессионального образования, при проведении которых должно жестче учитываться участие вузов в научных исследованиях. Первым шагом в данном направлении стало введение Временных требований к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования по отраслям наук на период до 31.12.2005 года. В настоящее время утверждены Паспорта всех научных специальностей, подготовлены программы кандидатских экзаменов по специальным и общенаучным дисциплинам, в соответствии с изменениями в образователь-

ном законодательстве будут разработаны Федеральные Государственные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования.

Аспирантура по-прежнему сохранила структуру в виде набора отраслей наук и научных специальностей с единым сроком обучения для всех выпускников высшей школы, независимо от того, какую из основных образовательных программ высшего профессионального образования они освоили. Естественно возникает проблема, какой должна быть аспирантура в новых условиях.

Послевузовское профессиональное образование должно характеризоваться высокой степенью диверсификации и индивидуализации структуры подготовки, комплексностью подготовки, обладающей высоким уровнем адаптивности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Наряду с профессиональным становлением специалиста высшей квалификации необходимо также создать условия для дальнейшего социально-психологического развития личности. Очевидно, что одним из решений могло бы стать введение аспирантуры, дифференцированной по срокам обучения для выпускников, освоивших образовательные программы высшей школы различной длительности. Возможны и другие решения. Пора признать, что есть «трудные» и «не очень трудные» научные специальности, и на этой основе установить различные сроки обучения в аспирантуре. Чтобы принять столь ответственное решение, потребуется проведение многофакторного анализа, учитывающего наиболее важные показатели уровня подготовки специалистов высшей квалификации.

Вступление в силу целого ряда правовых и нормативных документов, в значительной мере определяющих условия функционирования системы послевузовского профессионального образования, таких, как Трудовой кодекс Российской Федерации, Положение о порядке присуждения ученых степеней и ряда других, обуславливает необходимость совершенствования правового обеспечения данной сферы образования и, в частности, пересмотра действующего Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования.

Сейчас уже необходимо говорить об определении подходов и механизмов трансформации послевузовского профессионального образования в соответствии с целями Болонской декларации, учитывающих одновременно достоинства системы российского образования, ее позитивные особенности. Преобразования в системе послевузовского профессионального образования России должны распространяться, прежде всего, на организацию процесса обучения и заключаться в определении его временной структуры, в выборе степени вариативности учебных планов, определении периодичности и типов контрольных мероприятий и т.д.

Решение рассмотренных взаимоувязанных проблем по поддержанию и повышению качества подготовки научно-педагогических и научных кадров, достижению их академической, профессиональной и межрегиональной мобильности позволит создать систему послевузовского профессионального образования, способную обеспечить подготовку специалистов, социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями полученного послевузовского образования, а также личностно подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях.

Понятно, что только административных мер (сокращение приема, карательные санкции к научным руководителям в установленные сроки не защищавших диссертацию аспирантов) недостаточно, чтобы послевузовское профессиональное образование стало успешным, адекватно реагирующим на происходящие изменения рынка труда.

Лицензирование образовательной деятельности по образовательным программам послевузовского профессионального образования ведется Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки. Предметом лицензионной экспертизы является установление соответствия Государственным требованиям послевузовского профессионального образования условий осуществления образовательного процесса: обеспеченности учебными площадями, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников, выполнения санитарных и технических норм.

Как уже отмечалось ранее, роль аспирантуры в социальном и экономическом развитии страны чрезвычайно велика, поскольку именно аспирантура формирует интеллектуальную и научно-техническую составляющую общества, во многом определяющую уровень общественного развития, материальной и духовной культуры страны и ее место в мировом сообществе.

К сожалению, в настоящее время приходится констатировать падение престижа аспирантуры в нашей стране, как реального образовательного научно-исследовательского института. Повсеместно наблюдаемый рост набора в аспирантуру вовсе не является показателем стремления молодежи к научным исследованиям, поскольку в качестве причин поступления зачастую выступают более прозаические причины: оттягивание момента послевузовского трудоустройства; для иногородних студентов – желание сохранить место проживания в городе – общежитие; для юношей – хотя бы временная (а, возможно, и навсегда) отсрочка от службы в армии. Если несколько десятилетий назад аспирантами становились лучшие выпускники высшей школы, проявившие навыки творческой деятельности, способность к самообразованию и склонность к научно-исследовательской работе, то теперь приходится признать, что для многих из них аспирантура и открывающиеся последующие за ней перспективы утратили привлекательность. Лучшие выпускники идут на высокооплачиваемые должности в фирмы, часть уезжает за границу. При увеличении планового набора в аспирантуре оказываются не только те, кто хочет и может дальше учиться, а почти все желающие. В итоге качество подготовки аспирантов снижается.

Одной из причин такого положения является возникшее в последние десятилетия обвальное свертывание в нашей стране наукоемких производств, да и в целом промышленности. Профессионалы высокого уровня оказались не востребованы. Находящаяся в состоянии вялотекущего подъема экономика не стимулирует повышение качества образования. К тому же неадекватная оплата интеллектуального труда вызвала в обществе смещение ценностей и у значительной части молодежи – понижение мотивации к получению качественного

образования. В этих условиях рост контингента в аспирантуре не только не способствует улучшению качества аспирантской подготовки, а, скорее наоборот, ведет к противоположному результату.

Определенный урон аспирантской подготовке наносит широко распространенная практика работы аспирантов по совместительству как в том учреждении, где они обучаются, так и в других местах. При этом работа по совместительству часто не имеет ничего общего с тематикой научных исследований аспиранта. Иногда это вызвано экономической необходимостью, но чаще – появлением установки, согласно которой учеба – не главное, а главное – возможность дополнительного материального обеспечения. Кроме того, аспиранты часто не очень загружены учебными занятиями, их работа слабо контролируется, и это тоже позволяет им заниматься посторонней деятельностью. Таким образом, и без того не очень «сильный» обучающийся ухудшает качество своего образования.

В последние годы эффективность аспирантуры оценивается лишь одним показателем – защитой диссертации и аспирантура как форма послевузовского образования превратилась в конвейер по изготовлению кандидатских диссертаций. Вопросы качества и уровня образованности отошли на второй план. В результате выпускник аспирантуры иногда оказывается беспомощным не только в научно-педагогическом плане, но и в научной специальности, проявляет функциональную неграмотность и ее «высший уровень» – профессиональную некомпетентность. Он завершил обучение защитой диссертации, но отличается от выпускника вуза в сущности лишь тем, что дополнительно знает один какой-то сравнительно узкий научный раздел. В целом же его образование остается на уровне выпускника вуза. Едва ли в таком случае можно признать подобное обучение успешным.

Каждая последующая образовательная программа должна обеспечивать более высокий уровень образованности обучающихся по сравнению с предыдущей. Это требование относится и к послевузовскому образованию. Поэтому целью аспирантуры как образовательного института является углубление про-

фессиональной подготовки аспирантов на базе регулярного, систематического обучения, формирование их как носителей новых научных подходов и концепций в будущей профессиональной деятельности.

Углубление образовательно-профессиональной подготовки возможно лишь при наличии преемственности между содержанием основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования. Должна существовать единая структурная иерархия образовательно-профессиональной подготовки, соотнесенная с соответствующей образовательной программой высшего образования и последующей послевузовской подготовкой. В этом плане с проблемой качества образования в аспирантуре неразрывно связана проблема содержания и контроля качества образования в магистратуре, которую нельзя считать решенной, поскольку в высшей школе еще не выработан единый подход к целям, содержанию и технологии реализации магистерских программ. Часто наблюдается принятие вузами произвольных решений, игнорирующих существующие нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию учебного процесса в магистратуре. Введение в магистратуре в последние годы государственного экзамена по специальности хотя и способствует улучшению ситуации, но еще не решает проблемы. Требуется повышение квалификации не только преподавателей – руководителей магистерских программ, но и повышение компетентности в вопросах функционирования магистратуры работников Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

Усиление в аспирантуре образовательной компоненты в настоящее время является непростой и трудно выполнимой задачей по ряду причин. Действительно, формально, кроме экзаменов по истории и философии соответствующей отрасли науки и иностранного языка, имеется всего один экзамен по специальности. Расширение образовательной составляющей, естественно, потребует введения обязательных дополнительных форм контроля (экзаменов, зачетов, рефератов и т.д.). Причем этот акт должен иметь нормативно-правовой статус. Действующие Государственные требования к основным образователь-

ным программам послевузовского профессионального образования и соответствующие рабочие учебные планы подготовки аспирантов предназначены для достижения обсуждаемой цели, но их осуществление на практике не всегда реально хотя бы уже в силу малого количества обучающихся по данной научной специальности в данном вузе и, следовательно, слишком большой стоимости таких аудиторных занятий. Поэтому необходимо либо проводить организационно-методическую работу по содержательной интеграции курсов, либо аспирантам, научным руководителям и отделам аспирантуры предоставить полную свободу в организации занятий, но ввести по каждой специальности перечень обязательных контрольных мероприятий, проводимых комиссиями (хотя, возможно, и не именуемых кандидатскими экзаменами или зачетами). Заметим, что превращение аспирантуры в полноценный образовательный институт в структуре профессионального образования может усложнить и резко сократить масштабы соискательства. Но это отдельный вопрос, требующий специального обсуждения. Несмотря на все сложности, проблема требует безотлагательного конструктивного решения.

Если вместе с написанием диссертации ставить указанную образовательную цель, то одним из главных требований, предъявляемым к аспирантуре, является достижение равного уровня образованности на выходе любой аспирантуры, независимо от уровня предшествующей образовательно-профессиональной программы: обучение по специальности или обучение в магистратуре. Формальным разрешением этой ситуации мог бы быть следующий шаг: единый перечень вопросов единый уровень требований по каждому вступительному экзамену в аспирантуру, независимо от предшествующего образования. Заметим, разный уровень знаний, с одной стороны, магистров, а с другой – специалистов, касается не только вступительного экзамена по специальности, где это различие очевидно, но и двух других вступительных экзаменов, поскольку образовательная программа магистра предполагает продолжение изучения философии и иностранного языка (по отношению к содержанию образовательных программ первых четырех лет обучения в высшей школе). Следова-

тельно, сдача всех вступительных экзаменов для магистра оказалась бы существенно легче. Это значит, что для реализации такого подхода потребовалось бы либо резко снизить уровень требований (чтобы могли сдать экзамен не только магистры), либо брать в аспирантуру только магистров, по существу, отказывая в приеме специалистам. Более естественным представляется дифференцированный подход, когда содержание вступительных экзаменов, в частности, экзамена по специальности адекватно уровню предшествующего высшего образования. Конечно, такой подход повлечет за собой диверсификацию основных образовательных программ аспирантуры, переход к различным срокам их освоения.

Наличие разных стартовых условий при приеме в аспирантуру имеет место и по другой причине. В частности, говорилось, что одной и той же отрасли науки могут соответствовать специальности, входящие в опорную группу специальностей данной отрасли, и специальности других групп, однако, предусматривающие присуждение той же степени, что и для опорной группы. Это означает, что на специальности других групп могут поступать выпускники вузов, *a priori* имеющие другой уровень общенаучной подготовки по сравнению с выпускниками опорной группы специальностей данной отрасли.

Следовательно, возникает необходимость разработки дифференциированного подхода не только на этапе приема в аспирантуру, но и диверсификации аспирантской подготовки, поскольку при сохранении единого срока обучения в аспирантуре для выпускников вузов, освоивших образовательные программы высшей школы различной направленности, особенности предшествующего образования не могут не сказаться на результатах обучения и, в конечном счете, на качестве подготовки кадров высшей квалификации. Предъявление к магистрам и специалистам разных требований на вступительных экзаменах, а также введение различных сроков обучения в аспирантуре, формируя обратную связь, будет своего рода дополнительным шагом к улучшению качества образования в магистратуре.

Требуется определенная гибкость, «освященная» нормативно-правовыми документами, и при оценке успехов аспирантов. Так, например, если аспирант университета освоил образовательную составляющую аспирантской образовательной программы, но почему-либо испытывает затруднения в написании добротной кандидатской диссертации, то ему можно было бы изменить индивидуальный учебный план (сократив время обучения в аспирантуре) и предложить защитить магистерскую диссертацию (если он – не магистр) или завершить обучение в сокращенные сроки с получением дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

Важнейшим становится вопрос согласования Номенклатуры специальностей научных работников и Перечня направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования. Это очень сложная работа, требующая при формировании массива научно-образовательных программ аспирантуры согласованного учета изменений структуры образовательных программ высшей школы.

Таким образом, в результате анализа деятельности современной аспирантуры и сложившихся к настоящему времени требований к ее выпускникам, приходим к выводу о необходимости создания принципиально новой, многовариантной системы послевузовского образования.

Как основа для разработки государственных требований к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования берутся отрасли науки, по которым присуждается определенная ученая степень. Общее число различных наименований ученых степеней – 23 (физико-математические, химические, биологические, технические науки и т.д.). В структуре Номенклатуры специальностей научных работников для каждой отрасли наук имеется опорная группа специальностей. Но определенная ученая степень может присуждаться и по отдельным специальностям, относящимся к другим группам. Поэтому полное количество специальностей, относящихся к определенной отрасли наук, как правило, превышает количество специальностей опорной группы (табл. 8).

**Таблица 8. Распределение научных специальностей
в соответствии с наименованием ученой степени, присуждаемой
при условии успешной защиты диссертации**

Код и наименование отрасли наук	Количество специальностей, по которым присуждается указанная ученая степень		
	В опорных группах	В других группах	Полное колич
01.00.00 Физико-мат. науки	35	47	82
02.00.00 Химические науки	15	29	44
03.00.00 Биологические науки	25	47	72
05.00.00 Технические науки	141	77	218
06.00.00 Сельскохозяйств. науки	19	23	42
07.00.00 Исторические науки	7	7	14
08.00.00 Экономические науки	6	4	10
09.00.00 Философские науки	8	2	10
10.00.00 Филологические науки	14	4	18
12.00.00 Юридические науки	11	8	19
13.00.00 Педагогические науки	7	4	11
14.00.00 Медицинские науки	44	26	70
15.00.00 Фармацевтические науки	2	1	3
16.00.00 Ветеринарные науки	7	13	20
17.00.00 Искусствоведение	6	3	9
18.00.00 Архитектура	3	1	4
19.00.00 Психологические науки	9	4	13
22.00.00 Социологические науки	5	4	9
23.00.00 Политические науки	3	—	5
24.00.00 Культурология	2	—	2
25.00.00 Геолого-минералог. науки	29	2	31
25.00.00 Географические науки	13	8	21

Аналогично Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования Федеральные государственные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования очевидно должны устанавливать:

- уровень образования, необходимый для освоения основной образовательной программы подготовки аспиранта;
- условия реализации основной образовательной программы подготовки аспирантов;
- уровень подготовки выпускников, успешно завершивших обучение в аспирантуре;
- порядок итоговой аттестации выпускников.

Федеральные государственные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования должны иметь рамочный характер, фиксируя высокий уровень академических свобод. Вместе с тем они должны стать надежным инструментом контроля качества послевузовского образования.

Высшие учебные заведения и другие организации, имеющие лицензию на подготовку аспирантов (адъюнктов), самостоятельно разрабатывают и утверждают рабочую образовательную программу на базе основной образовательной программы подготовки аспирантов (адъюнктов) по соответствующей отрасли наук и примерного учебного плана.

В российской системе образования ситуация сложилась таким образом, что аспирантура взяла на себя значительную часть задач, связанных с выполнением так называемых постдокторских программ (на Западе такие программы выполняются выпускниками докторантуры (аналог российской аспирантуры), защитившими диссертации), а фактически самостоятельных научных исследований, составляющих основу диссертационной работы, в результате чего образовательная часть аспирантской подготовки оказалась вытесненной практически полностью, даже кандидатские экзамены во многих случаях превратились в ритуальную процедуру, сопровождающую защиту кандидатской диссертации по принципу была бы диссертация, а вопрос с экзаменами будет решен. Естественно, что при такой постановке вряд ли следует рассчитывать на высокое качество диссертационных работ, а на качество подготовки выпускников аспирантуры тем более.

Сегодня необходимо дать четкий ответ: зачем соискатель защищает диссертацию: чтобы укрепиться в своей научной деятельности и заявить о себе в научной среде как о состоявшемся научном работнике или закрепить свой общественный статус. Тому множество примеров: депутаты, губернаторы и пр. с учеными степенями. Может и ученые степени должны быть разными и иметь различный правовой статус и различное назначение подобно тому, как основные образовательные программы высшей школы могут быть «академически-

ми», «рыночными» или «индивидуального пользования», удовлетворяющие образовательные потребности личности.

Несколько лет тому были высказаны предложения аспирантуру рассматривать как образовательную программу. Была предусмотрена возможность освоения образовательно-профессиональной программы, обеспечивающей получение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», если эта программа не была освоена в период обучения в магистратуре. В этом случае высшие учебные заведения, ведущие подготовку аспирантов, могут предоставить им возможность выполнения Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» путем реализации соответствующей образовательно-профессиональной программы, целью которой является комплексная психолого-педагогическая, методическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка к педагогической деятельности в высшем учебном заведении в соответствии с полученным высшим профессиональным образованием. Следовало бы вернуться к рассмотрению этого вопроса и усилить образовательный компонент аспирантских программ. Одновременно необходимо и дальше развивать систему дополнительных квалификаций аспирантского уровня. Это уже имеющиеся и хорошо зарекомендовавшие себя программы с присвоением дополнительных квалификаций «Переводчик в сфере профессиональных коммуникаций», «Менеджер в научно-технической сфере», «Преподаватель высшей школы» и проч.

В Европе программы докторского уровня рассматриваются сегодня как третья ступень, дополняющая две основные ступени высшего образования, а их интегрирование – как дополнительный источник качества образовательных программ, реализуемых преимущественно университетами. Аспирантура – это именно тот образовательный институт, который мог бы стать основой формирования единого пространства образования и научных исследований. Ее включение в многоуровневую структуру образовательных программ высшей школы

как программы научно-образовательной или образовательно-исследовательской направленности в полной мере соответствует документам Болонского процесса.

В настоящее время все же, несмотря на перечисленные выше издержки, можно констатировать, что интерес выпускников вузов к послевузовскому профессиональному образованию возрастает. Повышается конкурс в аспирантуру и докторантуру, увеличивается общая численность аспирантов и докторантов, растет количество (в абсолютном выражении) подготавливаемых и защищенных диссертационных исследований, расширяется круг высших учебных и научных учреждений, где созданы диссертационные советы. Все это является убедительным доказательством дееспособности системы послевузовского профессионального образования, как необходимого условия сохранения и развития научно-технического потенциала России.

Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что определенная часть диссертационных исследований не отвечает установленным требованиям ни по соответствуанию приоритетным научным направлениям, ни по качеству их выполнения. Утрата авторитетных научных школ во многих высших учебных заведениях и научных организациях обусловила низкую результативность созданных в них аспирантуры и докторантуры.

Многие выпускники аспирантуры и докторантуры, обучавшиеся за счет средств Федерального бюджета, не могут найти работу в соответствии с полученной квалификацией и специальностью, т.к. часто нет потребности в соответствующих специалистах.

Особого внимания заслуживает снижение академической мобильности среди выпускников высших учебных заведений России, в которых уровень профессиональной подготовки различен, а возможность ускоренного пополнения знаний для достижения необходимого уровня конкурентоспособности для поступления в аспирантуру отсутствует.

Такое положение дел обуславливают необходимость корректировки традиционных форм и методов послевузовского профессионального образования,

формирования новых механизмов подготовки научно-педагогических и научных кадров в условиях дефицита ресурсов на науку и образование.

При разработке адаптированной к современным социально-экономическим условиям жизни страны системы послевузовского профессионального образования целесообразно руководствоваться следующими положениями.

Во-первых, необходимо дополнить и уточнить ряд действующих федеральных законов и иных нормативных актов, в которых на сегодняшний день не учтены реально действующие элементы послевузовского профессионального образования, а подчас присутствуют и явные противоречия. Например, в Федеральном законе «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» не указана существующая во многих высших учебных заведениях и научных организациях докторантура, тогда как о ней говорится в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Во-вторых, следует издать ряд новых нормативных актов, которые бы учитывали реальные условия распределения средств Федерального бюджета на науку и послевузовское профессиональное образование и предусмотреть их рациональное использование.

В-третьих, требуется практическая реализация государственной политики по созданию условий профессионального роста научно-педагогических и научных работников всех регионов России.

В-четвертых, необходимо диверсифицировать аспирантуру, приведя ее в соответствие с многоуровневой структурой высшего профессионального образования.

Систему послевузовского профессионального образования можно рассматривать сквозь призму двух основных задач аспирантуры и докторантуры:

- в период обучения в аспирантуре должна реализовываться государственная система воспроизводства научно-педагогических и научных кадров на основе образовательной программы научно-исследовательской направленности;

- в аспирантуре и докторантуре должны выполняться диссертационные исследования, результаты которых способствовали бы развитию науки, повышению научно-технического потенциала и культурному развитию общества.

Таким образом, при разработке предложений по формированию рационально функционирующей системы подготовки научно-педагогических и научных кадров путем обучения в аспирантуре и докторантуре следует иметь в виду:

- концентрацию ресурсов на обеспечение послевузовского профессионального образования в высших учебных заведениях и научных организациях, имеющих авторитетные научные школы;
- соответствие диссертационных исследований приоритетным направлениям науки и техники, определение которых осуществляется на основе реализации Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике»;
- увеличение уровня академической мобильности молодежи различных регионов путем создания условий для обучения в аспирантуре и докторантуре;
- повышение ответственности руководителей организаций, направляющих своих сотрудников для обучения в аспирантуру и докторантуре;
- частичную компенсацию затрат на обучение в аспирантуре и докторантуре;
- возможность применения контрактной системы при формировании контингента получающих образование в системе послевузовского профессионального образования за счет средств федерального бюджета.

В действующем Положении о подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации необходимо указать на первоочередную необходимость подготовки диссертационных исследований по приоритетным научным направлениям, которые должны быть известны всем высшим учебным заведениям и научным организациям. Подготовка научно-педагогических и науч-

ных кадров в этой связи должна обеспечиваться необходимым кадровым сопровождением.

Успешное проведение научных исследований и подготовка научно-педагогических и научных кадров высшей квалификации возможна в известных авторитетных научных школах, которые, как правило, действуют в ведущих высших учебных заведениях и головных научных организациях. Именно здесь следует сосредоточить соответствующие средства Федерального бюджета. Это тем более важно в условиях дефицита ресурсов на науку и образование.

Уровень профессиональной подготовки по основным специальностям у выпускников высших учебных заведений различен. Как правило, в учебных заведениях, имеющих международный авторитет, он выше, в периферийных – ниже. Это означает, что зачастую талантливые выпускники вузов из регионов России не всегда могут выдержать конкуренцию на вступительных экзаменах в аспирантуру. Их место занимают более подготовленные к сдаче экзаменов выпускники столичных вузов, которые, как показывает практика, далеко не всегда заинтересованы в успешном обучении и качественной подготовке докторандусских исследований. Такое положение дел снижает академическую мобильность молодежи, приводит к замкнутости высших учебных заведений и научных организаций, создает социальную напряженность в обществе.

В связи с этим следует ввести в систему послевузовского профессионального образования научную стажировку потенциальных аспирантов и докторантов в ведущих учебных заведениях или научных организациях, куда они будут поступать для подготовки докторандусских исследований. В течение определенного срока научной стажировки будущий аспирант должен повысить уровень своей профессиональной подготовки, чтобы на равных конкурировать с выпускниками ведущих высших учебных заведений при сдаче вступительных экзаменов, уточнить тему докторандуса, укрепить навыки проведения научных исследований, определиться с научным руководителем.

Целесообразно часть средств, выделяемых государством из средств федерального бюджета, преобразовать в персональные гранты на обучение. Каждое

высшее учебное заведение или научная организация, получив от государства подобные гранты, сможет проводить у себя соответствующие конкурсы.

Для повышения уровня профессиональной подготовки аспирантов и создания системы действенного контроля за их обучением целесообразно ввести в практику регулярное проведение лекционных и семинарских занятий, а также систему промежуточной аттестации с приглашением ведущих ученых и специалистов.

Целесообразно установить различные сроки обучения в аспирантуре по различным специальностям, т.к. проведение аналитических исследований и экспериментальных работ в различных отраслях науки может существенно отличаться по времени.

Особое внимание следует обращать на приоритетность финансирования научных исследований, определение потребностей в научно-педагогических и научных кадрах по конкретным специальностям для различных регионов России и на трудоустройство выпускников аспирантуры и докторантуры. Представляется целесообразным установить различную величину стипендии аспирантам и докторантам в разных отраслях науки и техники, что будет стимулировать развитие послевузовского образования и качественную подготовку специалистов высшей квалификации для ключевых отраслей народного хозяйства.

Сохранение и развитие научно-технического потенциала страны, успешная подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру и докторантуру возможны при концентрации усилий ученых высшей школы, академических и отраслевых институтов. Для этого необходимо использование совместного кадрового потенциала для проведения научно-методической и лекционной работы с аспирантами, использование всей имеющейся материально-технической базы для их научной работы.

Проведенный анализ отечественного опыта функционирования и развития системы послевузовского профессионального образования позволяет уточнить основные направления его модернизации и совершенствования научно-методического обеспечения в условиях многоуровневой структуры подготовки

кадров и начавшейся активной интеграции в мировую систему образования с учетом основных тенденций развития Болонского процесса.

Аспирантура остается наиболее массовой формой подготовки кадров высшей квалификации. Поэтому ее состояние и развитие во многом определяет стратегию послевузовского профессионального образования. Существует настоятельная необходимость приведения контингента аспирантов в соответствие с реальными потребностями в специалистах высшей квалификации, а также уровнем научного и материально-технического обеспечения послевузовского профессионального образования.

При определении главных целей, на достижение которых следует ориентировать систему послевузовского профессионального образования, следует выделить, прежде всего, обеспечение высококвалифицированными кадрами:

- всех направлений и специальностей высшего профессионального образования, по которым высшая школа готовит специалистов, гарантировав тем самым ее самодостаточность;
- ключевых научных направлений и наукоемких производств;
- экономики, социальных, государственных и общественных структур.

Особое внимание должно быть уделено развитию и укреплению научных школ как организационной основы системы послевузовского профессионального образования.

В качестве стратегического направления дальнейшего совершенствования послевузовского профессионального образования должно стать обновление его содержания и структуры, повышение качества научных и научно-педагогических кадров, выход на зарубежные образовательные рынки послевузовских отечественных образовательных программ.

2.4. Структура дополнительного профессионального образования

Смысл дополнительного образования весьма многозначен. Он часто употребляется для обозначения форм послевузовского образования, например,

факультетов или курсов повышения квалификации. В этом случае, как правило, речь идет о повышении образовательного уровня в рамках одной профессии. Иногда дополнительное образование трактуется как непрерывное повышение квалификации (в рамках каждого уровня профессиональной подготовки) в связи с изменениями или дополнениями образовательных стандартов, новыми достижениями науки и техники. В данном случае речь идет не обязательно о послевузовском образовании. Но и в первом, и во втором вариантах цели идентичны – повышение квалификации как уровня профессиональной компетентности.

Под дополнительным образованием можно рассматривать получение профессии или специальности, отличной от предусмотренной основной вузовской образовательной программой. То есть дополнительное образование рассматривается как расширение квалификационного диапазона, когда термин квалификация употребляется в качестве синонима к понятию профессия.

Дополнительное профессиональное образование может предоставляться для каждого уровня профессионального образования, а именно, для учащихся школ, профессиональных лицеев, техникумов, колледжей, студентов вузов и аспирантов, а также для рабочих, служащих и специалистов.

Поэтому дополнительное образование целесообразно рассматривать в широком и узком смыслах. Дополнительное образование в узком смысле генетически связано с основным, поскольку сам термин «дополнительное» предполагает дополнение к чему-либо. В широком смысле дополнительное образование включает в себя повышение квалификации и переподготовку специалистов.

Рассматривая дополнительное образование в широком смысле, его можно разделить на дополнительное образование для учащихся и дополнительное образование для работающих. Так как образовательные программы, согласно Закону «Об образовании», подразделяются на общеобразовательные и профессиональные, то можно говорить и о дополнительных образовательных программах общеобразовательной и профессиональной направленности.

Таким образом, по типу образовательных программ дополнительное образование следует разделить на общее и профессиональное. Первое связано с многообразием сфер деятельности человека: политикой, искусством, экономикой и т.п. и выходит за рамки учебной и трудовой деятельности личности. Что касается дополнительного профессионального образования, то оно служит повышению квалификации и переподготовке специалистов.

В целом, дополнительное образование можно представить следующим образом:

- дополнительное общее образование учащихся;
- дополнительное общее образование работающих;
- дополнительное профессиональное образование учащихся (начиная с уровня начального профессионального образования);
- дополнительное профессиональное образование работающих.

В настоящее время в России уже сложилась определенная система дополнительного профессионального образования, которая включает в себя стажировку, курсы повышения квалификации, профессиональную переподготовку, дополнительное и «второе» высшее образование, в ходе которых специалист с высшим образованием повышает свое профессиональное мастерство в русле имеющегося базового образования, приобретает новую квалификацию или меняет свою профессию.

Сфера дополнительного профессионального образования в России занимает на данный момент гораздо более сильные позиции, чем это принято считать, и, более того, является востребованной на рынке образовательных услуг, несмотря на сложные социально-экономические условия. Результаты проведенного анализа позволяют сделать следующие выводы:

- Масштабы деятельности учреждений и структурных подразделений системы дополнительного профессионального образования сравнимы с масштабами деятельности высшего профессионального образования. При этом обе системы решают разные задачи, и рынок образовательных услуг требует эффективного функционирования всех структур.

- Востребованность системы дополнительного профессионального образования на рынке образовательных услуг доказана тем фактом, что даже в условиях крайне недостаточной поддержки государства, сложного экономического положения населения система продолжает развиваться и обеспечивать рост контингента слушателей.
- Различные социально-экономические условия в регионах, состояние производства, рынка труда и другие факторы обусловили значительные отличия в динамике развития системы дополнительного профессионального образования в субъектах Федерации.
- Анализ работы системы дополнительного профессионального образования по обучению слушателей различных категорий по приоритетным направлениям рыночной экономики и приоритетным направлениям развития науки и техники показывает, что система в состоянии своевременно подготавливать соответствующие программы и привлекать значительную часть контингента, что в условиях рынка свидетельствует о больших потенциальных возможностях системы своевременно и адекватно реагировать на возникающий на рынке труда спрос на специалистов определенной квалификации, подготовленных для работы в различных областях трудовой деятельности.

С развитием рыночных отношений система образования в целом, и дополнительного в частности, меняет свой характер. Именно рыночная экономика в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время. К этому его вынуждают постоянные поиски производства новых товаров или услуг, повышение их качества, удешевления технологий в условиях остройшей конкуренции.

Информационное общество, порождающее новую потребность в образовании, качественно изменяет основную форму его получения. Массовое применение информационных обучающих систем, связанных с компьютеризацией, ведет к утрате традиционной школы, к полному обновлению организации и

форм обучения. Система образования становится индивидуализированной, гибкой, опирающейся на компьютеры и универсальные коммуникационные связи.

Новая парадигма затрагивает как основное, так и дополнительное образование. В таких условиях оно не только не теряет своей актуальности, но и приобретет новые возможности. Поскольку дополнительное образование обладает большей гибкостью по сравнению с основным, демонстрируя вместе с тем преимущества оперативного реагирования на изменения, происходящие в обществе, поскольку можно утверждать, что именно оно в будущем будет сферой сре-доточия актуальной информации. Стремление личности к постоянному обновлению и пополнению своих знаний, избирательное отношение к новой, зачастую самой противоречивой информации, с одной стороны, и потребность в самореализации и самоутверждении, с другой, могут реализоваться посредством дополнительного образования, поскольку, во-первых, работа с информацией является не просто образовательной деятельностью, но дополнительной образовательной деятельностью, а во-вторых, система дополнительного образования призвана создавать условия для наиболее полной реализации личности, становления ее индивидуальных черт.

Информационное общество, становление и развитие которого происходит в условиях рынка предъявляет новые требования и к личности. С одной стороны, человек предстает как товар, и его целью является выгодная продажа себя, своих знаний и умений, для успешного осуществления которой нужно подходящее образование. С другой стороны, человек, продуктивно используя свои способности и возможности, ориентируется на свободу и независимость, органичное существование в единстве с собой и со всем миром.

Перед дополнительным образованием в информационном обществе встает трудная задача: необходимо вооружить людей знаниями и навыками, которые, с одной стороны, могли бы удовлетворить их рыночные потребности, а с другой стороны, способствовали дальнейшему, целостному развитию личности, ее совершенствованию.

Новая роль дополнительного образования позволяет решить одну из важнейших проблем – превратить учащегося из объекта образования в субъект образовательного процесса. Реформирование системы образования обострило вопрос об основном принципе существующих в ней отношений между преподавателем и учащимися, который вырабатывался многими поколениями. Традиционно считалось, что субъект образовательной деятельности – «это, прежде всего, непосредственно действующий в процессе образования педагог, учитель, воспитатель. Обучаемому же отводилась пассивная роль объекта образовательной деятельности. Он выступал как цель и желаемый результат всего процесса деятельности.

В системе дополнительного образования отношения имеют свои особенности. Отсутствие жесткого контроля и санкций должно стимулировать подлинное сотрудничество между учащимися и педагогами. Равноправное взаимодействие педагога и слушателя осуществляется в процессе обмена информацией, делового, ролевого и межличностного взаимодействия, их объединяет совместная творческая работа

В настоящее время особую актуальность и значение приобретает эффективное кадровое сопровождение проводимых реформ и преобразований. Одной из важнейших задач становится задача организации целенаправленного дополнительного профессионального образования (ДПО), обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку взрослого населения.

Исключительная роль структуры ДПО в современной системе профессионального образования Российской Федерации определяется его ответственностью за обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества, ликвидацию функциональной неграмотности руководителей и специалистов в новых социальных и экономических условиях.

Основной особенностью дополнительного профессионального образования следует признать приобретение, наряду с корпусом основных, обязательных знаний, носящих, в основном, профессиональный характер, знаний оперативных, полученных только что, носящих характер опытных, не включенных в

общепризнанную теорию, не получивших статуса основы научных знаний. В отличие от вузовской системы, дающей знания по государственному образовательному стандарту, утвержденному и рекомендованному Минобрнауки, система дополнительного профессионального образования в основном дает знания, сведения, предположения, факты – информацию, необходимую для успешной работы. Потребность в этих знаниях может иметь личностный характер, определяться задачами, возникающими в жизни отдельного человека. Эти образовательные потребности отдельных людей отражают социальные потребности, потребности той или иной социальной сферы, отрасли производства, промышленности, сельского, лесного, рыбного хозяйства, торговли, транспорта, связи, коммунальных служб. То есть индивидуальные потребности являются выражением потребностей, возникающих в различных формах социальной деятельности, что придает им массовый характер.

Цели дополнительного профессионального образования определяются требованиями обучающихся, которых можно разделить на две группы:

- обучающихся готовым знаниям, умениям и навыкам в системе конечного образования: подготовка к профессии, роду занятий, виду деятельности (подготовка, переподготовка, повышение квалификации в рамках системы формального образования);
- обучающихся тем аспектам деятельности, для которых еще нет готовых решений, знаний и которые ищутся и находятся путем организованного обмена опытом. Обучение осуществляется в форме беседы, консультирования, обмена опытом, совещания. Роль преподавателя сводится к организации процесса обмена информацией, к консультированию.

Если в первой группе обучающихся обучение может вестись традиционно, являясь продолжением и аналогом вузовской системы, то во второй учебный процесс, исходя из требований и целей обучающихся, должен строиться совершенно иначе.

Проблемы становления системы ДПО в нашей стране определяются появлением и все большим распространением второй группы учащихся.

Технологическая особенность оценки качества ДПО состоит в том, что в роли главного «оценщика» выступает заказчик, выбирающий профессиональные образовательные программы, а порой отдельные учебные курсы, а также работодатель, заинтересованный в высоком качестве повышения квалификации и профессиональной переподготовки сотрудников. Сами обучающиеся порой нуждаются в знаниях, необходимых для решения не только профессиональных, но и жизненно важных проблем. Поэтому качество ДПО часто оценивается как степень его соответствия тем целям, которые слушатели хотят достичь средствами образования, как способность образовательных учреждений создавать и реализовывать профессиональные образовательные программы, которые обеспечивают слушателей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для решения стоящих перед ними реальных задач.

Возрастающие потребности реального сектора экономики и непроизводственной сферы в квалифицированных кадрах выдвинули задачу модернизации системы дополнительного профессионального образования на качественно новой основе. Ощущается острая необходимость участия учреждений ДПО в разработке стратегии развития рынка образовательных услуг. Важнейшей задачей системы дополнительного профессионального образования становится подготовка кадров для формирования инновационной среды в различных областях профессиональной деятельности.

Темпы развития современной экономики, науки и информационных технологий, быстрые изменения, происходящие в сфере образования, выдвигают в разряд первостепенных проблему переподготовки педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений, так как повышение качества образования в значительной степени определяется уровнем их профессионализма и компетентности.

Учебный процесс в образовательных учреждениях ДПО должен быть организован по определенным технологиям, учитывающим специфику взрослой аудитории, состоящей из специалистов, имеющих профессиональное образова-

ние и опыт работы. Это требует широкого привлечения квалифицированных специалистов из реального сектора экономики и непроизводственной сферы.

Разработка критериев оценки качества дополнительного профессионального образования становится одним из ключевых направлений повышения качества профессионального образования. Решение этой задачи предполагает обобщение отечественного и зарубежного опыта в области оценки качества дополнительного профессионального образования, проведение анализа его состояния на основе оценки действующих образовательных программ, их связи с реальным сектором экономики и потребностями рынка труда. Построение дополнительных профессиональных образовательных программ предполагает формирование содержания обучения на основе нового научного знания, ориентируя слушателей на достижение вполне конкретных результатов, определяемых текущими и прогнозируемыми требованиями профессиональной деятельности и поддающихся качественной и количественной оценке.

Вопросы качества образовательного процесса, в том числе и дополнительного профессионального образования, являются важнейшим аспектом функционирования образовательных учреждений всех уровней. В то же время, особенно в последнем случае, вопросы качества образовательных программ остаются наиболее сложно решаемыми, так как предусмотренный действующим законодательством механизм контроля качества образования не учитывает всей специфики этого образовательного сегмента. Поэтому их решение происходит часто в режиме самооценки, в лучшем случае с привлечением заказчика.

Качество образовательного процесса определяется совокупностью всех его значимых характеристик. Причем для каждой образовательной подсистемы среди этих характеристик есть общие, свойственные всей системе образования, а есть специфические, присущие только данной подсистеме и соответствующие определенным целевым функциям, особенностям контингента, ее значению в развитии личности, общества и государства. Поэтому качество ДПО состоит, прежде всего, в соответствии тем целям, которые слушатели надеются достичь средствами образования.

Следует указать условия, наличие которых необходимо для предоставления качественного ДПО. Это и материально-техническая база, и должная квалификация профессорско-преподавательского состава, и наличие информационной техники, а также обоснованная периодичность обновления образовательных программ и их корректировка в соответствии с пожеланиями заказчика.

Повышение качества образования должно стать стратегической задачей развития и совершенствования системы дополнительного профессионального образования. Новые профессиональные образовательные программы, появление которых связано с современными достижениями науки и техники, быстрым распространением новейших технологий, нуждаются в тщательной профессиональной экспертизе.

Проблема качества должна рассматриваться не только с точки зрения ценности и полноты профессиональных компетенций и их востребованности на рынке труда, но и с позиций общественной и социальной значимости образования. Важнейшей целью образовательной деятельности остается оптимизация учебного процесса. Современные образовательные технологии приобретают при такой постановке задачи первостепенное значение. Это предполагает введение новых форм организации учебного процесса, создание соответствующего научно-методического инструментария, использование нетрадиционных видов учебно-методических пособий, применение более гибких и эффективных форм контроля и оценки образовательной деятельности.

Предполагается предоставить права коммерческим организациям оказывать услуги в сфере дополнительного профессионального образования, а также введение профессионально-общественной аттестации и аккредитации дополнительного профессионального образования.

Существенные изменения происходят в структуре дополнительного профессионального образования. Появление дополнительные квалификации, относящиеся к различным отраслям знания, обеспечивает оперативный отклик различных уровней системы профессионального образования на быстро изменяющиеся запросы рынка труда. Это, как правило, междисциплинарные профес-

сиональные программы, развитие которых может оказать существенное влияние на структуру высшего профессионального образования и качество подготовки специалистов. Заметим, что такая составляющая системы профессионального образования обеспечивает расширение квалификационных возможностей не только уже работающих специалистов, но и выпускников вузов и слушателей системы послевузовского профессионального образования.

Массив профессиональных программ с общей трудоемкостью больше 1000 часов в случае их параллельного освоения студентами, наряду с основными образовательными программами, когда выпускники вузов кроме основных, получают дополнительные квалификации, способствующие увеличению их профессиональной мобильности нуждается в отдельном рассмотрении. Речь идет о создании нового организационно-образовательного механизма в системе высшего профессионального образования.

Наличие дополнительных квалификаций способствует увеличению профессиональной мобильности и конкурентоспособности, оптимизирует квалификационную структуру выпуска специалистов и придает оперативность отклику системы профессионального образования на развитие рынка интеллектуального труда. Кроме того, это стимулирует образовательную активность студентов, активизирует творческий потенциал преподавателей и, что весьма существенно, выступает прообразом будущих направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования. Поэтому при реализации системы дополнительных профессиональных образовательных программ и формировании ее нормативно-методического обеспечения важно соблюдать принципы непрерывности и преемственности с системой высшего профессионального образования.

Важной проблемой становится создание механизмов конструктивного взаимодействия между магистратурой, системой корпоративного обучения и инновационным направлением ДПО в форме дополнительных квалификаций. Задача вузов – активное вторжение в систему не только дополнительного, но и корпоративного образования. Наиболее эффективным механизмом решения

этой задачи является система дополнительных квалификаций, которая становится еще более актуальной при фронтальном переходе системы образования на двухуровневую структуру основных образовательных программ. Дальнейшее развитие системы дополнительных квалификаций могло бы составить основу профессиональной составляющей подготовки выпускников бакалавриата к будущей трудовой деятельности

2.5. Формирование системы непрерывного образования

Современное понимание непрерывного образования – это целенаправленный непрерывный процесс воспитания и обучения посредством реализации образовательных программ, оказания образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности, направленных на обеспечение возможности получения знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей, необходимых для профессиональной или общественной деятельности, семейной жизни, охраны здоровья и среды обитания, адаптации к изменившимся производственным и социокультурным условиям, защите прав и интересов личности, общества и государства.

Происходящие в мире процессы способствуют появлению и развитию идеи массового непрерывного образования как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем. Традиционное образование, предполагавшее получение общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения, сменяется образованием, обеспечивающим приобретение знаний в течение всей социальной активной жизни.

Налицо две разные модели образования, которые дополняют друг друга:

- конечное образование, основанное на принципах просвещения и обучения: это образование, обслуживающее социальную потребность распространения и производства знаний, сохранения и воспроизведения культуры;
- непрерывное образование, в основе которого лежит принцип информирования: это образование, содержание которого определяется потребностью

обучающегося в знаниях и информации, необходимых для решения его лично-
стно значимых задач.

Ныне образование мыслится как открытый процесс, происходящий не только в стенах, специально назначенных для обучения заведений и не только под руководством преподавателей-профессионалов, а повсюду и под воздействием всех лиц, обладающих определенным опытом и стремящихся передать его другим. Основной задачей образования становится теперь создание необходимых условий для обучения человека реализации им жизненных целей и решению стоящих перед ним задач с учетом общественных условий. Главный потребитель, на которого ныне ориентируется сфера образования, человек с его индивидуальными образовательными потребностями, которые становятся все более разнообразными. Сейчас они включают не только потребность в получении образования и профессии, но и потребность в обучении для поддержания и улучшения здоровья, улучшения качества семейной жизни, компетентного участия в общественной жизни, содержательного проведения досуга, развития собственной личности. Дополнительное образование выполняет не только экономическую и социальную функции, но и функцию развития личности человека.

Непрерывное образование, однако, породило массу новых проблем, в частности, сделало необходимым переосмысление фундаментальных педагогических представлений. Развитие систем повышения квалификации и переподготовки кадров привело к появлению значительного контингента учащихся, существенно отличающихся от традиционного школьного и вузовского контингента. При этом понятие педагог стало не вполне уместным при осмыслении образовательных отношений преподавателя и слушателей системы повышения квалификации. Непрерывное образование отчетливо выявило отличия образования от обучения, поскольку непрерывное образование не может осуществляться посредством непрерывного обучения. Образование рассматривается как форма самоутверждения личности: это путь расширения границ собственных возможностей, путь приобщения к новой информации, путь достижения опре-

деленного статуса в обществе, путь непрерывного поиска и смены различных видов деятельности. Слушатели в системе дополнительного образования желают учиться, но хотят, чтобы обучение было полезным. Им необходимо видеть немедленную пользу от новых знаний и навыков, которые они приобрели. У большинства из них имеются свои дела и нет лишнего времени.

Эти и другие особенности дополнительного образования должны, безусловно, учитываться при разработке образовательных технологий, создании учебно-методических материалов, подборе и подготовке преподавательских кадров в системе образования взрослых.

Сам процесс дополнительного образования имеет свои специфические особенности:

- слушателя, а это, как правило, взрослый человек, не нужно образовывать, а нужно создать необходимые условия для его обучения;
- в обучении необходимо разумно сочетать и педагогические воздействия на обучаемых, и специфические принципы и методы обучения взрослых;
- главным действующим лицом становится не преподаватель, а слушатель; роль преподавателя – умело создать условия для поиска, выбора знаний и приобретения умений и навыков;
- применяются интенсивные формы, которые в короткие сроки позволяют получить необходимые знания и навыки;
- все больше включаются дисциплины, возникающие на стыке наук;
- в обучении взрослых необходимо оперативно выбирать актуальные проблемы, разрабатывать «пилотные» учебные программы, привлекать самые квалифицированные преподавательские кадры.

Цель системы непрерывного образования будет достигнута, если его структура, программы, содержание и формы работы будут учитывать совокупность интересов личности:

- профессионально-трудовой интерес, позволяющий адаптироваться к новым условиям, приобретать новые профессии;

- материальный интерес, состоящий в понимании связи между ростом культурно-образовательного уровня и повышением вознаграждения за имеющиеся и вновь приобретенные знания;
- социально-статусный интерес, заключающийся в осознании социального признания и социального положения;
- моральный интерес в сфере творческой инициативы и гражданской активности, являющихся побудительной силой самоуважения образованной личности, признания значимости востребованных знаний, утверждения человека в качестве примера;
- духовный интерес как средство самореализации личности, повышения его образовательного и культурного уровня.

Эффективность деятельности системы дополнительного образования зависит не только и не столько от содержания форм и методов обучения, сколько от отношения учащихся к процессу обучения. Добровольность дополнительного образования предполагает, что в него включаются в первую очередь заинтересованные люди, что, безусловно, облегчает процесс обучения, как для преподавателя, так и для учащихся. Следовательно, можно предположить, что дополнительное образование обогащает мотивационную структуру личности, и процесс социализации осуществляется достаточно эффективно. Дополнительное образование выступает одним из инструментов культурной преемственности поколений, предполагает знакомство личности со всеми ее аспектами. Посредством дополнительной образовательной деятельности личность не только становится потребителем культуры, но и включается в процесс ее освоения, принимает участие в ее производстве, тем самым, реализуя свои склонности и задатки.

Система образования не может эффективно функционировать, если набор ее значимых подсистем не является преемственным содержательно, организационно, технологически. Особый интерес представляет преемственность содержания полного среднего и общего высшего образования. И хотя общее образование не следует рассматривать лишь как звено, предшествующее профес-

сиональному образованию и являющееся его базой, тем не менее, это один из важнейших аспектов успешного функционирования системы образования как единого целого. Наличие общеобразовательных предметов в учебных планах высших учебных заведений проблему преемственности превращает в многоцелевую. С одной стороны, необходима преемственность содержания образования на различных уровнях, его изложения и осмыслиения, а с другой – создания общеобразовательной базы, достаточной для освоения профессиональной компоненты вузовских программ.

Наметился серьезный разрыв между основными образовательными программами высшего и послевузовского профессионального образования. Система образования из непрерывной все больше превращается в «образовательную мозаику», состоящую из отдельных образовательных программ, относящихся к различным уровням образования. По-прежнему отсутствует глубокий научно-обоснованный анализ влияния принятой структуры государственных образовательных стандартов на качество образования.

В условиях непрерывного образования очень важно формирование на знаниевой и квалификационной основе единого пакета компетенций, охватывающего все этапы образования, начиная от общеобразовательной школы и заканчивая программами последипломного образования. Естественно, что на этапе получения общего образования превалируют общеобразовательные компетенции, тогда как для профессионального образования превалирующими становятся предметные компетенции. В целом же полнота пакета компетенций в условиях непрерывного образования является сложной дидактической проблемой, требующей отдельного рассмотрения.

Концепция непрерывного образования в нашей стране находит свое непосредственное выражение в форме дополнительного, то есть дополнительного к основному, образования. Для адаптации к современному быстро меняющемуся миру и построения успешной, творческой, интересной жизни граждане вынуждены постоянно расширять, улучшать и обновлять свои профессиональные знания и умения, усваивать инновационные формы и технологии профессио-

нальной деятельности. Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса обеспечит эффективную реализацию новых моделей и обновление содержания непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий. Именно формирование системы непрерывного образования должно помочь в преодолении проблем адаптации к новым общественным отношениям через получение новых знаний; научить ориентироваться в новой политической обстановке, представлять и защищать свои интересы, уважая интересы и права других граждан.

2.6. Цели и основные задачи модернизации высшего образования РФ.

В настоящее время имеется пакет документов, определяющих направления развития образования, цели и задачи модернизации высшего образования РФ, который включает: Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года, Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, Комплекс мер по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации, Федеральную целевую программу развития образования на 2006-2010 годы.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной распоряжением Правительства, главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Целью модернизации образования на указанный период становится создание механизмов устойчивого развития системы образования. Для достижения этой цели планируется обеспечить:

- государственные гарантии доступности и равные возможности получения полноценного образования;

- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, предусматривают повышение качества профессионального образования, развитие современной системы непрерывного и доступного качественного образования. В соответствии с этим на период до 2010 года разработан и утвержден комплекс мероприятий по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации. В перспективе создание Общенациональной системы оценки качества образования, направленное на выработку механизмов и инструментария объективной оценки качества образования, согласованных по всем уровням и ступеням образования.

Обеспечение высокого качества образования – это гражданский долг всех, кто обеспокоен будущим России, болеет за судьбу ее молодого поколения. Это особенно важно сейчас, когда страна вступила в период рыночных отношений, когда система образования находится на пути поиска новых экономических механизмов функционирования и развития. В такой обстановке только высокое качество обучения как важный рыночный фактор позволит учреждениям высшего образования обеспечить условия их выживания, привлечь способных учащихся и, благодаря этому, поднять эффективность образовательного процесса. Таким образом, в современных условиях качество образования становится решающим фактором развития образовательных учреждений.

Дальнейшим развитием процессов модернизации системы образования РФ стал приоритетный национальный проект «Образование», главными направлениями которого являются:

- поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования, стимулирование вузов и общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы;
- поддержка подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы;
- информатизация образования, внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий;
- поддержка инициативной, способной, талантливой молодежи;
- развитие системы профессиональной подготовки в армии: расширение возможностей получения начального профессионального образования военнослужащими, проходящими военную службу по призыву, предоставление преференций при подготовке к поступлению в вузы и получении высшего образования лицам, отслужившим не менее трех лет по контракту в Вооруженных силах РФ;
- создание национальных университетов и бизнес-школ мирового уровня: двух университетских центров на 30 тыс. мест каждый в Южном и Сибирском федеральных округах, а также двух бизнес-школ на 500 мест каждая в г. Санкт-Петербурге и Московской области;
- дополнительное вознаграждение за классное руководство, поощрение лучших учителей, повышение уровня воспитательной работы в школе.

Основными критериями поддержки вузов в рамках национального проекта «Образование» стали:

- достижения в области фундаментальных и прикладных наук;
- инновационная деятельность;
- участие в международных проектах и академических обменах;

- развитие современных образовательных программ и образовательных технологий;
- наличие общественных органов управления;
- развитие новых механизмов финансирования и внедрение новых организационно-правовых форм деятельности образовательных учреждений;
- наличие софинансирования образовательных программ со стороны субъектов РФ, негосударственных экономических и финансовых структур.

Начавшаяся реализация национального проекта «Образование», предлагающая значительные финансовые вложения в бюджет вузов страны, придает новый импульс развитию системы высшего профессионального образования. В настоящее время 57 вузов – победителей конкурса инновационных программ, проходившего в рамках данного проекта, участвуют в его выполнении.

Требуется в рамках всего образовательного пространства страны прийти к единому пониманию необходимости постепенной модернизации системы образования Российской Федерации. Крайне важным является продолжение исследований, нахождение взаимопонимания и постоянный обмен мнениями, опытом между представителями академических кругов, общества и государства. С целью ликвидации разнонаправленности работ и достижения максимального кумулятивного эффекта требуется общая координация проведения научных разработок, определение планов и стратегии дальнейших действий.

2.6.1. Контроль, оценка и управление качеством высшего профессионального образования

Новый характер социально-экономических отношений требует обновления и совершенствования механизмов оценки качества высшего образования. Сегодня важно понять, почему система высшего образования, созданная и эффективно работавшая в условиях плановой экономики теряет эффективность в новых социально-экономических условиях. Научно-обоснованный ответ на

этот вопрос мог бы стать основой возрождения и дальнейшего развития отечественной системы образования.

Повышение внимания к проблеме качества образования вызвано многими причинами. С одной стороны, продолжается усиление роли образования в обществе, его влияния на экономическое и социальное развитие. Появилось осознание того, что качество образования во многом определяет качество жизни, не говоря уже о качестве человеческих ресурсов страны, которое определяется как востребованностью их рынком труда, так и уровнем интеллектуального потенциала, который формируется за годы учебы, его приращением в общеобразовательной и в профессиональной области, а также степенью совершенства общекультурного облика личности, сформированностью гражданской позиции, набором компетенций, обеспечивающих ей успешную социализацию в обществе. С другой стороны, массовый характер высшего образования, создание негосударственного образовательного сектора, низкая академическая мотивация студентов, уход государства (будем надеяться, что временный) из сферы образования, «статусные» перекосы в структуре высшей школы, подготовка студентов в непрофильных вузах по ряду специальностей ведет к снижению качества образования. Низкий социальный статус преподавателей отрицательно сказывается на уровне мотивации, направленной на повышение качества учебного процесса.

Самым слабым местом российской системы образования является отсутствие отлаженного взаимодействия с рынком труда. Проблемы обусловлены, прежде всего, существенными изменениями в структуре занятости: с одной стороны, связанными с неразвитостью в недалеком прошлом сектора услуг и его стремительным ростом в последние годы, а с другой – форсированным переходом к ресурсоориентированной экономике и обвалом в промышленно-производственном секторе, сельском и лесном хозяйстве.

Определить качество образования весьма трудно, поскольку надежные методы его оценки отсутствуют. Решение вопроса о качестве образования зависит от того, что оценивается, кто оценивает, с какой целью, по каким нормативам. Вот почему под качеством образования принято понимать, с одной сторо-

ны, степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг, а с другой – степень достижения поставленных в образовании целей и задач.

Можно выделить несколько определений качества образования. Различия связаны, прежде всего, с различным толкованием термина «образование»:

- качество усвоения предметных знаний, то есть знаний, связанных с предметами и научными дисциплинами, изучаемыми в процессе обучения в учебном учреждении (качество обучения). Данное качество полученного образования устанавливается путем дифференцированной и интегральной оценки знаний в ходе зачетов и экзаменов;
- качество профессиональной подготовки, способности решения профессиональных задач (качество специалиста), которое со временем меняется: если прежде акцент делался на квалификации специалистов, то теперь к квалификации добавились более широкие требования компетентности и ответственности;
- качество образования как развитие способности к обучению и обучаемости (качество образованной личности). В достижении данного качества многие видят основную задачу современной школы;
- качество образования как развитие способности социальной ориентировки и социального роста (качество профессиональной культуры). Данное качество образования начинает находить отражение в обучении основам маркетинга, права, экологии и прочее;
- качество образования как условие воспроизведения культурного и материального уровня жизни общества, как условие воспроизведения самого общества (качество образования в обществе).

Общество оценивает высшее образование по его качеству и эффективности. По мнению Дэвида Робинсона, Руководителя Ассоциации преподавателей университетов Канады, в основу определения качества необходимо положить образовательные ценности: академические свободы, коллегиальность, национальную оценку качества. Уважение прав преподавателей и академические сво-

боды – ключевые основы качественного высшего образования. В оценке качества образования заинтересованы: правительства, вузы и профессиональные сообщества, студенческие организации, аккредитационные агентства. Однако многие современные образовательные структуры сводят высшее образование к передаче знаний. Результаты такого образования могут оказаться весьма скучными.

Наиболее распространенной является оценка качества образования по его соответствуанию принятым образовательным нормативам, которым должен отвечать образовательный процесс (государственным образовательным стандартам). Качество образования является предметом множественных дискуссий и связано с содержанием учебных программ: что изучать, как изучать, в каком объеме, под каким ракурсом, что давать факультативно, а что в обязательном порядке, что изучать фундаментально, а что в прикладном виде и так далее. В конце концов, речь идет о том, что должен знать культурный человек. Поскольку представления о культуре, о том, каким должно быть общество, у людей разные, то неудивительны разногласия по поводу качества образования.

Теперешний рынок труда, который находится в начальной стадии формирования и отражает текущие запросы рыночной экономики, все еще не в состоянии адекватно реагировать на превосходящие возможности системы профессионального образования. Значительная часть национальных производств утрачена и поэтому сложился дисбаланс между структурой профессионального образования и рынком труда. Интеллектуальный ресурс по традиционным специальностям, особенно естественнонаучным и инженерным, для российской системы образования во многом превышает потребности функционирующего в настоящее время рынка труда в специалистах высокой квалификации. В итоге более четверти выпускников высшей школы не могут трудоустроиться по полученным в вузах специальностям.

Снижение у многих студентов старших курсов интереса к учебе связано с осознанием невозможности после окончания вуза найти работу по специальности. В итоге специализирующая часть основных образовательных программ ус-

ваивается поверхностно, что отрицательно влияет на качество получаемого образования. С этим нельзя не считаться. Видимо, в новых условиях, эта составляющая образовательных программ в ряде случаев должна быть вынесена за пределы вуза и реализовываться с участием работодателя, его ресурсных возможностей.

Ситуация, однако, не столь тривиальна. За последнее десятилетие существенное развитие получила сфера обслуживания, изменился характер сферы управления, продолжается реструктуризация промышленного и сельскохозяйственного сектора экономики, а главное – происходит смена направления вектора развития экономики страны. Возникла потребность в новых квалификациях, которые ранее либо отсутствовали, либо находились в эмбриональном состоянии. Однако эти особенности никоим образом нельзя транслировать на все образовательные области. Возникает сложная технологическая задача совершенствования механизмов оценки качества образования, решение которой применительно к различным областям знания требует особых подходов с использованием различного инструментария. Для специальностей и направлений с высоким уровнем востребованности внимание должно быть обращено, главным образом, на качество подготовки выпускников, тогда как для направлений и специальностей с низким уровнем востребованности больше внимания требует качество учебного процесса, обеспечение высокого уровня фундаментальности, междисциплинарности и научности образовательных программ, отказ от узкой специализации, ориентирующей выпускников на узкоспециальный вид будущей профессиональной деятельности.

Однако в обоих случаях качество образования определяется, прежде всего, его содержанием, которое должно отражать новейшие достижения науки и наиболее существенные изменения в практике, тенденции становления и развития общества знаний, в котором образование призвано играть определяющую роль, становясь гарантом устойчивого экономического развития.

Особое значение приобретает развитие образовательных технологий, которые способствовали бы распространению и совершенствованию систем ко-

личественной оценки содержания образовательных программ, достижению планируемого уровня знаний, умений, профессиональных компетенций и методической культуры, полномасштабному использованию новых подходов к структурированию содержания образовательных программ. Не теряя фундаментальности и научности, которые в недалеком прошлом являлись знаковой характеристикой советского образования, сохраняя избыточность содержания образовательных программ по отношению к будущей профессии, следует стремиться к тому, чтобы каждый выпускник высшей школы обладал образовательным ресурсом, необходимым для адаптации в мире разнообразных технологий, владел различными видами коммуникативного взаимодействия, современными способами передачи и хранения информации, иностранными языками, предпринимательскими навыками, приемами управления и руководства.

В качестве превентивных мер, способствующих сохранению, а в дальнейшем и повышению качества образования следовало бы разработать экономические механизмы регулирования подготовки специалистов различной направленности и квалификации в структуре профессионального образования, упорядочить предоставление платных образовательных услуг, рассмотреть целесообразность обучения за счет государственного бюджета студентов с низкой дисциплиной и низкой успеваемостью; академические степени бакалавра и магистра возможно следует присуждать не всем выпускникам, а лишь достигнувшим определенного уровня успеваемости. В остальных случаях предусмотреть вручение диплома об окончании вуза без присуждения академической степени, особое внимание необходимо уделить средствам и методам, стимулирующим повышение уровня мотивации студентов к учению.

К значимым механизмам обеспечения качества образования следовало бы отнести:

- создание представляющих образовательное учреждение академических структур и организацию взаимодействия с внешними партнерами, которыми могут являться крупные фирмы, администрации различного уровня, профессиональные общества и пр.;

- определение в рамках квалификационных характеристик (набора компетенций) возможных профессиональных позиций выпускников на региональном, национальном и международном уровнях;
- организационно-методическое обеспечение образовательной программы: общая структура и содержание образовательной программы, ожидаемые результаты после ее освоения;
- контроль ресурсов и создание инфраструктуры, необходимых для успешной реализации образовательных программ;
- сбор данных о результатах освоение образовательных программ, мониторинг мнения студентов и выпускников.

В целом же проблема совершенствования механизмов оценки качества высшего образования должна стать ключевой составляющей национальной образовательной политики.

Управление качеством образования сводится к разработке и осуществлению системы мер, позволяющих эффективно предоставлять образовательные услуги такого качества, которое обеспечивает соответствие результата образования требованиям потребителя. При этом учащимся система образования предоставляет услуги, а остальным потребителям - организациям, предприятиям и государству в целом – продукцию, то есть специалистов, обладающих профессиональными знаниями и навыками. Не следует забывать, что социально-экономические преобразования в России обладают высокой динамикой и происходят на фоне объективного «запаздывания» преобразований социальной сферы от изменений в экономических базисных структурах.

Действующая сегодня государственная система оценки качества образования основывается на требованиях к содержанию и длительности образовательных программ, к квалификационным характеристикам профессорско-преподавательского состава и к материальной базе образовательных учреждений, к учебно-методическому обеспечению учебного процесса, к качеству усвоения учебного материала учащимися. Соответствие образовательного учреждения этим требованиям и гарантирует получение образования с установлен-

ным государством уровнем качества, подтверждаемым выдачей выпускникам государственных документов об образовании.

Важным шагом на пути улучшения качества профессионального образования могло бы стать создание национальной системы качества как на отраслевом, так и межотраслевых уровнях. Особое внимание следует уделить обеспечению качества образовательных услуг в сфере открытого образования и дистанционного обучения. К числу ключевых вопросов совершенствования профессионального образования следует отнести разработку технологии оценки экономической и социальной эффективности профессиональных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Путь к достижению более высокого качества образования состоит не в том, чтобы предъявлять обучающемуся высокие требования, а в том, чтобы открыть перед ним жизненную перспективу, предъявляющую к нему высокие требования. Достижение высокого качества образования должна быть подкреплено высокой мотивацией студентов, слушателей и других субъектов образовательной деятельности.

В последнее время вопросы, связанные с управлением качеством в образовании, все чаще и чаще возникают в самых различных контекстах. Наблюдается не только рост числа теоретических публикаций, но и описание множества примеров реализации систем управления качеством. Этот процесс можно считать закономерным, имея в виду, что, с одной стороны, наличие внутривузовской системы управления качеством нашло свое отражение в системе показателей государственной аккредитации, а с другой стороны, присоединение России к Болонскому процессу означает, что Россия, наравне с остальными участниками процесса, приняла на себя обязательство по реализации определенной программы действий в сфере обеспечения качества, поскольку как показывает практика, качество образования лежит в основе развития общеевропейского образовательного пространства.

2.6.2. Создание общенациональных систем оценки качества высшего образования и становление общественной аккредитации вузов

В настоящее время в Российской Федерации создана государственная система признания уровня и оценки качества профессиональных образовательных программ, а также оценки условий образовательного процесса, которые включают лицензирование, аттестацию и государственную аккредитацию образовательных учреждений профессионального образования, что должно обеспечить условия образовательной деятельности, соответствующие государственным требованиям и требованиям складывающейся рыночной экономики, исключить некачественную подготовку специалистов.

Основной и самый важный вид контроля за качеством образовательной деятельности – самооценка. Необходимо формирование культуры качества образования и развитие эффективных технологий процедуры самообследования образовательных учреждений. Необходимо разработать критерии оценки качества профессиональных образовательных программ, предложить единые по всей стране методы, механизмы и процедуры проведения самоконтроля

Лицензирование является входным контролем соответствия заявленных учредителем образовательного учреждения условий реализации профессиональных образовательных программ, установленным государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил; санитарных и гигиенических норм; охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений; оборудования учебных помещений; оснащенности учебного процесса; образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

Лицензированию подлежит образовательная деятельность, сопровождаемая итоговой аттестацией с последующей аккредитацией и выдачей документов об образовании или квалификации. В приложении к лицензии на осуществление образовательной деятельности указывается перечень образовательных программ, по которым предоставляется право ведения образовательной деятельно-

сти, их уровень, направленность и нормативные сроки освоения, а также квалификация, которая будет присваиваться по завершению образования выпускникам.

Для получения лицензии соискатель, наряду с другими документами, представляет в лицензирующий орган перечень дисциплин, входящих в каждую заявленную образовательную программу, с указанием аудиторной и внеаудиторной учебной нагрузки по этим дисциплинам, сведения об обеспеченности учебной литературой, а также кадровое обеспечение учебного процесса.

Вместе с тем содержание, организация и методики образовательного процесса не являются предметом лицензионной экспертизы, то есть собственно профессиональные образовательные программы не выступают предметом рассмотрения, а следовательно, их содержание и качество не гарантируется фактом получения лицензии.

Все еще отсутствуют научно и методически обоснованные аттестационные и аккредитационные требования, определяющие решение о государственном признании профессиональных образовательных программ, что существенно затрудняет осуществление надлежащей оценки их качества. Не вдаваясь в глубинные причины сложившейся ситуации, представляется важным акцентировать внимание на следующем – для успешной реализации принятых решений по модернизации образования актуальной и насущной становится задача формирования концепции и плана конкретных действий по формированию элементов национальной системы качества. В этот процесс должны быть вовлечены практически все участники образовательного процесса – от федеральных органов управления образованием и до студентов вузов. Желательно регулярное обсуждение проблем качества и оценки качества в рамках единой организационной платформы.

В условиях бурного развития во всем мире процессов академической мобильности актуален вопрос оценки качества образования, полученного в другой стране. Международное научное сообщество при решении данной проблемы перешло от механизмов и процедур эквивалентности к процедуре признания,

что означает переход от количественной формы оценки к акценту на качественные и функциональные параметры.

Согласно требованию российского законодательства в нашей стране должно существовать единое культурное и образовательное пространство. Что означает необходимость создания общенациональной системы качества, единого понимания проблемы качества предоставления образовательных услуг и способов ее решения, разработки приемлемых и применимых в условиях нашей действительности и нашей ментальности критериев оценки качества.

Что касается мер, которые можно предпринять в ближайшем будущем, то стоит остановиться на процедуре лицензирования. Этот механизм первоначального контроля, отправную точку будущей деятельности образовательного учреждения можно и нужно законодательно усовершенствовать. По существу вопроса, часть содержания процедур аттестации следовало бы перенести в процедуру лицензирования. Таким образом, эта форма входной «оценки» будет значительно улучшена и, соответственно, существенно усложнена, то есть у возможных претендентов не возникнет нездоровой иллюзии по поводу будущего безоблачного существования. Что должно положительно сказаться на качестве предоставляемого образования.

Не отрицая необходимости использования зарубежного опыта, в первую очередь в части учета потенциальных проблем и рисков, следует, по-видимому, создавать собственные продукты, опирающиеся и учитывающие особенности российской образовательной практики. Важно, чтобы российское образовательное сообщество своевременно определилось в этом вопросе и могло предъявить мировому образовательному сообществу согласованное мнение, учитывающее специфику и реалии российской системы образования.

Законодательно предусмотрены две системы аккредитации – государственная и общественная. Образовательные учреждения могут получить общественную аккредитацию в различных российских, зарубежных и международных общественных образовательных, научных и промышленных структурах. Одна-

ко, в отличие от государственной аккредитации, такая аккредитация не влечет за собой каких-либо обязательств со стороны государства.

Объектом государственно-общественной аккредитации являются профессиональные образовательные программы и образовательные учреждения профессионального образования.

Целью государственно-общественной аккредитации является обеспечение высокого качества профессионального образования, реализуемого в виде профессиональных образовательных программ различной длительности и различной направленности образовательными учреждениями профессионального образования, имеющими различный организационно-правовой статус.

Цель государственно-общественной аккредитации достигается посредством оценки качества профессиональных образовательных программ профессионального образования и деятельности образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы на основе критериев качества профессиональных образовательных программ и критериев оценки качества, накопления и распространения отечественного опыта в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Результаты государственно-общественной аккредитации используются для:

- управления системой высшего профессионального образования;
- информирования общественности о качестве высшего профессионального образования и защиты интересов потребителей основных профессиональных образовательных программ;
- повышения образовательного статуса аккредитованных профессиональных образовательных программ высшего профессионального образования.

Идея общественной аккредитации может найти свое реальное воплощение в лице организаций (агентств, учреждений, институтов, комиссий), создаваемых на общественных началах при определенной доли прямого или опосредованного государственного финансирования и контроля. Соответственно, необходима разработка четкой и ясной политики государства. Данные организа-

ции создаются из числа экспертов в области образования, опытных специалистов, представителей общественности, студенческого сообщества, рынка труда. Целью их работы является проведение внешней оценки деятельности образовательных учреждений или программ на национальном или региональном уровнях. Возможно создание одной или нескольких подобных организаций федерального уровня, что представляется наиболее логичным, так как становится возможным их разделение по отраслевому или профессиональному признакам, либо жесткой вертикальной системы подчинения между ними.

Так, в 2005 году в России было создано Агентство по общественному контролю качества образования (АККОРК), целью которого является формирование системы образовательного аудита как инструмента общественно-профессиональной оценки качества образования. В настоящее время начался процесс создания региональной структуры АККОРК – организовано семь региональных отделений: центральное, южное, сибирское, уральское, пиволжское, северо-западное и дальневосточное.

Такие организации создаются с целью повышения качества работы и прозрачности образовательных учреждений, отчетности, распространения информации и обмена опытом. Посредством проведения оценочных процедур они формируют свое собственное профессиональное и независимое мнение о деятельности каждого образовательного учреждения, эффективности и качестве предоставления каждой профессиональной образовательной программы в отдельности, что реализуется в виде отчетов, рейтингов и публикаций, доступных для их использования всеми желающими. Организации по обеспечению качества должны действовать в тесной связи с академическим сообществом и принимать во внимание потребности общества, государства, частных инвесторов, студентов, текущие и перспективные направления формирования рынка труда.

Организации аналогичного либо схожего направления деятельности – профессиональные ассоциации, союзы, объединения – работающие в области качества вообще, либо качества образования в частности, уже довольно широко представлены на российской общественной сцене. Поэтому представляется

жизненно необходимым максимально быстрое формирование нового и совершенствование старого нормативно-правового обеспечения, процедур, механизмов и методологии в области обеспечения и контроля качества работы образовательных учреждений и профессиональных образовательных программ. Следует также учитывать тот факт, что в связи с быстрыми изменениями, происходящими в современном мире, сменой парадигмы современного образования, переходом к информационному обществу, в целом модернизацией российского образования, переходом от традиционной к системе образования, ориентированной на будущее, применяемая в данный момент для оценки качества и контроля системы высшего профессионального образования процедура аттестации и аккредитации неминуемо устареет и практика независимой формы оценки качества образования возможно получит широкое распространение в стране.

Ключевым понятием оценки качества профессионального образования становится формируемая в процессе обучения новая компетентность, определенная в стандартах ISO как выраженная способность применять свои знания и умения. Переход от оценки качества образования на основе проверки знаний к оценке роста компетентности раздвигает границы жизненного цикла образовательной услуги и принципиально меняет концепцию системы управления качеством в профессиональном образовании. Совет Европейского Союза по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе в резолюции, принятой 6 декабря 2002 г. в Брюсселе, отметил, что переход к основанной на знаниях экономике, обладающей потенциалом к устойчивому экономическому росту, увеличению числа и качества рабочих мест, а также укреплению социальных связей, ставит новые задачи перед системой развития человеческих ресурсов.

В связи с этим, независимо от того, остается образование общественным благом или превращается в услугу, наряду с государственной аккредитацией, существенную роль начинает играть общественное и отраслевое признание качества работы образовательных учреждений на формирующемся рынке образовательных услуг,. В России, как и во всем мире, все большую популярность

приобретает концепция стандартизации деятельности, суть которой состоит в ориентации на лучшую практику, достигнутую в данный момент лидерами в соответствующей области. Этот подход основан на внедрении в практику управления образованием международных стандартов качественного менеджмента. Он обеспечивает гибкость и преодоление статичности стандартов. Сама идея стандартизации приобретает в этом случае реалистичность и операционность, столь необходимую для деятельности в условиях рыночной экономики.

Все это требует формирования и постоянного совершенствования системы управления качеством образования на всех уровнях: от государственного до уровня отдельного образовательного учреждения.

2.6.3. Обеспечение доступности и предоставление равных возможностей получения качественного высшего образования

Обеспечение доступности и предоставление равных возможностей получения качественного высшего образования проблема комплексная и может быть решена лишь при условии соблюдения принципа преемственности образовательных программ различного уровня. Так, обеспечение выравнивания доступа к получению качественного образования начинается в школьном и даже дошкольном возрасте за счет введения образования для детей старшего дошкольного возраста, профильного обучения, создания Общенациональной системы оценки качества образования, системы непрерывного профессионального образования.

Большое значение отводится единому государственному экзамену как инструменту, обеспечивающему предоставление равных возможностей получения качественного высшего образования. Соответствующий Федеральный закон предусматривает установление новых механизмов и процедур контроля качества образования в части аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и конкурсного отбора в образовательные учреждения

среднего профессионального и высшего профессионального образования, обеспечивающих создание равных стартовых возможностей, доступность среднего и высшего профессионального образования для различных категорий поступающих.

Предполагается также сохранить преимущественное право по зачислению в учреждения среднего и высшего профессионального образования для победителей и призеров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников и членов сборных команд Российской Федерации, участвовавших в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам.

Предусматривается предоставление возможности контрактникам внеконкурсного поступления в вузы при условии успешной сдачи вступительных испытаний, создание для них бюджетных подготовительных отделений и установление повышенной стипендии – 3000 рублей в месяц.

В настоящее время в России существуют региональные, информационные и социальные барьеры при получении высшего образования. Стоимость обучения продолжает расти. Идет реальная фрагментация образовательного пространства, социальное и региональное «перемешивание» молодежи студенческого возраста не обеспечивается. Причиной тому являются:

- низкий уровень жизни населения,
- высокие тарифы на пассажирские перевозки,
- высокая стоимость жизни в столичных городах.

В складывающейся ситуации в целях повышения доступности и предоставления равных возможностей получения качественного высшего образования вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи возникает необходимость разработки ускоренными темпами дополнительных мер социального характера, гарантирующих доступность всех видов высшего профессионального образования, обращая особое внимание на образовательные программы, ориентированные на потребности рынка труда и гарантирующие трудоустройство по специальности в соответствии с полученной квалификацией.

2.6.4. Повышение эффективности высшего образования

Образовательная система, являясь неотъемлемой частью общества, его социально-экономических отношений, выполняет его социальный заказ. Все это дает основания рассматривать систему управления образовательным учреждением с позиций современного менеджмента. В случае рассмотрения системы управления высшим учебным заведением с позиций менеджмента представляется целесообразным говорить о многоуровневом образовательном менеджменте. Кратко охарактеризуем основные «этажи» этого управления.

Ректорат вырабатывает стратегию развития вуза и концептуальные принципы его деятельности, опираясь на которые организует, руководит работой по подготовке специалистов. Именно на этом управленческом уровне формируются философия и идеология образовательного учреждения – на основе общечеловеческих ценностей и принятых в обществе норм морали, по аналогии с философией любой стремящейся к успеху, организации.

Учебно-методическое управление – уровень, на котором обеспечивается организация учебного процесса и его оснащение учебно-методическими материалами через координацию деятельности кафедр и деканатов. Одной из главных задач работы управления является задача распространения философии и идеологии вуза. На этом же управленческом уровне функционируют Научно-исследовательский сектор, структура по международным контактам и другие подразделения.

Деканат осуществляет административно-организационную работу, как со студентами, так и с профессорско-преподавательским составом кафедр. И этот управленческий уровень опирается в своей деятельности на принципы и нормы идеологии вуза, что особенно важно в процессе работе со студентами. Здесь же, наряду с учебной работой, имеет место деятельность Научно-исследовательской части факультета, отдела по работе с иностранными студентами.

Кафедра организует и координирует работу группы преподавателей, объединенных образовательным направлением, например социально-гуманитарных дисциплин. Кафедра строит свою работу, исходя из концептуальных основ идеологии вуза. На этом уровне управления также присутствуют все направления работы – учебная, научно-исследовательская, воспитательная, международная и другие.

Преподаватель обеспечивает управление и организацию на уровне непосредственного проведения занятий – лекций, семинаров, практических занятий и внеаудиторного общения. Помимо занятий он ведет, как правило, научно-исследовательскую работу, поэтому должен быть компетентен в вопросах воспитания, социально-экономической, политической и культурной жизни общества, владеть социальной психологией и навыками управления коллективом, поскольку именно на этом уровне происходит разъяснение жизненных норм, философии и идеологии образовательного учреждения.

Резко изменившиеся социально-экономические условия поставили российские вузы в совершенно новые условия организации учебного процесса, материально-технического обеспечения образовательных профессиональных программ и научно-исследовательской работы, выдвинули перед руководящим составом всех уровней множество нетривиальных проблем, связанных с планированием и финансированием их деятельности, обеспечением взаимодействия с предприятиями, фирмами, смежными отраслями науки и производства. Отсутствие надлежащего бюджетного финансирования, плановых поставок оборудования и расходных материалов в корне изменило характер работы соответствующих служб.

Несмотря на то, что за период с 2000 по 2005 годы бюджетные расходы на образование выросли в сопоставимых ценах в общем образовании практически вдвое, а в профессиональном образовании – в 1,7 раза, по сравнению со странами–членами ОЭСР (с поправками на паритет покупательной способности) они остаются крайне низкими. В расчете на одного обучающегося в систе-

ме общего образования они ниже в 2,5 раза, а в системе профессионального образования почти в 10 раз.

Появление у вузов возможности дополнять контрольные цифры приема внебюджетным набором абитуриентов также предполагает наличие квалифицированных кадров, подготовленных не только в вопросах маркетинга образовательного рынка, рекламного дела, но и в области гражданского, трудового и образовательного права. Нетрадиционные формы взаимодействия вузов с внешними структурами требуют от руководства вузов знания не только экономических аспектов функционирования вуза, но и основ экономики в целом, особенностей управленческой деятельности в экстремальных ситуациях.

Решение задачи совершенствования экономических механизмов в сфере образования обеспечивается выполнением системы программных мероприятий по следующим направлениям:

- Внедрение новых моделей финансирования образовательных организаций всех уровней образования.
- Внедрение механизмов, способствующих развитию экономической самостоятельности образовательных организаций (учреждений) для повышения эффективности использования ресурсов, выделяемых на образование.
- Реализация комплекса мероприятий по повышению инвестиционной привлекательности образования, способствующих притоку инвестиций, финансовых, материальных, интеллектуальных и иных ресурсов в систему образования и последовательному переводу ее развития на принципы разработки и реализации инвестиционных проектов.

Особое внимание при решении указанной задачи предстоит уделить вопросам модернизации механизмов бюджетного финансирования образования, обеспечению перехода от управления бюджетными затратами к управлению результатами. В особенности это касается введения нормативного финансирования образовательных учреждений в расчете на одного обучающегося, образовательных субвенций, субсидий и кредитов.

На достижение основной цели и решение задач развития образования, кроме средств федерального бюджета предполагается привлечение средств бюджетов субъектов Российской Федерации путем реализации совместных проектов в рамках федеральной и региональных программ развития образования, национального проекта «Образование». Планируется также привлечение средств из внебюджетных источников.

Ведь в нынешних условиях успешное функционирование и престиж любого образовательного учреждения во многом зависит от результатов экономической деятельности, хотя показатели его успехов оцениваются более широким набором социально значимых показателей.

2.7. Управление содержанием образования

Понятие «управление» широко используется в разных науках. В широком смысле под управлением можно понимать деятельность организованной системы (в природе, технике, обществе) по обеспечению режима ее функционирования и развития в соответствии с состоянием среды. Обычно различают следующие типы управления: естественное, техническое и социальное. Объектом последнего являются люди и их совместная деятельность, которую необходимо согласовывать и упорядочивать с целью сохранения качественной специфики или совершенствования и развития той или иной системы в обществе. Мы будем говорить только о социальном управлении и, в частности, об управлении в системе высшего и среднего профессионального образования.

В широком смысле управление образованием можно представить как реализацию направленного на решение возникающих проблем взаимодействия участников образовательного процесса с опорой субъектов управления на определенные концептуальные положения.

Целью управления образованием является разностороннее (управленческое) содействие тому, чтобы все участники образовательного процесса как можно полнее могли проявить себя в деятельности, направленной на удовле-

творение своих образовательных потребностей, на оказание поддержки в этом другим лицам, при условии, что это содействие не осуществляется в ущерб здоровью кого бы то ни было из субъектов образования. К принципиальным установкам, которыми целесообразно руководствоваться в управлении образованием, относятся:

- приоритет личности учащихся, в соответствии с которым управление образованием ориентируется на оказание достижения образованности обучающимся, на основе учета их склонностей, личных данных и тенденций личного развития;
- паритет между социальными, групповыми и индивидуальными потребностями участников образования, в соответствии с которым каждый из них может находить компромиссы в реализации мотивированных образовательных потребностей среди многообразия предложений, имеющих место в сфере образования;
- демократизация взаимодействий субъектов образования на основе партнерства, сотрудничества и направленности на возможность самообразования;
- гуманизация управления образованием на основе осуществления социальной защиты всех участников образования и создания им условий, благоприятствующих развитию их образованности и профессионально-педагогической квалификации без ущерба для здоровья;
- опора на реализацию управления образованием посредством применения современных достижений науки и техники, создание условий, в том числе информационных, для творческого подхода к управленческой деятельности каждого субъекта образования.

• Управление содержанием образования имеет иерархическую структуру. Субъекты управления, принимающие решения в сфере образования, представлены в таблице 8. Их компетенции регламентированы действующим образовательным законодательством.

Таблица 8. Управление содержанием образования

Объект управления	Субъект управления, принимающий решение	Примечание
Общие требования к содержанию образования	Федеральное собрание Российской Федерации	
Обязательный минимум содержания образовательной программы основного общего образования	То же	
Обязательный минимум содержания других основных образовательных программ (федеральный компонент ГОС)	Федеральные органы государственной власти и Федеральный орган управления образованием	Порядок разработки ГОС — Правительство Российской Федерации Утверждение ГОС — Минобразование России
Национально-региональные особенности содержания образовательных программ (национально-региональный компонент ГОС)	Органы власти субъектов Российской Федерации (органы управления образованием)	Для образовательных программ высшей школы решения принимает вуз
Примерное содержание образовательных программ (примерная образовательная программа)	Государственные органы управления образованием (федеральные и ведомственные)	
Содержание образования в конкретном образовательном учреждении (образовательная программа)	Образовательные учреждения	

Актуальность этих проблем обострилась в силу возросшей в последние годы автономии образовательных учреждений. Образовательный менеджмент (применительно к вузу) — это руководство вузовскими подразделениями и вузом в целом с учетом рынка труда и социальных потребностей, осуществляемое на основе решения следующих уровней задач: концептуальные решения, стратегические задачи управления, тактические задачи, оперативные задачи управления. Слово «образовательный» означает, что речь идет о менеджменте, осуществляемом в системе образования. «Педагогический менеджмент» как «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами направлен на повышение эффективности функционирования и развития» вуза и его подразделений. При этом под менеджментом понимается умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей.

Таким образом, здесь в понятии менеджмента никак не учитывается его экономический аспект. А между тем, в сфере образования менеджер во всех своих решениях должен руководствоваться, в том числе и экономическими соображениями.

В концептуальные задачи менеджмента в высшем учебном заведении входит формирование философии вуза, его миссии, являющейся системообразующей основой работы всего коллектива вуза и предполагающей создание системы корпоративных ценностей и системы коллективной и индивидуальной мотивации. Создание миссии учебного заведения в настоящее время приобретает особое значение. Система образования – это неотъемлемая часть государственно-экономического устройства страны. Сегодня система образования как социальный институт ориентирована – прежде всего, на те ценности, которые представляются наиболее значимыми для общества в современном мире. В философии учреждения основу составляет глубинный уровень организационной культуры, под которой понимается система коллективно разделяемых в этом учреждении ценностей, убеждений, символов, образцов поведения, традиций. Одновременно в философию учебного учреждения все больше проникают конкретные ценности, связанные с личностными особенностями участников образовательного процесса, с особенностями профессиональной педагогической деятельности, с запросами современной молодежи. Осознание и принятие миссии учебного заведения всеми участниками образовательного процесса позволит вывести управленческую деятельность на современный уровень и сделать его работу более качественной. Для вуза задача формирования миссии особенно значима потому, что уровень подготовки специалиста определяется не только суммой профессиональных знаний и умений, которые приобретает выпускник, но и теми нравственными ценностями, которые сформировались в период обучения, а сущностные характеристики нравственных ценностей непосредственно или опосредованно отражаются в философии учреждения.

Выступая в роли менеджера, руководитель должен ставить перед собой цели, адекватные миссии образовательного учреждения, и на основе социально-

психологических исследований с опорой на имеющиеся кадровые и материальные ресурсы добиваться высокого качества образования. Одной из тенденций современной деятельности центральных органов управления образованием является направленность на децентрализацию некоторых управлеченческих функций, передачу их вузам и государственно-общественным организациям, как например, значительную долю работы по формированию стандартов – учебно-методическим объединениям. Децентрализация управления в образовательном сообществе обычно рассматривается как показатель движения в направлении демократизации системы образования. Вместе с тем сегодня приходится констатировать пока еще весьма слабое участие педагогической общественности в определении перспектив развития образования, экспертизы программ развития. Несмотря на провозглашенный тезис о необходимости усиления общественных начал в управлении образованием, оно не стало государственно-общественным.

Особую роль среди субъектов образовательного менеджмента играет личность обучающегося: студента, аспиранта, слушателя. Эта личность является персонифицированным носителем и потребителем образования как общественного блага или как образовательной услуги, она осуществляет конкретный выбор своей образовательной траектории, места и формы обучения, источников его финансирования, а также выбор будущего места работы и всего комплекса условий реализации приобретенного потенциала. Вокруг этого центрального субъекта (и одновременно – объекта менеджмента) встречаются и устанавливают свои отношения все остальные субъекты. В первую очередь, на обучающегося должны быть направлены управлеченческие усилия и забота руководителей всех уровней в профессиональных образовательных учреждениях.

2.7.1. Развитие новых образовательных технологий и организация учебного процесса

Среди мер, направленных на совершенствование организации учебного процесса и развитие новых образовательных технологий введение системы ака-

демических кредитов или зачетных единиц занимает центральное место. В настоящее время зачетные единицы используются во многих странах мира в качестве единицы измерения трудоемкости различных образовательных программ, определения значимости составляющих их учебных дисциплин. Наиболее распространенными являются две системы:

- европейская система зачетного перевода (European Credit Transfer System – ESTS), первоначально основанная на сопоставлении трудовых затрат, предусмотренных по каждой учебной дисциплине, относительно суммарной учебной нагрузки, установленной для определенного периода обучения;
- система кредитных часов, принятая в США (US Credit System – USCS), основанная на оценке в кредит-часах трудоемкости каждой изучаемой дисциплины и образовательной программы в целом, определяемой в соответствии с учебным планом и распределением учебного времени по формам и видам занятий.

Наряду с европейской и американской системами зачетных единиц используются и другие разновидности, в частности, британская, азиатская, тихоокеанская.

Перевод академических часов, в которых традиционно исчисляется учебная нагрузка студентов, в зачетные единицы не представляет особых сложностей. В соответствии с рекомендациями Минобразования РФ зачетная единица равна 36 академическим часам. Так, например, семестровый курс в 36 аудиторных (72 академических) часов оценивается двумя зачетными единицами, сдача экзамена по нему – одной зачетной единицей. Все виды практик оцениваются одинаково, вне зависимости от места и характера их проведения – 1,5 зачетной единицы в неделю.

Проблема, однако, в том, что роль зачетных единиц не сводится к измерению академической нагрузки в более крупных единицах по сравнению с академическим часом. Их использование в учебном процессе имеет более широкое назначение. Так, зачетные единицы позволяют:

- учитывать для данной учебной дисциплины относительную значимость занятий различного вида: лекционных, семинарских, лабораторных и др.;
- определять значимость той или иной дисциплины, изучаемой студентом, и ее относительный вклад в средний балл, получаемый им по окончанию определенного периода обучения;
- ранжировать студентов по итогам обучения и устанавливать индивидуальный рейтинг каждого из них.

При этом академический статус студента определяется не общим временем освоения образовательной программы, а количеством зачетных единиц и средним баллом, полученным на данном этапе обучения. Использование зачетных единиц в качестве меры обученности каждого студента и установления его академического статуса позволяет индивидуализировать обучение, отойти от обязательной привязки занятий в рамках учебной группы. Вместо синхронного прохождения обязательных этапов обучения студентов появляется возможность перейти к асинхронной организации учебного процесса, способствующей расширению академической мобильности.

Зачетные единицы могут использоваться также при расчете стоимости обучения, определении численности штата преподавателей и их заработной платы. Но в этих случаях их применение сводится к «учетным единицам», тогда как рассмотренные выше формы придают смысл «переводных единиц». Система зачетных единиц, в случае ее полномасштабного использования, может рассматриваться как одна из несущих конструкций образовательной системы, имеющая многоцелевое назначение и составляющая основу организации учебного процесса на принципах, не свойственных отечественной высшей школе.

Система зачетных единиц представляет собой обоснованный и весьма эффективный механизм количественного сопоставления требований к уровню и содержанию подготовки студентов. Ее реальные и потенциальные возможности распространяются на многие аспекты организации и структуры обучения и, в частности, предполагают:

- повышение оперативности и обоснованности контроля обученности студентов и их промежуточной аттестации;
- расширение возможностей получения междисциплинарного образования;
- упрощение организационного сопровождения перехода на индивидуальные формы обучения;
- сокращение числа параллельно читаемых курсов для малых студенческих аудиторий и оптимизацию численности учебных потоков;
- высвобождение средств, которые могут быть использованы для повышения оплаты труда преподавателей;
- расширение академической мобильности и увеличение возможностей привлечения иностранных учащихся в отечественные вузы;
- создание благоприятных условий для более широкого применения в учебном процессе современных образовательных технологий и зарубежного опыта организации учебного процесса.

Разработка и внедрение в практику российской высшей школы системы зачетных единиц, адаптированной к национальным условиям и потребностям могло бы стимулировать вузы к совершенствованию учебного процесса. А это, в свою очередь, содействовало бы укреплению позиций российской системы образования.

Следует отметить, что ряд российских вузов уже обладают опытом применения зачетных единиц в учебном процессе. Такой опыт приобретается в процессе получения российскими вузами международной аккредитации отдельных программ профессионального высшего образования в ходе реализации двухсторонних договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами. На базе Российского университета дружбы народов последние несколько лет ежегодно проводится совещание «Проблемы введения кредитной системы профессионального высшего образования». В настоящее время в целом ряде вузов проводится эксперимент по переводу образовательного процесса на систему зачет-

ных единиц, включая разработку необходимых нормативных и методических документов.

Процесс введения зачетных единиц должен быть поэтапным и контролируемым, без потери качества образования. Необходимо разработать «бизнес-план» транзитного перехода, его позиции должны быть грамотно просчитаны экономически и финансово обоснованы. Для перехода на новую организацию учебного процесса потребуется каждую учебную дисциплину оценить в зачетных единицах, разработать эффективные методики проведения аудиторных и внеаудиторных занятий, внедрить балльно-рейтинговый контроль знаний по каждой дисциплине, Предстоит подготовить и издать информационные материалы, необходимые каждому студенту для ознакомления с новой системой организации учебного процесса, создать институт консультантов по академическим проблемам для оказания студентам соответствующей консультативной помощи.

Введение системы зачетных единиц весьма существенным образом изменит характер работы преподавателей, поставит их перед необходимостью постоянного самосовершенствования и самообучения, создания нового методического обеспечения учебного процесса вследствие перехода к концентрированным формам изложения учебного материала в сочетании с активной самостоятельной работой студентов, при регулярных индивидуальных консультациях их преподавателями.

Значительно больше усилий и времени потребуется для подготовки раздаточных и других материалов, сопровождающих занятия, информационных источников для самостоятельной работы студентов, организации контроля знаний.

В не меньшей мере введение зачетных единиц скажется и на работе студентов. Прежде всего, такая организация учебного процесса побуждает их к систематическим занятиям в течение всего учебного года и избавляет от штурмовщины в период сессии. Перед студентами открывается реальная возможность выбора индивидуальной траектории обучения, подлинная вариативность образования. Они смогут посещать занятия по другим направлениям и специ-

альностям при соответствующем согласовании расписания, изучать дополнительные дисциплины, осваивать смежные специальности, получать дополнительные квалификации. Возрастет мотивация студентов к регулярной самостоятельной работе в течение всего периода обучения, что позволит им приобрести навыки самостоятельного поиска информации и ее аналитического осмыслиения с целью получения новых знаний. Использование системы зачетных единиц облегчит доступ студентам к учебным программам других вузов, в том числе и за рубежом, гарантируя академическое признание результатов обучения.

Перевод учебного процесса на систему зачетных единиц потребует значительных кадровых, временных и финансовых ресурсов, создания нормативно-методической базы, органично встроенной в ныне действующее правовое и научно-методическое обеспечение учебного процесса. Для этого необходимо будет решить ряд методических и организационных проблем.

1. Определить зачетную единицу как единицу стандартизации в сфере образования:

- разработать алгоритм измерения "реальной" трудоемкости образовательных программ, условия обоснованного распределения зачетных единиц;
- оценить каждую дисциплину образовательной программы в зачетных единицах;
- разработать методические рекомендации по согласованию родственных образовательных программ.

2. Ввести количественные характеристики системы зачетных единиц:

- определить трудоемкость каждой зачетной единицы, сформировать ее внутреннюю структуру и дать ее обоснование;
- разработать методику перевода нормативов ГОС, показателей учебного плана, трудоемкости учебных дисциплин, других видов учебной нагрузки в зачетных единицах;
- установить общее число зачетных единиц для основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров, дипломированных специалистов.

3. Разработать структуру учебного плана на основе системы зачетных единиц:

- сформировать согласованные учебные планы по родственным направлениям и специальностям;
- выделить дисциплины федерального компонента ГОС ВПО, изучаемые обязательно и в определенной последовательности;
- выделить элективные дисциплины ограниченного выбора;
- выделить элективные дисциплины без ограничения выбора;
- дать перечень факультативных дисциплин;
- обозначить примерный перечень дисциплин вузовского компонента ГОС ВПО.

4. Подготовить методические материалы по дисциплинам учебного плана:

- рабочие программы с разбивкой на зачетные единицы;
- материалы для аудиторной работы;
- материалы для самостоятельной работы студентов;
- материалы для контрольных заданий.

Подготовить справочные издания для студентов и преподавателей о порядке функционирования системы зачетных единиц в вузе.

5. Создать службу академических консультантов:

- определить их должностные обязанности;
- обучить новой организации учебного процесса и практическому применению системы зачетных единиц.

6. Переподготовить преподавателей для работы с использованием зачетных единиц в учебном процессе.

7. Разработать Положение о модульно-рейтинговой системе контроля знаний студентов, а также модульное представление учебного материала и рейтинговую систему оценки знаний.

Таким образом, речь идет не о формальных изменениях в системе образо-

вания, как может показаться на первый взгляд, а об изменении образовательной ментальности всех субъектов образовательного процесса, поведенческого стереотипа личности в образовательной среде, который складывался не одно десятилетие.

Отказ от академического часа, переход к зачетной единице при планировании образовательного процесса означает появление нового структурного элемента, как основы формирования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Очевидно, что система зачетных единиц, как организационно-педагогический инструмент, используемый в учебном процессе, может быть реализована различным образом:

- для определения «количество образования» по объему общей трудоемкости образовательной программы;
- для определения не только трудоемкости, но и видов занятий: аудиторной и самостоятельной работы или же с конкретизацией видов аудиторных занятий – лекционные, семинарские, лабораторные и пр.

Наконец, структурируя ту или иную дисциплину в виде набора зачетных единиц, можно определить содержательное наполнение каждой из них, сопрягая его с модульным построением учебного материала.

Различные подходы к определению зачетной единицы целесообразно относить с различными уровнями ее предъявления: международный, национальный, вузовский или кафедральный. Очевидно, что наиболее детально зачетная единица может быть прописана на уровне кафедры и играть роль не только структурного элемента образовательного стандарта, но и инструмента обеспечения качества образования.

Как повлияет введение зачетных единиц на ныне существующую структуру государственных образовательных стандартов зависит от характера ее использования в учебном процессе. Действующие в настоящее время государственные образовательные стандарты состоят из циклов дисциплин, отдельных дисциплин и описания их содержания в виде набора дидактических единиц. Кроме того, дисциплины каждого цикла, за исключением специальных дисцип-

лин и дисциплин специализации, распределены между федеральным и вузовским компонентами, имеются также курсы по выбору и факультативные дисциплины. Ясно, что при синхронном освоении дисциплин базисного учебного плана представленная выше структура образовательных стандартов сохраняется и составляет организационную основу образовательного процесса. Однако при переходе к формированию индивидуальных образовательных программ и асинхронной форме проведения занятий могут появиться другие структурные приоритеты, которые должны обеспечить целостность каждой образовательной программы высшей школы в соответствии с ее целевыми функциями.

В заключение следует подчеркнуть, что введение зачетных единиц не должно привести к дискриминации государственных образовательных стандартов, а напротив, обеспечить более уверенный доступ на мировой образовательный рынок конкурентоспособных отечественных образовательных программ. Переход к системе зачетных единиц не должен нанести ущерб российской системе образования, находящейся на протяжении длительного периода в состоянии перманентной модернизации и реструктуризации.

Российская система образования становится более открытой для международной конкуренции и поэтому возможные негативные последствия должны быть максимально минимизированы. В складывающейся ситуации следует действовать сообразно с интересами отечественной системы образования и ни при каких условиях не следует переходить на систему зачетных единиц, если это не согласуется с национальными интересами. В противном случае введение зачетных единиц теряет всякий смысл. Конечно, полный анализ последствий перехода возможен только после завершения соответствующего образовательного эксперимента.

2.7.2. Модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса

Традиционно образовательные программы высшей школы реализуются по семестрам, в конце каждого из которых предусмотрены зачетная и экзаме-

национная сессии как форма контроля учебной работы студентов в течение семестра. Такая организация учебного процесса нередко приводит к низкому качеству освоения образовательных программ, поскольку их изучение многими студентами бывает отнесено на время зачетных и экзаменационных сессий, а систематическая работа в семестре фактически отсутствует. На подготовку экзамена или зачета студентам отводится несколько дней и глубоко разобраться в учебном материале они просто не в состоянии.

Сложившаяся организация учебного процесса уже давно беспокоит преподавателей высшей школы. Эта проблема приобретает особую остроту в условиях, когда высшее образование становится массовым, а уровень требований к поступающим в вузы заметно снижается.

Одним из подходов к ее решению является развитие и широкое использование модульной структуры образовательных программ. Учебный модуль – это завершенный фрагмент учебного плана, включающий блок информации, программу действий, методическое руководство и обеспечивающий достижение поставленных целей, как студентами, так и преподавателями. Обязательной составляющей учебного модуля является оценивание уровня его освоения обучающимися, что дает возможность рассредоточить в течение семестра контрольные мероприятия, стимулируя студентов к регулярной работе на протяжении всего периода обучения. Использование модульной системы планирования и организации учебного процесса способствует развитию навыков творческой и аналитической работы студентов, умения самостоятельно искать и организовывать информацию с целью конструирования новых знаний.

Учебные модули – это пространственно-временные структуры, которые в наиболее общем случае могут рассматриваться как структурные единицы содержания, регламентируемого Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Их временная протяженность может быть различна и составлять, не более четверти общей трудоемкости образовательной программы, реализуемой в течение учебного года. Тематически учебные модули могут быть как монодисциплинарными, так и полидисципли-

нарными. Монодисциплинарные модули соответствуют структурированию отдельного учебного курса или дисциплины в виде содержательно завершенных и методически оформленных структурных единиц, включая и методическую поддержку самостоятельной работы студентов, тогда как полидисциплинарные модули могут конструироваться в рамках дисциплинарных циклов (ГСЭ, ЕН, ОПД и прочее). Предпочтение монодисциплинарной или полидисциплинарной модульной структуре учебного процесса отдается в зависимости от того, какие цели ставит перед собой кафедра, факультет или образовательное учреждение. Если основной целью являются профессиональные достижения выпускников, то предпочтительнее становится монодисциплинарный подход. Если же основной целью учебной деятельности признается интеллектуальное и нравственное развитие личности и возможно более полная реализация ее образовательного потенциала, то предпочтение будет иметь полидисциплинарная модульная структура образовательной программы. Однако, наиболее конструктивным вариантом модульного построения программ является, очевидно, сочетание монодисциплинарных и полидисциплинарных учебных модулей.

Основные принципы модульного обучения хорошо известны. Это собственно модульность образовательной программы, т.е. структурирование знаний на обособленные элементы, проблемность учебного материала, формирующая у студентов осознанную перспективу интеллектуального роста, вариативность учебных планов и ясно выраженный принцип сотрудничества обучающих и обучающихся. Последнее условие особенно важно при определении формы участия студентов в учебном процессе и роли преподавателя в процессе обучения. Модульность обучения способствует индивидуализации образовательных программ, позволяет устанавливать темп и время их освоения, своевременно выявить пробелы в знаниях и понимании учебного материала каждым студентом.

Особенно перспективным для повышения качества учебной деятельности высшей школы является комплексное использование модульной структуры учебного процесса и системы зачетных единиц. При этом, как уже отмечалось выше, зачетные единицы следует рассматривать как единицы измерения не

только затрат времени на освоение учебного курса, дисциплины, модуля, образовательной программы, но и «количество образования». Это количество образования должно быть достаточным для того, чтобы оставаться легко контролируемым, быть как бы «кирпичиками», из которых складываются учебный курс, дисциплина, модуль, образовательная программа, содержательно увязанными между собой с одной стороны и достаточно завершенными с другой с тем, чтобы контрольные мероприятия, сопровождающие их освоение, носили разумный и содержательный характер. Другими словами, в образовательной практике при нормировании содержания образования появляется новая конструкция, функционально напоминающая образовательный стандарт в мини варианте.

Однако проблема соотношения системы зачетных единиц и модульной структуры образовательных программ оказывается не такой тривиальной. Сложность заключается в том, что модули, как уже сложилось на практике, могут иметь как монодисциплинарный, так и полидисциплинарный характер. В случае монодисциплинарного подхода к структуре учебного процесса соотношение между учебным модулем и зачетной единицей устанавливается традиционным образом, как это происходит и при нормировании трудоемкости каждой учебной дисциплины, хотя в общем случае, в зависимости от выбора масштабного коэффициента, количество зачетных единиц может быть различным. Однако при полидисциплинарном структурировании учебного материала вопрос о сопряжении системы зачетных единиц и модульного построения образовательных программ становится более сложным и требует отдельного рассмотрения.

Особенно целесообразной представляется реализация в модульном режиме дополнительных профессиональных образовательных программ.

Минимальными являются тематические модули объемом от 72 до 200 аудиторных часов (то есть от 150 до 400 часов трудоемкости), рассчитанные на краткосрочное интенсивное освоение заинтересованным контингентом ряда дисциплин с последующим вручением Удостоверения государственного образца о повышении квалификации. Тематические модули формируются в соответ-

ствии с заявками образовательных учреждений. Например, «Информационные технологии в науке, образовании и управлении вузом» или «Нормативно-правовые и организационные основы системы образования» и т.д.

Среднесрочные модули характеризуются объемом от 200 до 300 аудиторных часов (то есть от 400 до 600 часов трудоемкости). Они рассчитаны на более продолжительные сроки освоения заинтересованным контингентом слушателей с последующим подтверждением Свидетельством государственного образца о повышении квалификации. В настоящее время по отношению к образовательному менеджменту в сфере профессионального образования сформированы среднесрочные модули «Организация учебного процесса, научно-исследовательской и воспитательной работы в вузе» и «Стратегическое управление в высшем и послевузовском профессиональном образовании». Однако, в соответствии с нормативными документами, перечень среднесрочных модулей является открытым и может быть дополнен на основании запросов со стороны как обучающихся, так и работодателей.

Программами профессиональной переподготовки предусмотрена возможность перезачета дисциплин, освоенных на более ранних этапах повышения квалификации, поэтому последовательное освоение различных профессиональных образовательных программ в накопительном режиме позволяет по истечении определенного времени достигнуть полного освоения программы профессиональной переподготовки, в том числе и с присвоением соответствующей дополнительной квалификации.

На основе модульных технологий реализации дополнительных профессиональных образовательных программ просматривается возможность подключения системы дополнительного профессионального образования к процессу введения зачетных единиц, в экспериментальном порядке уже задействованных в системе высшего профессионального образования для решения организационно-педагогических задач, возникающих при создании и последующей реализации образовательных программ.

Исходя из целесообразности модульного построения дополнительных профессиональных образовательных программ, оценка стоимости соответствующих модулей должна проводиться раздельно для тематических, среднесрочных модулей и образовательной программы в целом. Стоимость реализации отдельных модулей может существенно отличаться друг от друга. Так, например, в дополнительной профессиональной образовательной программе, ориентированной на присвоение дополнительной квалификации «Менеджер образования высшей школы» (по видам подготовки) стоимость реализации тематического модуля «Информационные технологии в науке, образовании и управлении вузом» во много раз превышает стоимость реализации «Нормативно-правовые и организационные основы системы образования», поскольку первый из них нуждается в значительно более сложном техническом оснащении (компьютерные классы, разнообразная вычислительная и современная оргтехника и т.д.), а также привлечения, помимо профессорско-преподавательских кадров и обычного учебно-вспомогательного персонала, высококвалифицированных системных программистов и системных администраторов, относящихся к наиболее высоко оплачиваемым категориям специалистов.

Глава 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

3.1. Интеграционные процессы в сфере образования.

Состояние международного рынка образовательных услуг

С повышением роли образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности государств на мировых рынках усиливается роль общегосударственных органов управления в выработке стратегии и политики развития образования, координации усилий и ресурсов, необходимых для успешного функционирования образовательных систем. Преобразуется структура систем высшего образования. Во многих странах в последнее десятилетие введена многоуровневая структура высшего профессионального образования: бакалавриат (со сроком обучения 3-4 года), магистратура (срок обучения 1-2 года), докторантура (срок обучения 2-3 года) с присуждением соответствующих степеней. В неуниверситетском секторе высшего образования создаются программы «профессионального бакалавриата».

Хорошо просматриваются общие тенденции реформирования систем образования, главными из которых являются:

- децентрализация и демократизация управления;
- расширение академических свобод и автономии высших учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности перед обществом;
- движение в сторону рыночных моделей организации, управления и финансирования образования;
- разграничение на законодательном уровне компетенций различных уровней управления образованием: общегосударственного, регионального, муниципального и институционального.

В деятельности управленческих образовательных структур всех уровней заметное место стали занимать вопросы качества обучения и организации научно-исследовательской работы с участием студентов.

Происходит существенное обновление содержания высшего профессионального образования, сопровождаемое введением стандартов на образовательные программы, получает все более широкое распространение система образовательных кредитов (зачетных единиц). В рамках Болонского процесса европейская система перевода зачетных единиц (ECTS) введена в Германии, Нидерландах, Бельгии, Италии. Другие разновидности системы зачетных единиц введены в Японии, Канаде и др. странах.

Основным рычагом управления образованием становится система финансирования: принятие концепции многоканального финансирования (государственный бюджет, бюджеты региональных и муниципальных органов, доходы от оказываемых услуг вузами и их коммерческой деятельности, плата за обучения и др.); замена стипендий и грантов студенческими займами, гарантированными государством; введение принципа смешанного финансирования государственных и частных вузов; повышения роли средств благотворительных организаций, предпринимательских структур, отдельных граждан; установление налоговых льгот на часть доходов, реализуемых образовательными учреждениями в целях поддержки образования. Широкое распространение получила система адресного финансирования учащихся школ и студентов вузов в таких странах, как Нидерланды, Франция, Италия, Венгрия, Япония, США, Канада.

Расширяется практика привлечения к управлению образованием общественных и профессиональных организаций (попечительские советы вузов, консультативные советы при центральных и региональных органах управлением, общественная аккредитация вузов и профессиональная аккредитация их учебных программ, группы экспертов для изучения, оценки и подготовки рекомендаций по различным аспектам деятельности высшей школы и другие формы). Большое значение придается этому вопросу в Нидерландах, Австралии, Канаде и других странах.

Образование в наше время является одним из наиболее крупных секторов мировой экономики и одним из наиболее быстро развивающихся секторов мировой торговли услугами. Быстрый рост численности иностранных студентов начался в начале 60-х годов прошлого столетия. Как отмечалось на Международной конференции «Роль университетского образования в Азиатско-Тихоокеанском регионе» (8-10 апреля 1992 г., Сеул), в 1960 г. в мире насчитывалось 250 тыс. иностранных студентов, к началу 80-х годов – один миллион. Согласно прогнозам специалистов к 2000 г. их контингент мог увеличиться до 2,5 млн. человек. И этот прогноз оправдался.

Наиболее высокие темпы роста численности иностранных студентов наблюдались в США – нынешнем лидере на мировом рынке образовательных услуг: 1960 г. – 48,5 тыс., 1970 г. – 135,0 тыс., 1980 г. – 286,0 тыс., 1990 г. – 389,0 тыс., 2000 г. – 547,8 тыс. человек. По прогнозным оценкам того времени, в 2000\01 г. численность иностранных студентов достигнет: в США – 700 тыс., Англии – 350 тыс., Германии – более 320 тыс., Франции, Австралии, Канаде – превысит 250 тыс., Испании – 200 тыс. человек.

В настоящее время ежегодные мировые расходы на образование достигли более одного триллиона долларов. Объем торговли образовательными услугами на мировом рынке с учетом косвенных расходов на обучение возрос в 1999 г. до 30 млрд. долларов. В действительности к 2005/ 2006 уч. году рынок образовательных услуг был по масштабу несколько ниже прогнозируемого и имел следующую структуру по ключевым позициям: США - 14 млрд. дол. (586 тыс. студентов), Великобритания – 5-6 млрд. дол. (233 тыс. студентов), Австралия – 2-3 млрд. дол. (150 тыс. студентов) и Россия - 300 млн. дол. (80 тыс. студентов).

Торговля образовательными услугами включает обучение иностранных студентов, создание за рубежом филиалов университетов, дистанционное обучение с использованием современных информационных и коммуникационных технологий, мобильность преподавателей. Однако значительная доля общего объема торговли образовательными услугами приходится на обучение иностранных студентов. Образование на Западе все в большей мере развивается

как экспортная отрасль. В настоящее время с уверенностью можно говорить о существовании и развитии такой отрасли мирового хозяйства, как международный рынок образовательных услуг. Для поиска оптимальных путей участия в международном рынке образовательных услуг общепринятыми являются две основные позиции: это, во-первых, использование методов исследования, прогнозирования, управления и действий, апробированных и зарекомендовавших себя в других отраслях мирового рынка, во-вторых, учет специфики области образования и науки. Несмотря на бурное развитие современных средств связи, основным способом «доставки» или «транспортировки» образовательных услуг через границы остается перемещение учащихся и учителей. Именно этот процесс международного обмена «носителями» знаний и получил название международной академической мобильности.

Международная академическая мобильность, неразрывно связанная с различными сторонами деятельности университета, является в то же время достаточно обособленной и специфичной областью образовательной деятельности. В большинстве стран мира постоянно проводится ее мониторинг, разрабатываются системы управления и материально-финансового обеспечения, специальные методы, меры и действия по ее эффективной реализации, ведется профессиональная подготовка специалистов для работы в этой области. К сожалению, в Российской Федерации эта работа пока не носит системного характера.

В последнее время при использовании понятия «международный рынок образовательных услуг» подразумеваться совокупность отношений между гражданами и учреждениями (университетами) разных стран в области обмена полезными научными знаниями, умениями, а также методами и средствами их получения.

Для многих российских вузов задача нахождения эффективных методов практической работы на международном рынке образовательных услуг становится все более актуальной. Практика международных образовательных связей последних лет убедительно доказывает не только актуальность, но и реальность ее решения.

Зарубежные университеты, главным образом, университеты США и Великобритании, имеют гораздо больший опыт участия в международном рынке образовательных услуг. Масштабы международного рынка образовательных услуг позволяют рассматривать его как важную составляющую мировой торговли услугами.

Вместе с тем, предоставление образовательных услуг имеет свою достаточно ярко выраженную специфику. Принципиально важным в случае международного рынка образовательных услуг является то, что участие университетов в «образовательном рынке» и «образовательном бизнесе» не преследует целей извлечения чистой прибыли. Основой участия в международном рынке образовательных услуг является объективная необходимость обеспечения конкурентоспособности университета в борьбе за высшее качество подготовки выпускаемых специалистов.

Однако, современный этап развития международных связей университетов характеризуется наличием рыночной составляющей, что конкретно выражается в следующем:

- доминирующей составляющей международных обменов университетов стало платное обучение иностранных учащихся;
- платное обучение иностранных учащихся стало стратегическим направлением деятельности университетов, т.к. объемы поступающих средств стали сравнимы с бюджетами университетов.

По данным ЮНЕСКО образовательные услуги для иностранцев предлагаются тысячами вузов из 129 государств, хотя основная конкуренция происходит, как правило, между наиболее развитыми странами Западной Европы и Северной Америки, а также Австралией и Японией, где обучается свыше 4/5 всех иностранных студентов. Характерно, что на эту же группу стран приходится и 4/5 общемировых государственных расходов на образование (в абсолютных цифрах 1098,4 из 1386,8 млрд. долл.). Причем, это соотношение остается устойчивым на протяжении последних 20 лет. Очевидно, что современный рынок образовательных услуг сосредоточен в указанных выше странах.

Доля России на мировом рынке образования ориентировано составляет 3,8% (в 1996 г. – 5,0%). Если исключить выходцев из СНГ из общего числа иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, то доля России на мировом рынке образовательных услуг составит менее двух процентов. Это сопоставимо с общей долей России в совокупном мировом экспорте всех товаров и услуг, составляющей 1,4%. Доля иностранных студентов в общем контингенте студентов российских вузов равна 1,0%, в то время как в Германии 10,0%, Австралии – 13,0%, Великобритании – 11,0%, Австрии – 12,0%, Франции – 7,0%. Хотя США занимают первое место в мире по числу иностранных студентов (586 тыс.) их доля в общем контингенте студентов американских колледжей и университетов составляет не более 3,0%. Это объясняется тем, что в США в общее число студентов (15,7 млн. человек) включаются студенты двухгодичных колледжей.

Если возьмем более важный показатель – экономическую эффективность обучения иностранных студентов, выраженную в сумме ежегодных расходов иностранцев на свою учебу и проживание в России, составившую в 1999 г., по подсчетам экспертов Минобразования, примерно 100 млн. долл., то российская финансовая доля международной торговли образовательными услугами в том же 1999 г. составляла не более 1%. При неизменности существующих тенденций имеющийся по состоянию на 2002 год значительный разрыв по числу иностранных студентов между Россией и странами лидерами на международном рынке образовательных услуг сохранится до 2010 года.

Напомним, что в 1990 г. в СССР обучалось свыше 180 тыс. иностранных студентов. Он занимал второе место после США по их численности. При экономическом и техническом содействии СССР в 36 странах было создано 66 высших учебных заведений, 23 средних профессиональных учебных заведения, свыше 400 учебных центров начального профессионального образования и пять общеобразовательных школ. Ежегодно в эти страны направлялось до 5 тыс. преподавателей и специалистов. Распад СССР разрушил сложившуюся в стране систему обучения иностранных студентов. Из-за недостаточного финансирования

ния более 500 учебных заведений в зарубежных странах, созданных при содействии СССР, лишились российской поддержки и перешли под опеку других государств. Определенное ухудшение международного имиджа российской высшей школы (прежде всего в странах дальнего зарубежья) и сокращение ее доли на международном рынке образовательных услуг требуют разработки в этой сфере новой концепции позиционирования национальной системы образования.

Перед российскими вузами стоит сложная задача восстановить достойное (и выгодное) место среди преуспевающих стран на международном рынке образовательных услуг. При этом необходимо исходить из того, что, по мнению экспертов ЮНЕСКО, обучение иностранных студентов может стать одним из наиболее прибыльных видов экспорта в XXI веке.

3.1.1. Влияние процессов глобализации на развитие национальных образовательных систем

В настоящее время образование является одним из наиболее крупных секторов мировой экономики и одним из наиболее быстро развивающихся секторов мировой торговли услугами. Участие в международном рынке образовательных услуг является объективной необходимостью, обеспечивающей конкурентоспособность образовательных систем в борьбе за повышение качества образования, которые становятся производителями услуг, обладающих большой потребительской стоимостью.

Современный рынок образовательных услуг находится в руках наиболее развитых стран Северной Америки, Западной Европы, Австралии и Японии. Положение России на рынке образовательных услуг, как было показано выше, все еще более, чем скромное. Престиж российского высшего образования продолжает снижаться, ярким свидетельством тому является постепенный уход стран СНГ из российского рынка образовательных услуг.

К ключевым аспектам глобализации следует отнести:

- растущее значение общества знаний, которое предъявляет к системе образования, как ключевому социальному институту формирования личности, особые требования;
- нововведения, связанные с информационными и коммуникационными технологиями, создание национальных и мировых информационных образовательных ресурсов;
- возрастающую роль рынка и рыночной экономики, разработку новых соглашений по торговле образовательными услугами. Применение к образованию понятий: менеджмент, маркетинг, технологии и многих других становится привычным. А за вхождением рыночных понятий в сферу образования следует становление и развитие рыночных отношений.

Возрастающая роль рыночных отношений во многом связана с деятельностью Всемирной торговой организации (ВТО). Для системы образования основным документом в структуре ВТО является Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС). Выступающие против включения высшего образования в торговые соглашения, подобные ГАТС, полагают, что в результате может существенно сузиться общественный сектор в высшем образовании путем его приватизации. По мнению специалистов, присоединение к ВТО в сфере образования повлечет за собой ускорение приватизации общественных образовательных учреждений. Ибо основным критерием успеха их деятельности станет извлечение прибыли.

Позиция Всемирного банка сродни позиции ВТО и состоит в том, что национальные правительства должны способствовать развитию частной инициативы в высшем образовании, ограничиваясь лишь минимальными требованиями к его качеству. Вряд ли такой подход может стать основой для поддержания качества образования на должном уровне.

Цель ВТО как международной экономической организации, осуществляющей контроль международной торговли и регулирование торгово-политических отношений является создание на основе равенства возможностей благоприятных условий любому государству – члену ВТО для коммерческой

деятельности в остальных странах – членах ВТО в обмен на открытие внутреннего рынка для зарубежных компаний. Нормы и правила ВТО подлежат перенесению в национальное законодательство и имеют над ним приоритет. ВТО рассматривает включение образования в сферу своих интересов, в результате чего импорт и экспорт образовательных услуг может стать предметом торговли. Основы режима торговли услугами, права и обязанности членов ВТО определяет Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС). Главной задачей является разрушение государственной монополии в сфере образования.

Россия является с 1995г. страной-наблюдателем. Очередной раунд переговоров о вступлении России в ВТО завершился в средине 2008г в Женеве. Российская делегация надеется, что Россия вступит в ВТО в 2008г. Однако, представители ряда стран – членов ВТО придерживаются несколько другой точки зрения.

Присоединение к ВТО означает взятие на себя обязательства предоставить всем странам-членам ВТО режима наибольшего благоприятствования в торговле услугами, в том числе и образовательными. На практике это означает, что все иностранные поставщики, которые будут допущены на российский рынок, должны иметь одинаковые возможности. Должны быть также определены конкретные условия, на которых российские потребители смогут приобрести услугу, оказываемую иностранными поставщиками.

ВТО предлагает четыре способа приобретения российским потребителям иностранной образовательной услуги:

- 1) трансграничная поставка услуги. Российский потребитель, находясь на территории России, получает образование в зарубежном вузе, используя современные средства коммуникаций и передачи информации – дистанционное обучение;
- 2) получение образовательной услуги за рубежом, когда российский потребитель выезжает за рубеж для получения образования, – обучение иностранных студентов;

3) перемещение самого поставщика услуги в страну оказания услуги. В этом случае иностранное учебное заведение учреждает дочернюю компанию, либо филиал на территории России с целью оказания образовательных услуг российским гражданам – создание филиалов;

4) поставщик, являющийся гражданином иностранного государства, без учреждения в России учебного заведения приезжает в страну на время и оказывает образовательные услуги российским гражданам – мобильность преподавателей.

В каждом из 4 способов поставки услуг ВТО определила барьеры, которые препятствуют торговле образовательными услугами, т.е. мешают либерализации сферы образования и должны быть устраниены.

Важно отметить, что многие положения, которые ВТО относит к барьерам на пути глобализации образовательной среды, являются необходимыми для поддержания и развития национальных систем образования. Поэтому при вступлении в ВТО необходимо позаботиться о защите отечественной системы образования, гарантировав качество образовательных программ, их доступность, вернуться к престижному восприятию преподавательской деятельности.

Расширение академической мобильности и усиление рыночной ориентации высшего образования влечет за собой расширение торговли образовательными услугами. ГАТС, чьи правила призваны содействовать развитию свободной торговли, представляет потенциальную опасность качеству высшего образования. Это главная причина, почему многие страны, содержащиеся в ГАТС обязательства, отказываются распространять на сферу образования. Среди положений ГАТС нет ни одного, которое относилось бы к оценке и гарантировало бы качество экспортруемых и импортируемых образовательных услуг.

Проблемой, вызывающей наиболее бурное обсуждение, является либерализация и развитие коммерческой торговли образовательными услугами в рамках торговых соглашений. Движение через национальные границы поставщиков высшего образования в коммерческих целях или в целях извлечения прибыли расширяется, и функционирование ГАТС усиливает его динамику. Осущест-

ществление этого международного соглашения обеспечивается ВТО, а включение торговли услугами в области высшего образования одной из позиций в ГАТС становится реальностью. Однако каждая страна может установить свои пределы, в рамках которых она разрешает иностранным поставщикам в области высшего образования иметь доступ к своему внутреннему образовательному рынку. Наблюдается, как правило, прагматический подход к взятию обязательств в области высшего образования с тем, чтобы были предусмотрены соответствующие гарантийные оговорки.

Особую озабоченность вызывает тот факт, что ВТО, будучи организацией, ставящей целью содействовать торговле в целях повышения экономической эффективности, не обладает какой-либо компетенцией в области образования, что может негативно сказаться на устойчивом развитии высшего образования как основной движущей силы национального развития. Серьезным обстоятельством становится появление тех, кто готов предоставлять услуги высшего образования и торговать ими через границы, что переносит рыночные отношения в сферу образования, ограничивая государственное регулирование высшего образования в рамках принятой государственной политики.

Для высшего образования глобализация имеет экономические, социальные, политические и культурные последствия. Она формирует новые вызовы в то время, когда национальные государства перестают быть единственными поставщиками высшего образования, а академическое сообщество утрачивает монополию на принятие решений в образовательной сфере. Складывается ситуация, когда органы управления образованием располагают весьма ограниченными возможностями, чтобы влиять на определение национальных образовательных позиций или защищать интересы своей сферы деятельности.

Тем самым для высшего образования потенциальные последствия глобализации прогнозируются весьма многоплановыми и могут оказать влияние на:

- качество образовательных программ и характер образовательной деятельности;

- доступ к высшему образованию, особенно к образовательным программам высокого уровня;
- понимание академических свобод и академической ответственности;
- характер научных исследований и получения новых знаний;
- разнообразие форм и видов образования, механизмов его финансирования;
- управление образованием и сложившуюся к настоящему времени структуру вузов;
- стратегию и характер реформирования национальных образовательных систем;
- решение вопросов защиты интеллектуальной собственности в сфере образования и науки.

Все более отчетливо формируется «индустриальное» понимание качества образования. Интенсивно развивающееся товарное начало в сфере образования ведет к перемещению процессов получения и передачи знаний из социальной сферы в сферу производства. Возникают вопросы доступа к знаниям для тех, кто к ним стремиться. Рынок все в большей мере начинает определять пути развития высшей школы.

Новые вызовы затрагивают не только перечисленные выше вопросы, но и проблемы, связанные с:

- национальным суверенитетом в сфере образования;
- культурным разнообразием;
- устойчивым развитием образования.

К отрицательным последствиям вступления в ВТО для российской высшей школы следует отнести:

1. Дальнейшее нарастание рыночных, коммерческих отношений в образовании; увеличение числа образовательных программ, ориентированных на рыночные условия; упадок чисто научных дисциплин и либеральных занятий.
2. Переход в отношениях между учебными заведениями от сотрудничества к соперничеству. Уже сейчас государственные вузы поставлены в условия,

когда вынуждены участвовать в погоне за «платными студентами». И чем дальше, тем больше. Опыт показывает, что рыночные, коммерческие отношения в образовании способствуют приему в вузы слабо подготовленной молодежи, что отрицательно сказывается на качестве образования. Это в корне меняет подход к проблеме качества образования.

3. Надо быть готовыми к тому, что часть национального образовательного рынка будет захвачена сильными зарубежными образовательными организациями. Этому будет способствовать традиционное для России отношение к зарубежной марке как более привлекательной. При этом не следует забывать, что образование в филиалах всегда слабее, чем в головном вузе. Поэтому «бренд» вуза это еще не гарантия качества получаемого образования.

4. Обострение проблемы сохранения национальной культуры и идентичности в условиях гомогенизации культур; вытеснение русского языка из сферы образования и рост влияния английского языка, а в дальнейшем подмена российских образовательных традиций зарубежными. Тому свидетелями являемся уже сейчас – отказ от знаниевой образовательной парадигмы и распространение компетентностного подхода в образовании, изменения структуры основных образовательных программ высшей школы.

5. Недооценка российских стандартов образования. Ведь уже сегодня в большинстве вузов реализуется, несмотря на существующую систему государственного контроля, не государственный стандарт, а «стандарт преподавателя», «либералами от образования» ориентируемого на образовательные стереотипы, чужеродные по отношению к традициям национальной образовательной системы. Связано это, видимо, с тем, что образовательный стандарт, превращаясь в рамочный документ, сообщает очень немногое о том, каким образом может быть обеспечен высокий уровень образования, как ключевой составляющей научноемких отраслей отечественной экономики.

6. Ослабление роли государства в вопросах разработки национальной образовательной политики и осуществлении возложенной на него миссии перед обществом, частичная потеря контроля над системой образования со стороны

государства и возможные трансформации структуры подготовки специалистов, снижение государственных инвестиций в образование, установление международных правил инвестирования и отношений собственности в сфере образования, ибо наднациональный характер ГАТС снижает роль государственного регулирования в образовании, ограничивает проведение единой образовательной политики.

7. Более интенсивный уход из России на Запад интеллектуального потенциала, поскольку появляется возможность вовлечения в этот процесс молодежи в более раннем возрасте; усиление физического и виртуального оттока квалифицированных кадров в развитые страны; отток российских абитуриентов и части студентов из отечественных вузов в зарубежные, а также квалифицированных преподавателей и перспективных молодых выпускников.

8. Превращение в приданок к зарубежным вузам значительной части отечественных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего образования первого уровня, и сокращение числа отечественных вузов, реализующих образовательные программы более высоких уровней.

9. Ознакомление «изнутри» с реальным состоянием российской высшей школы и ослабление ее как конкурента.

10. Создание дополнительных рабочих мест для граждан своих стран и финансовая прибыль от оплаты россиянами обучения за рубежом.

К позитивным последствиям вступления в ВТО для российской высшей школы можно отнести:

1. Расширение спектра образовательных услуг, более широкий доступ определенной категории учащихся, как правило детей состоятельных родителей, к высшему образованию.

2. Разработка совместных степеней, усиление сопоставимости квалификаций.

3. Поддержка экономики знаний, некоторый возможный приток финансовых и материальных ресурсов в образование, усиление воздействия рыночных механизмов на образование.

4. Диверсификация и создание новых условий для работы образовательных учреждений.

5. Усиление интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство, расширение возможностей прямого выхода российских вузов на зарубежные рынки образовательных услуг.

6. «Обмен» современными программами обучения, повышение уровня освоения иностранных языков.

7. Более широкое знакомство с другим отношением к учебному процессу, с другими требованиями к уровню знаний студентов, к квалификации и труду ППС.

Как возможности, так и вызовы, их «равновесие» или перевес в ту или другую сторону зависят от приоритетов в национальной образовательной политике, наличия образовательных и других ресурсов, силы или слабости социальных структур страны, ее экономической мощи. Если для одной страны этот процесс может означать новые возможности, то для другой вызов или опасность. Для обществ, демонстрирующих политическую, социальную и институциональную устойчивость, глобализация может оказаться полезной, в том числе, и в сфере высшего образования.

Главная задача заключается в том, как наилучшим образом использовать возможности ВТО в сфере образования и извлечь определенные выгоды при условии контроля за нежелательными последствиями? Для их выявления необходима системная разработка приведенного выше примерного перечня образовательных проблем, которые могут возникать в связи с присоединением к ВТО, а также участие представителей российской системы образования, включая и представителей педагогической общественности, на каждом этапе и в каждом раунде переговоров в части образовательных услуг, которые проводит Министерство экономического развития и торговли РФ о присоединении к ВТО. В известном документе "Позиция Министерства образования РФ и Российского союза ректоров в связи с присоединением к ВТО" академическая обществен-

ность уже предупреждала о возможных рисках распространения ГАТС на высшее образование.

Важной задачей становится создание на национальном уровне механизмов, которые регулировали бы и осуществляли мониторинг межграницых образовательных услуг. Это могли бы быть: регистрация, лицензирование и аккредитация иностранных поставщиков, обеспечение качества и аккредитация новых образовательных программ. Было бы не лишним напомнить, что в российском образовательном законодательстве до сих пор практически отсутствуют меры, направленные на повышение его качества. Речь должна идти о создании современной правовой базы не только для обеспечения качества, но и повышения престижности образования и образовательной деятельности.

В случае дальнейшей коммерциализации и развития торговли услугами в области высшего образования ключевыми проблемами остаются:

- укрепление системы образования при самом активном участии государства;
- сохранение качества высшего образования на всех уровнях образовательной иерархии;
- обеспечение справедливого доступа к нему, независимо от имущественного положения, желающих это образование получить;
- защита интересов обучающегося в условиях расширения образовательных возможностей.

Минобрнауки РФ бесспорным приоритетом считает развитие международного сотрудничества на европейском пространстве и, прежде всего, с Европейским Союзом. Его основой является разработанный Министерством Совместный план действий по формированию общего пространства России и ЕС в сфере образования и науки, включая культурные аспекты, одобренные в мае 2005 года на саммите Россия – ЕС.

Одним из механизмов сближения позиций России и ЕС в области высшего образования стало российское участие в Болонском процессе, целью которого является создание единого Европейского пространства высшего образования.

ния. Национальный доклад по этому вопросу был представлен Минобрнауки РФ на конференции министров образования в Бергене в мае 2005 года.

Международная конкуренция становится особенно жесткой там, где дело касается нематериальных активов: интеллектуальноемких достижений в области образования, науки и технологии, знания и творчества. Какая гармония может существовать между национальными властями, «дерущимися» за природные ресурсы, и, тем более, за такие специфические, как интеллект. Мы являемся очевидцами того, как кульминационным моментом мировой конкуренции различных систем высшего образования стала усиленная пропаганда европейской и американской образовательных моделей.

В результате анализа процессов интеграции и гармонизации в области образования вырисовывается два сценария: унификации и стандартизации или дифференциации и разграничения образовательных систем.

Стандартизация систем образования внутри каждой страны это хорошо знакомая долговременная и устойчивая тенденция развития национальной образовательной системы. При этом главной проблемой были и остаются: уровень или длительность специализации основных образовательных программ (готовность к профессиональной деятельности выпускника высшей школы) и преемственность образовательных программ или образовательных институтов (возможность дальнейшего продолжения образования).

Проблема унификации систем образования на международном уровне порождает разнообразные мифы, среди которых: увеличение мобильности студентов и расширение доступности образования. Следует, однако, иметь в виду, что увеличение мобильности студентов это дорогостоящее мероприятие, доступное лишь богатой части общества (если государство не сохранит за собой регулирующую функцию) и ведет к дальнейшему углублению его социального расслоения. Это тот случай, когда изменение масштабов влечет за собой качественные изменения в происходящих явлениях. Что же касается доступности образования, то не следует забывать о наличие определенных ограничителей. В образовании традиционно сложилась и получила широкое распространение яр-

ко выраженная система иерархий, поэтому решение проблемы доступности образования возможно только в определенных рамках. «Уравновесить» шансы все равно, что противоречить неизбежному характеру этих иерархий.

Необходимо также обозначить уровень унификации систем образования: унификация формы или унификация содержания, не забывая при этом о коренных структурных отличиях в системах образования и организации научных исследований различных стран: образовательные системы, в которых наука сосредоточена в университетах, и многокомпонентные системы, состоящие из университетов, специализированных высших учебных заведений и автономных исследовательских институтов, находящихся, например, в ведении Академии наук, как это принято в нашей стране.

Унификация содержания образования проблема еще более сложная и является составной частью европейской политики, навязанной университетам. Европа стремится экспортствовать свои образовательные институты, так называемое европейское измерение в образовании. В отличие от закрытого экономического пространства ЕС образовательное пространство Западная Европа делает максимально открытым, создавая лишь некоторую видимость барьеров на пути к присоединению. Причина очевидна в том, что страны ЕС хотели бы привлечь к обучению талантливую молодежь из других стран. Унификация учебного процесса становится одним из условий успешного решения этой задачи. В сущности, речь идет о геополитике образовательных реформ, о войне образовательных моделей. Предполагаемая конструкция европейской образовательной модели в рамках Болонского процесса вряд ли составит серьезную конкуренцию США по привлечению иностранных студентов, но слепое следование стран Восточной Европы этой модели может серьезно подорвать их научный и образовательный потенциал.

Настоящая реальность международного сотрудничества это не притягательность той или иной системы массового образования. Это возможность готовить и воспитывать успешных студентов – будущих лауреатов Нобелевской премии. И если образовательная модель Северной Америки становится пригод-

ной для Западной Европы, то это только потому, что Западная Европа и Северная Америка жестко соперничают за мировые «мозги». В такой ситуации Россия должна заявить себя как самостоятельная образовательная держава, обладающая образовательными достижениями мирового уровня, либо присоединиться к одной из противоборствующих сторон, теряя при этом свою образовательную идентичность.

Сегодня, каким бы не было навязывание образовательной модели, каждый раз это сопровождается игрой убеждений, из которой следует – то, что хорошо для одних может быть хорошо и для других. За этим стоит создание единственной системы, которая основывается на одном научном языке, влекущем за собой схожесть в образе мыслей, чему сегодня примером является английский язык.

Ключевой проблемой становится обеспечение качества образования и защита прав потребителей от предоставления образовательных услуг низкого качества, ценность предлагаемых квалификаций и принятие их рынком труда. И, наконец, каким образом зарубежные поставщики образовательных услуг могут содействовать развитию любой развивающейся страны, а не подрывать возможности конструктивного решения этой проблемы. Вместе с тем защита и поддержка отечественной системы образования не должна иметь ничего общего с противодействием участию зарубежных поставщиков в развитии сферы образовательных услуг, ибо наиболее прогрессирующие в настоящее время системы образования развиваются и добиваются успехов на транснациональном уровне.

В нынешней ситуации на рыночный подход к развитию высшего образования главным образом ориентируется:

- правительства ряда стран, стремящихся к развитию свободной торговли в сфере образования, чтобы обеспечить рынки для своей образовательной индустрии.
- организация экономического развития и сотрудничества - как один из лидеров торговли услугами высшего образования.

- частные учебные заведения, действующие в международном масштабе как образовательные провайдеры.

Еще одной проблемой, связанной с воздействием глобализации на высшее образование, является установление меры ответственности государства и рыночных структур за финансирование и регулирование сферы образования. Возникает вопрос: остается ли образование общественным благом в государственных и некоммерческих образовательных учреждениях или может рассматриваться таковым в отношении совместной системы государственных и частных, коммерческих и некоммерческих образовательных учреждений? Как и когда образование превращается в товар? Как коммерциализация и торговля образовательными услугами связаны с превращением высшего образования в товар?

Если образование должно оставаться общественным благом и ответственность за него должно нести общество, то тем самым ставится под вопрос отношение к образованию как услуге, сопровождающейся настойчивым призывом к государствам не брать на себя каких-либо обязательств в области образования по отношению к ГАТС.

Российская система образования вынуждена становиться на путь коммерциализации. С одной стороны – увеличивающийся спрос на образование, прежде всего высшее образование, со стороны населения, а с другой – стремительный уход государства из социальной сферы и, в частности, сферы образования и последовавшее затем слишком медленное возвращение. Помимо образования, корни которого уходят в культурные традиции той или иной страны, существует образовательная политика, характер которой определяется политическим и социальным устройством страны, ее экономическим положением. Все более реальной становится идея приватизации государственных вузов, которые будут специализироваться на продаже знаниевой продукции.

Среди работников сферы образования, как уже отмечалось выше, существует две диаметрально противоположные точки зрения. Одни понимают образование как обычную услугу, другие считают, что образование есть общественное

благо, на которое имеет право каждый, не ущемляя интересы других граждан. Следует напомнить, что в соответствии с Конституцией образование в России это право каждого гражданина страны, не связанное с какими-либо ограничениями коммерческого характера, тогда как услуга – это действие, осуществляющее с целью извлечения материальной или нематериальной, прямой или косвенной выгоды. Знание становится полноценным товаром, а его распространение видом коммерческой деятельности, в которой главным является получение прибыли. При этом руководители вузов из организаторов образования и науки превращаются в предпринимателей.

На Международной научно-практической конференции, которая состоялась в ноябре 2005 г. в МГУ им. М.В. Ломоносова, была высказана и третья точка зрения, в соответствии с которой, профессиональное образование, в том числе высшее, – это система, ориентированная на производство одного из факторов производства, – труд, а не потребления какого-либо материального блага или услуги. А поскольку рынок не одного из факторов производства (труд, капитал, земля) не регулирует в рамках ВТО, то и нет никаких оснований для включения образования в сферу интересов ВТО.

И пока специалисты обсуждают – образование это общественное благо или услуга, реальность такова, что сформировалась сеть частных вузов, функционирующих на коммерческой основе, а в государственных вузах практически половина студентов оплачивает свое образование. Очевидно, что получаемое образование все чаще зависит от имущественного положения граждан, а некоммерческий статус образования размывается, а то и вовсе теряется. Наиболее опасным последствием коммерциализации высшего образования становится отношение к нему как к частному, а не общественному благу. В конечном счете это ведет к потере гибкости и повышению «жесткости» процессов стратификации и как следствие – нарастанию потенциала социальной напряженности в обществе.

Применительно к российской системе высшего образования требования ВТО направлены на снижение уровня, в частности, снижение статуса выдавае-

мого диплома с последующим введением экзамена—сертификата на право осуществления профессиональной деятельности. Именно это и является одной из главных угроз для российской системы образования в случае присоединения к ГАТС, так как затем последует резкий спад бюджетного финансирования, ускоренная коммерциализация обучения, упрощение образовательных программ с последующим введением платной системы сдачи сертификационных экзаменов на право ведения профессиональной деятельности. Очевидно, что в такой ситуации возможности нашей страны в осуществлении за рубежом как коммерческой, так и не коммерческой образовательной деятельности становятся весьма ограничены. Совершенно иной представляется перспектива для зарубежных провайдеров в сфере образования, для которых, после вступления России в ВТО и присоединения к ГАТС, открывается широкое поле деятельности.

Формирование национальной ментальности во многом определяется системой образования. Поэтому внешние влияния на систему образования, которые носят не только экономический и политический, но и геостратегический характер, очень серьезная проблема, требующая повышенного внимания. Одним из инструментов такого влияния и является Всемирная торговая организация.

Очевидно, что вхождение России в ВТО может привести к значительным изменениям не только в экономике, но также в политической и социальной жизни страны. Расширение спектра образовательных услуг на территории России зарубежным провайдерам отрицательно скажется на отечественной системе образования как инструменте воспитания и обучения человека. В экспорте образования вряд ли следует разделять цели экономические и цели политические. Ведь сфера образования это один из самых мощных инструментов формирования идеологии. И многое зависит от того, кто это делает и какие цели преследует.

В последнее время высказывается мысль о том, что вступление в ВТО может стать толчком к возрождению российских технических вузов. Это очередное заблуждение, поскольку состояние инженерно-технического образова-

ния напрямую зависит от состояния реальной экономики, промышленности страны.

Если в результате вступления в ВТО произойдет дальнейший спад в высокотехнологичных отраслях производства, то тем самым будет нанесен еще один удар по наукоемкой части образовательных программ технического образования. А ведь под угрозой окажется авиастроение, автопром, электронная промышленность. О каком возрождении технического образования может идти речь? Страна, в которой не развиваются высокотехнологичные отрасли производства выстраивает своеобразную систему образования, ориентированную на сферу обслуживания, а порой и услуга.

Конечно, легко уязвимой оказывается область экономического образования. Но и в отсутствие ВТО в экономическом образовании России превалируют западные стандарты. Экономическая наука в России оказалась не в состоянии обеспечить самодостаточность и самобытность этой важной отрасли знаний. Доморошенные образовательные программы выглядят старомодно и эклектично. Возможно, не вина в том работников образования, а всего лишь сложившееся в последнее десятилетие состояние экономики находит свое отражение в образовании.

Ведь что греха таить – коммерческие структуры, организации бизнеса, работодатели в области торговли, менеджмента, финансов уже ориентированы на западные образовательные модели. В такой ситуации может быть разумнее уйти от «отечественного» образовательного суррогата в соответствующих областях знаний и получить из первых рук современные образовательные программы. Но при этом важно не допустить в сферу образования шарлатанов, любителей легкой наживы, а попытаться ограничить присутствие зарубежных вузов наиболее авторитетными представителями западного образования.

Масштабы проникновения зарубежных провайдеров в сферу российского образования с коммерческими целями напрямую зависят от платежеспособности основной части населения, которая находится все еще на чрезвычайно низ-

ком уровне. Поэтому ждать в обозримом будущем массированного прихода зарубежных образовательных учреждений на территорию России вряд ли стоит.

Другое дело – решение геополитических задач средствами образования и связанная с этим миссионерская деятельность на образовательном пространстве России. Ее масштабы целиком будут определяться геополитическими амбициями индустриально развитых стран, интересами крупнейших транснациональных монополий.

Очевидно, что для решения таких задач система лицензирования образовательной деятельности и аккредитации образовательных программ должна существенным образом быть усовершенствована. Важно знать каких изменений потребует присоединение к ВТО процедуры лицензирования образовательной деятельности, других контрольных мероприятий, порядка создания и функционирования образовательных учреждений. Предполагается, что иностранные поставщики, работающие на российской территории, обязаны выполнять все требования, предусмотренные действующим российским законодательством, в том числе условия лицензирования, квалификационные требования, требования к качеству образования и требования к образовательным программам.

Сегодня все условия доступа на рынок образовательных услуг касаются негосударственных образовательных учреждений и не затрагивают общественное образование, т.е. образование, получаемое в государственных образовательных учреждениях. Именно здесь и может возникнуть проблема. Ибо сегодня вузы государственные, а завтра систему образования захлестнет волна приватизации и тогда сфера влияния ВТО может быть существенно расширена.

Ключевым моментом присоединения к ВТО является вопрос о потенциальных преимуществах от участия в многосторонней торговой системе и возможных негативных последствиях. Пожалуй, главным положительным моментом следует считать появление дополнительных стимулов для проведения внутренних реформ, направленных на укрепление системы образования. Но при этом главное – «не заблудиться в трех соснах: «Приоритетные направления развития образовательной системы РФ», «Болонский процесс» и «Всемирная

торговая организация». Ведь порой требования к образовательной деятельности в принимаемых документах являются прямо противоположными. Если в рамках Болонского процесса образование рассматривается как общественное благо, то ВТО рассматривает образование как услугу, которую нужно как можно выгоднее продать потребителю. У России по этому вопросу все еще нет ясной позиции.

Создание непротиворечивого образовательного законодательства, уход от декларативности в образовательной политике способствовало бы ускорению структурных реформ сферы образования, повышению их эффективности и конкурентоспособности, что означало бы переход к образованию более высокого качества.

Чтобы воспользоваться потенциальными преимуществами от членства в ВТО, нужно иметь четкое представление о том, какие существуют ограничения и обязательства, сопровождающие равноправное участие в мировой торговле. Возможность наращивания объемов продажи образовательных услуг на зарубежных рынках будет сдерживаться несовместимостью российской и зарубежных систем образования. И вовсе не структурными различиями, а различием сущностных характеристик российской образовательной системы и зарубежных систем образования, стратегических приоритетов их развития и функционирования. Поэтому думать об использовании преимуществ международной торговой системы в сфере образования было бы более чем наивно. Вместе с тем необходимо подготовить надлежащее количество специалистов в области международного торгового права для различных областей экономики. Следует срочно изучить возможности подготовки кадров по вопросам деятельности ВТО, которые будут способны эффективно отстаивать интересы России в этой организации. Следует предусмотреть создание системы переподготовки специалистов по секторам, связанным с отдельными соглашениями ВТО. Это повысит эффективность присоединения к ВТО, существенным образом уменьшит потенциальные потери и риски, вытекающие из предстоящего шага в этом направлении.

Многое зависит от того, какие задачи ставит перед собой Правительство. Как планирует защитить свою систему образования. Ведь все сферы деятельности, находящиеся в ведении ВТО, подлежат правовому регулированию. Предстоит приведение нашего законодательства в соответствие с нормами и правилами ВТО. Речь должна идти об увеличении государственной поддержки сферы образования в условиях присоединения к ВТО.

Концентрация внимания на долгосрочных преимуществах членства в ВТО может стать причиной недооценки последствий начального этапа вхождения для системы образования. Вполне возможны осложнения в связи с переходом на новые, согласованные на международном уровне условия и отказом от использования традиционных рычагов образовательной политики: льготы по налогообложению, государственный заказ на специалистов, государственные субсидии и пр. Хотелось бы иметь объективную оценку конкурентоспособности отечественной образовательной системы в соответствии с международными критериями. Да и готова ли система образования к массовому участию отечественных вузов в международной конкуренции. Имеет ли система образования России запас прочности относительно воздействия внешнеэкономических факторов.

Оценивая проблему возможных отрицательных последствий и рисков, вытекающих из присоединения к ВТО, важно создать эффективный механизм мониторинга соответствия российского образовательного законодательства нормам ВТО, выявить наиболее слабые места и устраниить их. Необходимо усилить поддержку инновационной деятельности в сфере образования, научно-исследовательских и научно-методических работ, проводимых высшей школой, более целенаправленно вести разработку новых образовательных технологий. Особое внимание должно быть уделено росту инвестиций в сферу новейших информационных технологий – повышению уровня государственного финансирования и созданию условий для увеличения негосударственных инвестиций в сферу образования, прежде всего, для развития и создания направлений (специальностей), которые определяют будущее научно-технического прогресса.

Минобрнауки РФ следовало бы объявить конкурс на проведение независимых исследований на тему «Анализ и оценка последствий присоединения России к ВТО для сферы образования», результатом которых должны быть прогнозы и конкретные оценки последствий присоединения к ВТО для системы образования России. Все это могло бы уменьшить потенциальные потери и риски, которые возможны при присоединении к ВТО.

В июле 2004 г. в Государственной думе состоялся круглый стол на тему: «Образование: возможные последствия присоединения РФ к Всемирной торговой организации». Было отмечено, что образовательный рынок в России только формируется. Его судьба зависит от той роли, которую возьмет на себя государство в вопросах образования, тем более что вступление в ВТО может спровоцировать в дальнейшем, по крайней мере, частичный уход государства из сферы образования. Правительство будет обязано предоставить зарубежному поставщику образовательных услуг режим наибольшего благоприятствования. Такая либерализация в пользу страны-экспортера со временем может привести к усилению тенденций к приватизации образовательных учреждений и даже к полному вытеснению государства из сферы образования.

Особого рассмотрения заслуживает формирующийся рынок корпоративного и внутрифирменного образования, который будет развиваться с расширением присутствия зарубежных компаний на территории России. Главное, это конечно масштабы конкуренции с зарубежными учебными заведениями на внутреннем образовательном рынке. И в этой связи большую заботу вызывает система дополнительного профессионального образования, где уже достаточно широко используются зарубежные методики и технологии обучения.

Таким образом, в условиях глобализации проблемы функционирования и развития системы как высшего, так и дополнительного профессионального образования постоянно должны находиться под пристальным вниманием научно-педагогической общественности, ибо новый облик отечественного образования, который складывается уже сегодня, во многом определит геополитическую судьбу России XXI века.

3.1.2. Интернационализация высшего образования.

Развитие транснациональных образовательных программ

Проблемой, вызывающей наиболее бурное обсуждение, является либерализация и развитие коммерческой торговли образовательными услугами в рамках торговых соглашений. Движение через национальные границы поставщиков высшего образования в коммерческих целях или в целях извлечения прибыли расширяется, и функционирование ГАТС усиливает его динамику. Осуществление этого международного соглашения обеспечивается ВТО, а включение торговли услугами в области высшего образования в рамки ГАТС становится реальностью. Серьезным обстоятельством становится появление тех, кто готов предоставлять услуги высшего образования и торговать ими через границы, что переносит рыночные отношения в сферу образования, ограничивая государственное регулирование высшего образования в рамках принятой государственной политики.

Хорошо известны базовые положения традиционного образования: единство студенческого возраста, целостность места и единые темпы обучения. Другими словами высшему образованию на протяжении веков были присущи дисциплинарные и географические границы, которые и составляли основу построения национальных образовательных систем, обеспечивая их устойчивое развитие.

Последние десятилетия все мы оказались свидетелями ускоряющегося развития трансграничных процессов во всех областях человеческой деятельности, что является следствием усиливающейся глобализации, определяемой как «поток технологии, экономики, знаний, людей, ценностей и идей, ... распространяющийся через границы». Действительно, потоки идей, товаров и услуг, становятся все более интенсивными. Суть проблемы заключается в том, куда эти потоки направлены и насколько существенным окажется их влияние на решение образовательных проблем.

Сегодня стало реальностью успешно функционирующее глобальное информационное пространство. Традиционные образовательные стереотипы уходят в прошлое. Создаются необходимые условия для формирования мирового образовательного пространства. Мир на пороге создания глобальной системы образования. В условиях быстрого роста дистанционного и электронного образования государственные границы становятся диффузными и именно поэтому приобретают особенно большое значение в плане:

- повышения ответственности за качество образования, направленной на обеспечение единой государственной образовательной политики;
- поддержание на необходимом уровне доступа к образованию, обеспечение условий для равной доступности высшего и последипломного образования;
- приведение в соответствие с потребностями национальных образовательных систем объемов финансирования образования.

Получили развитие новые процессы в сфере образования, которые в дальнейшем могут приобрести массовый характер:

- появились новые поставщики высшего образования, которые в своей деятельности выходят за рамки национальных границ;
- развиваются новые формы предоставления высшего образования, в том числе и частными поставщиками;
- нарастает мобильность учащихся, а квалификации становятся все более разнообразными;
- увеличивается число международных образовательных программ и проектов;
- растет популярность образовательной концепции «обучение в течение всей жизни».

Тем самым потенциальные последствия глобализации для высшего образования ожидаются весьма значительными и могут оказать влияние на:

- качество образовательных программ и характер образовательной деятельности;

- доступ к высшему образованию, особенно к образовательным программам высокого уровня;
- понимание академических свобод и академической ответственности;
- характер научных исследований и получения новых знаний;
- разнообразие форм и видов образования, механизмов его финансирования;
- управление образованием и сложившуюся к настоящему времени структуру вузов;
- стратегию и характер реформирования национальных образовательных систем;
- решение вопросов защиты интеллектуальной собственности в сфере образования и науки.

При этом не следует забывать, что развитие межграниценного образования является составной частью его интернационализации, значительная часть которой не имеет отношения ни к коммерции, ни к торговле, а является частью давно сложившихся академических отношений, обменов и развивающегося сотрудничества. Представление высшего образования исключительно как инструмента рыночных отношений по производству образовательных услуг является не только ошибочным, но и вредным для системы образования.

Один из самых главных вопросов заключается в том, кто несет ответственность за разработку правил и регламентацию торговли образовательными услугами в области высшего образования, кто отвечает за их мониторинг и кому такая торговля приносит прибыль. Очевидно, что это выгодно для богатых и менее выгодно для бедных стран, а доходы приносит более процветающим государствам. Поэтому развивающиеся страны и страны с переходной экономикой становятся для зарубежных поставщиков наиболее притягательными, ибо их более легко превратить в нерегулируемые рынки услуг в области высшего образования, особенно в условиях минимизации государственного финансирования высшего образования.

Важной проблемой становится разработка международных принципов оценки качества и аккредитации в области высшего образования. Проект такого документа был разработан ОСЭР совместно с ЮНЕСКО, в котором предложенные формулировки основных принципов ориентированы, однако, лишь на поддержку частного сектора в высшем образовании.

Масштабы мирового рынка образовательных услуг весьма значительны. И поэтому возникает необходимость в принятии международных норм и правил, регулирующих его функционирование. Поскольку глобальная торговля в образовании существует и развивается, требуются средства для ее регулирования. Нужна международная структура, на которую эти функции будут возложены либо из уже существующих, либо на вновь созданную. Возможно, это будет ЮНЕСКО со своим опытом решения образовательных проблем, а возможно какие-либо другие международные организации.

В настоящее время ЮНЕСКО обладает значительным опытом международной образовательной деятельности, ограниченной, правда, мерами, направленными на поддержание культурно-исторических традиций развития образовательных систем. Для ВТО, регулирующей мировой рынок услуг в рамках ГАТС, культурно-историческое измерение образования безразлично. Очевидно, Болонский процесс можно рассматривать как ответ Европы на рыночные вызовы глобализации в области образования. Действительно, в предлагаемых документах содержится как экономическое, в том числе и рыночное, так и культурно-историческое измерение образования. В силу этого Болонский процесс, возможно, мог бы позиционировать в сфере высшего образования как противовес вызовам мировой рыночной глобализации.

3.1.3. Процесс формирования общеевропейского пространства высшего образования

Наиболее широкомасштабные и впечатляющие изменения происходят на европейском континенте. Основные структурные и содержательные преобразо-

вания высшей школы западноевропейских стран были начаты в 70-е – 80-е годы и практически завершены в 90-е годы. Решение задач, связанных с формированием общеевропейского пространства высшего образования и закреплением за европейской высшей школой ведущих позиций в мире, во многом связывают с Болонским процессом, который в содержательном плане представляет собой основные направления деятельности стран-участниц по созданию единого Европейского пространства. Вместе с тем Болонский процесс не означает начало нового этапа коренных реформ высшего образования в странах Западной Европы, а лишь дальнейшее продолжение стыковки уже существующих систем высшего образования в соответствии с общеполитическими и экономическими условиями формирования единой Европы. Это подтверждается, в частности, характером и масштабами преобразований, осуществляемых в высшей школе трех крупнейших стран Европы, Великобритании, Франции и Германии.

Процесс формирования европейского образовательного пространства начался задолго до подписания Болонской декларации. Этому предшествовало значительное число важных событий в жизни образованной Европы, стимулирующих интеграционные процессы в сфере образования. Так, в 1988 году в Болонском университете на Конференции ректоров европейских университетов была принята Всеобщая хартия университетов (*Magna Charta Universitatum*), в которой подчеркивалась особая роль университетов как центров культуры, знания и исследований, способных обеспечить необходимую динамику создания европейского образовательного пространства. Важным шагом на пути дальнейшего сближения национальных систем образования Европейского региона стало принятие в 1997 году в Лиссабоне конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». Этот документ был принят на государственном уровне и является основой тесного взаимодействия между европейскими странами в сфере образования.

Затем в 1998 году в Париже последовало подписание министрами Великобритании, Германии, Италии и Франции совместной декларации по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования (Сорбонской

декларации), стимулирующей формирование европейского пространства высшего образования с опорой на основные положения Лиссабонской конвенции. Тем самым, была подготовлена почва для принятия Болонской декларации, под которой в 1999 году в Болонье поставили свои подписи руководители образовательных систем 29 стран Европы. В этой декларации содержится шесть основных принципов формирования европейской системы высшего образования:

- введение сравнимых квалификаций в области высшего образования, переход на двухступенчатую систему высшего образования;
- взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования; содействие трудоустройству студентов и увеличение конкурентоспособности европейского образования;
- введение оценки трудоемкости образовательных программ в зачетных единицах; выдача единого приложения к диплому – Diploma Supplement и отражение в нем структуры и объема образовательной программы;
- повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала учебных заведений;
- обеспечение качества высшего образования;
- формирование европейского подхода (европейское измерение) к высшему образованию, обеспечение автономии вузов.

Болонская декларация, с одной стороны, подводит черту под усилиями, предпринимаемыми на протяжении 50 лет и направленными на консолидацию европейской сферы образования, а с другой стороны, служит началом энергичных действий, называемых «Болонским процессом», по строительству единого европейского образовательного пространства. Среди целей Болонского процесса можно видеть не только общие, но и институциональные. Так, главной (общей) задачей Болонского процесса является создание в Европе «самой конкурентоспособной и динамичной экономики в мире, основанной на знаниях и способной обеспечить устойчивый экономический рост, большое количество и лучшее качество рабочих мест и большую социальную сплоченность». Решение такой задачи не может быть достигнуто без улучшения качества образования,

повышения мобильности и конкурентоспособности выпускников. Это потребует целый ряд институциональных преобразований, к которым, по мнению участников Болонского процесса относится:

- формирование двухуровневой системы образовательных программ высшего образования таким образом, чтобы академические степени, как первой, так и второй ступени могли обеспечивать не только разнообразные индивидуальные и академические нужды, но и потребности трудового рынка;
- совершенствование системы совместимости национальных образовательных систем путем усовершенствования процедур признания степеней и периодов обучения, выработки единого определения квалификаций, учитывающего показатели объема академической нагрузки, уровня и результатов учебного процесса, компетенций и профиля образовательных программ;
- обеспечение качества высшего образования путем развития эффективных систем качества на уровне вузов, на национальном и общеевропейском уровнях, рационального сочетания академического качества и прикладного характера образовательных программ;
- развитие системы переводных и накопительных кредитов и ее последовательное применение в рамках стремительно расширяющегося общеевропейского пространства высшего образования.

Естественно, что для решения перечисленных задач необходимо разработать соответствующие механизмы. Это, прежде всего, создание единых общеевропейских органов как источника норм, правил и процедур развития Болонского процесса, формирование новых образовательных программ, таких как: «Настройка образовательных структур», «Создание совместных (двойных) дипломов», «Формирование культуры качества» и др., создание сети национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности, общеевропейской информационной сети EURYDICE и пр. Большая часть мероприятий в рамках Болонского процесса происходит при поддержке со стороны ЮНЕСКО, Евросоюза и Еврокомиссии с широким вовлечением универси-

тетской общественности и конструктивным участием студенческих организаций.

После подписания в 1999 году Болонской декларации появились новые важные международные документы, среди которых:

- отчет Межправительственной группы по Болонскому процессу к встрече министров образования в 2000 г. в Праге и последовавшее за ним в 2001 г. Коммюнике «К созданию европейского пространства высшего образования»;
- совместный документ конференции европейских университетов и образовательных организаций «Формирование будущего», принятый в 2001 г. в Саламанке; несколько позже Коммюнике конференции министров образования европейских стран (19 мая 2001 г., Прага), в котором министры подвели итоги Болонского процесса за два года по всем целям Болонской декларации с учетом заявление более 300 европейских высших учебных заведений и их основных представительских организаций в поддержку Болонского процесса;
- отчет Межправительственной группы «Болонский процесс между Прагой и Берлином» и на его основе Коммюнике Конференции европейских министров образования «Создание общеевропейского пространства высшего образования», подписанное в Берлине в сентябре 2003 г., на котором следует остановиться более подробно.

Конференция подвела итоги Болонского процесса за период со времени Пражской конференции, наметила план действий до 2005 г. Министры подтвердили свою позицию, что «высшее образование является общественной ценностью и общественной ответственностью», что было весьма важно, если учитывать, что это совпадало с началом очередного раунда переговоров в рамках ВТО, в ходе которого должны были обсуждаться вопросы торговли образовательными услугами. Важно также и то, что министры признали фундаментальную роль в создании европейской зоны высшего образования высших учебных заведений и студенческих организаций, таких как Ассоциация евро-

пейских университетов, Европейская ассоциация высших учебных заведений и национальных студенческих союзов Европы.

Принятое в Берлине Коммюнике имеет не только европейское, но и международное значение, в котором министры европейских стран подтверждают:

- отношение к образованию как к общественному благу и общественной ответственности;
- необходимость преобладания в международном академическом сотрудничестве и программах обмена академических ценностей;
- обеспечение более тесных связей между высшим образованием и исследовательскими системами в каждой из стран-участниц;
- сохранение европейского культурного богатства и языкового разнообразия;
- признание роли вузов и студенческих организаций в развитии пространства высшего образования;
- обязательство сделать высшее образование доступным для всех, используя все возможности и соответствующие средства;
- активизацию усилий с целью развития эффективных систем обеспечения качества высшего образования.

Очевидно, что качество лежит в основе развития общеевропейского пространства высшего образования и именно этому вопросу уделяется особое внимание. Подчеркивается, что в соответствии с принципом институциональной автономии основная ответственность за обеспечение качества лежит на каждом из вузов, что является основой формирования национальных систем по обеспечению качества, которые должны включать:

- определение обязанностей участвующих органов и учреждений;
- оценивание образовательных программ и вузов, включая внутреннюю и внешнюю оценку, участие студентов, публикацию результатов проведенной экспертизы;
- создание системы аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур оценки качества;

- развитие международного партнерства и сотрудничества, создание национальной информационной сети по проблемам образования.

Разработка проблемы качества высшего образования на европейском уровне предполагает создание набора согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов обеспечения качества, исследование алгоритмов создания адекватной согласованной системы проверки качества и аккредитации агентств и организаций, участвующих в оценке качества высшего образования.

Болонский процесс продолжается уже девять лет. Все государства, подписавшие Болонскую декларацию, каждые два года (Берген – 2005 год, Норвегия; Лондон – 2007 год, Великобритания) представляют к очередной конференции министров объемные отчеты о реализации ими целей этой декларации. Для России важно знать и учитывать при разработке конкретных мер по реализации взятых на себя обязательств, что делается и уже сделано в других странах. Для этого требуется глубокий анализ и объективная оценка общей ситуации в сфере образования, а также постоянный мониторинг Болонского процесса.

Во всех принятых документах, которые тесно связаны между собой как по целям, так и по способам их достижения, неоднократно подчеркивается приверженность европейских университетов к их классическим функциям: служению обществу, содействию социальному-экономическому развитию своих стран, поднятию уровня и качества жизни проживающих в них людей.

Не трудно заметить наличие существенных различий между целями Болонского процесса и целями ГАТС в сфере образования. Возникает вопрос: смогут ли существовать в условиях набирающей масштабы глобализации два совершенно разных подхода к решению современных проблем образования, один из которых базируется на свободной торговле образовательными услугами и конкуренции между их поставщиками, а второй на международном сотрудничестве и партнерских отношениях в целях решения главной проблемы – повышения качества образования в рамках традиционных, исторически сложившихся представлений о роли и функциях университета как важного социального института общества, и имеются ли в перспективе реальные возможно-

сти для сбалансирования позиций сторонников и противников коммерциализации образования? Так, например, в декларации, принятой в г. Саламанка, подчеркивается, что высшее образование в Европе, «должно строиться на европейских традициях ответственности образования перед обществом; на широком и открытом доступе, как к дипломному, так и последипломному образованию; на развитии личности и обучении в течение всей жизни, на гражданственности и социальной справедливости».

Другим сложным вопросом оказался вопрос о доступе студентов к высшему образованию. Многие правительства и государственные (общественные) высшие учебные заведения считают себя ответственными за решение этой острой проблемы. В большинстве стран решение этого вопроса связано с большими трудностями, так как увеличение спроса на высшее образование и образование взрослых опережает в значительной мере рост возможностей их стран. Сторонники либерализации торговли образовательными услугами утверждают, что студенты будут иметь больший доступ к более широкому спектру образовательных возможностей в своей стране и за рубежом. Противники либерализации торговли считают, что доступ к высшему образованию будет затруднен в силу его коммерциализации, влекущей за собой рост стоимости образовательных услуг.

Сегодня под Болонской декларацией стоят подписи министров образования более сорока европейских стран, в том числе и России, которая присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на Берлинской конференции министров образования европейских стран, взяв на себя обязательства, которые следует учитывать при определении позиции на переговорах в рамках ВТО. Совершенно очевидно, что не следует брать каких-либо обязательств по ГАТС в сфере образования, которые бы шли в разрез с целями Болонской декларации.

Подготовка к участию России в Болонском процессе началась значительно раньше. Так, в 2002 и 2003 гг. в Санкт-Петербурге на базе Санкт-Петербургского государственного университета прошли Международные се-

минары «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы»; в этот же период на базе Российской университета дружбы народов состоялись два Всероссийских совещания «Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании». В 2003 г. в Санкт-Петербурге состоялось совещание рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса.

В результате был разработан План мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002–2010 гг, основными разделами которого являются:

- принятие системы, основанной на двух основных циклах – дистанционного и последовательного (бакалавриат/магистратура);
- внедрение зачетных единиц по типу ECTS (European Credit Transfer System);
- развитие межвузовского сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований;
- обеспечение качества образования и разработка сопоставимых критериев.

Перечисленные разделы Плана мероприятий охватывают основные направления развития Болонского процесса. Задача заключается лишь в том, чтобы активное участие в нем способствовало не только сохранению и дальнейшему развитию российской образовательной системы как важнейшей составляющей национального народнохозяйственного комплекса, но и как элемента мировой (не только европейской) системы образования.

Необходимо иметь ввиду, что в тексте Болонской декларации нет упоминаний о конкретных квалификациях: везде говорится о системе двух последовательных ступеней (циклов) высшего образования, из которых первая ступень длительностью 3-4 года должна завершаться получением квалификации, востребованной европейским рынком труда, а вторая ступень после 5 лет обучения

должна приводить к получению квалификации «мастера» (Master), как это уже имеет место в ряде европейских странах.

Основу российского высшего образования должно составить базовое высшее образование, которое означает овладение системой научных знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получение фундаментальной естественнонаучной подготовки и основ профессиональных знаний по направлениям обучения. Срок обучения по образовательно-профессиональным программам базового высшего образования должен был составлять не менее 4 лет на основе общего среднего образования и лица, освоившие одну из таких программ, должны получать дипломы о высшем образовании с присвоением степени бакалавра. Легко видеть, что образовательно-профессиональные программы этого уровня не что иное, как университетское образование без углубленной специализации, т.е. имеющие сугубо академическое назначение как основа для продолжения образования либо по образовательно-профессиональным программам третьего уровня, либо самостоятельного овладения профессиональными знаниями и навыками, необходимыми для адаптации к трудовой деятельности. Конечно, возможен вариант усиления профессиональной составляющей образовательных программ бакалавриата, но тогда нужно определиться с масштабом и характером предстоящих потерь на основе сравнительного анализа ныне действующих и модернизированных таким образом образовательных программ высшей школы.

Образовательно-профессиональные программы второй ступени могут быть реализованы в двух формах:

- на основе общего среднего образования по единой программе общей продолжительностью обучения 5-6 лет по одной из специальностей с присвоением квалификации (в соответствии с принятыми поправками в образовательном законодательстве – лишь в исключительных случаях по решения Правительства РФ);

- на основе базового 4-летнего высшего образования по одному из направлений подготовки продолжительностью обучения 1-2 года с присвоением степени магистра.

Созданная к настоящему времени в Российской Федерации многоуровневая структура высшего профессионального образования по многим параметрам достаточно органично соответствует положениям Болонской декларации. И поэтому можно исходить из того, что существующие у нас ступени высшего образования (1-я ступень – бакалавр, 2-я ступень – специалист и магистр) могут быть приняты за основу рекомендуемой Болонской декларацией структуры квалификаций. При этом первая из них нуждается в усилении практической направленности. Но вопрос этот не столько технологический, но и организационно-педагогический и поэтому требует детального обсуждения.

Согласно итоговому Коммюнике Берлинской Конференции докторская подготовка должна стать третьей ступенью высшего образования, в результате чего в европейских странах будет реализована следующая схема высшего образования: бакалавр – магистр – доктор. Решение о включении образовательных программ докторского уровня как третьей ступени высшего образования обусловлено осознанием важности исследовательской составляющей для полноценного функционирования высшей школы.

В связи с этим предстоит уточнить место нашей ученой степени кандидата наук в системе профессиональных степеней и званий. Тем более что после введения в России образовательной программы магистра, кандидату наук логичнее всего получить признание на уровне доктора в странах Запада, хотя во многих случаях российская ученая степень кандидата наук по всем квалификационным требованиям не только не уступает, но, как правило, превосходит докторские степени большинства западных стран, в частности американскую степень Doctor of Philosophy (Ph.D.). Поэтому систему степеней, соответствующую требованиям Болонской декларации можно выстроить в следующей последовательности: бакалавр, магистр, кандидат наук.

Дальнейшее развитие Болонский процесс получил в Бергене (Норвегия, 19-20 мая 2005 г.), где состоялась 4-я встреча министров европейских государств, ответственных за высшее образование, на которой были подведены промежуточные итоги хода выполнения Декларации и сформулированы приоритеты дальнейшего развития к 2007 и к 2010 гг. (2).

В принятом Бергенском Коммюнике было подчеркнуто особое значение высших учебных заведений, а также преподавателей и студентов как партнеров в реализации идей Болонского процесса.

В этой связи была отмечена необходимость широкого участия организаций, представляющих бизнес и социальных партнеров.

Подводя промежуточные итоги по трем приоритетным направлениям – двухуровневая система образования, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения – участники встречи подчеркнули особую значимость полученных результатов.

При обсуждении вопросов, связанных с практической отдачей принятых реформ, было отмечено, что основная проблема бакалавров связана с трудностями в трудоустройстве. Работодатели, как показывает европейский опыт, еще не готовы к приему их на работу. В этой связи Министры особо выделили данное обстоятельство и призвали к налаживанию широкого диалога на уровне правительств, вузов и рынка труда. Было принято обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с единой структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, и приступить к этой работе к 2007 году.

Анализируя вопросы, связанные с обеспечением качества высшего образования, участники встречи в Бергене отметили, что, несмотря на явный прогресс в данной области, необходимо решить проблему участия студентов в работе по контролю качества образования.

Были одобрены стандарты и руководство по обеспечению качества, предложенное ENQA, одобрена идея создания Европейского реестра агентств по обеспечению качества. Подтверждая, что европейское пространство высшего

образования должно быть открытым и привлекательным для других регионов мира, министры отметили, что вклад в обеспечение образования для всех должен базироваться на принципе устойчивого развития и вписываться в международную деятельность по разработке принципов качественного предоставления транснационального высшего образования.

Эффективность создания Европейского пространства высшего образования зависит от решения ряда проблем, обозначенных в Коммюнике Бергенской конференции министров:

- развитие студенческой мобильности и устранение препятствий в сфере мобильности на всех уровнях, которая не может быть достигнута без принятия всеми странами – участниками Болонского процесса мер по визовому обеспечению, социальной защите и выдаче, в случае необходимости, разрешений на работу;
- обеспечение эффективных возможностей участия в международных проектах и программах;
- более тесная увязка межинституциональных программ с европейскими рынками труда;
- разработка международных компонентов учебных планов;
- межкультурное взаимодействие и обучение в течение всей жизни.

Важным нововведением практического характера при подготовке встречи министров в Бергене стала оценка хода выполнения основных положений Болонской декларации всеми странами – участниками. Эта оценка была выполнена рабочей группой экспертов на основе данных, приведенных в национальных докладах, которые были подготовлены к встрече министров в Бергене. Были использованы согласованные критерии, на основании которых международные эксперты, используя пятибалльную шкалу, провели оценку хода Болонского процесса в каждой стране по трем позициям:

- 1) обеспечение качества высшего образования;
- 2) введение двухуровневой системы квалификаций;
- 3) решение проблемы признания иностранных квалификаций.

Следует отметить, что за последние годы произошло расширение целей и идей Болонского процесса и к вышеперечисленным шести основным задачам добавились следующие:

- введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);
- приданье «европейского измерения» высшему образованию, повышение его привлекательности, конкурентоспособности;
- усиление социального измерения высшего образования, включая финансовую поддержку студентов;
- развитие системы дополнительного образования – обучение в течение всей жизни;
- формирование европейского исследовательского образовательного пространства;
- участие студентов в управлении высшим образованием.

В Лондоне в мае 2007 года было принято очередное коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование стран – участниц Болонского процесса «На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализированного мира». В принятом Коммюнике подчеркивается, что Европейское пространство высшего образования формируется на основе принципов институциональной автономии, академических свобод, равенства возможностей и демократии в интересах развития мобильности, повышения возможности трудоустройства выпускников и повышения привлекательности и конкурентоспособности Европы. Главным результатом Болонского процесса будет переход от высшего образования, в центре которого находится преподаватель, к образованию, ориентированному на студента.

Главными задачами высших учебных заведений, отмечают министры, являются:

- подготовка студентов к активной роли в демократическом обществе;
- подготовка студентов к их будущей профессиональной деятельности и личностному развитию;

- создание и поддержание передовой базы знаний;
- содействие и развитие научных исследований и инноваций.

Большое значение придается созданию общей Рамки квалификаций Европейского пространства высшего образования, рассматривая ее как центральный элемент развития европейского высшего образования. Ответственность за качества образования лежит на вузах, которые должны продолжить разработку собственных систем обеспечения качества. Вместе с тем отмечается целесообразность создания Реестра европейских агентств по обеспечению качества высшего образования, который предназначен для предоставления широкой общественности и всем заинтересованным сторонам объективной информации об агентствах по обеспечению качества, которые работают в соответствии с Европейскими стандартами и рекомендациями.

В течение следующих двух лет министры намерены сосредоточить усилия на следующих областях деятельности:

- мобильность – прежде всего, меры, предпринимаемые на национальном уровне в интересах развития мобильности студентов и преподавателей и оценка их эффективности;
- социальное измерение, включая планы действий, направленных на обеспечение равенства возможностей получения высшего образования, и меры по оценке их эффективности;
- возможности и пути повышения трудоустройства выпускников каждого из трех циклов; с этой целью предполагается ориентировать не только вузы, но и Правительства более тесно взаимодействовать с работодателями и другими заинтересованными сторонами. Важно, чтобы все государственные структуры в области занятости полностью соответствовали новой системе дипломов.

Очевидно, что успех Болонского процесса зависит от организованности движения не только сверху вниз, но и снизу вверх, развития сотрудничества государственных органов управления на всех уровнях, усиления горизонтальных взаимодействий между всеми субъектами сферы образования.

Очевидно, что присоединение России к Болонской декларации затронет многие стороны функционирования высшей школы. Потребуется соответствующим образом оптимизировать структуру высшего профессионального образования, заново осмыслить место и роль различных структурных подразделений вуза в организации учебного процесса, обновить методическое и информационное обеспечение. Такие преобразования должны сопровождаться ясно формулируемыми целями, которые могут быть достигнуты системой образования и способствовать ее развитию, расширению выхода на мировой образовательный рынок конкурентоспособных отечественных образовательных программ.

После присоединения России к Болонскому процессу все положения Декларации приняли для нас характер международных обязательств, подлежащих исполнению. В такой ситуации наиболее целесообразной представляется pragматичная позиция, аналогичная занимаемой ведущими европейскими странами:

- не торопиться с резкими и недостаточно обоснованными изменениями;
- внимательно отслеживать характер и масштабы преобразований, осуществляемых другими странами;
- во всех случаях руководствоваться исключительно интересами развития национальной системы образования.

Важнейшими приоритетами совершенствования российской системы образования должны стать фундаментальность, научность и междисциплинарность основных образовательных программ. В этом направлении сделано уже очень многое. Разработаны и получили признание широкой академической общественности государственные образовательные стандарты как инструмент обеспечения качества высшего образования. Их цикловая структура явила основой формирования фундаментальной составляющей образовательных программ по всем направлениям и специальностям. В соответствии с базисными учебными планами каждый студент, наряду с общепрофессиональными и спе-

циальными дисциплинами, обязан изучить в определенном объеме не только гуманитарные и социально-экономические, но и общие математические и естественнонаучные дисциплины.

Такое построение учебного процесса обеспечивает междисциплинарность полученного образования, что, в свою очередь, ведет к его избыточности по отношению к будущей профессии. Степень избыточности содержания основных образовательных программ могла бы рассматриваться как мера устойчивости образовательной системы, гарантия успешной социальной адаптации выпускников вузов в новых экономических условиях. При таком подходе основу высшего образования должны составлять образовательные программы, которые обеспечивают овладение системой научных знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получение гуманитарной и естественнонаучной подготовки, а также основ профессиональных знаний в одной из образовательных областей.

Фундаментальность и междисциплинарность высшего образования неразрывно связаны с его научностью. Ее обеспечение предполагает проведение научных исследований учеными высшей школы во всех областях науки и на их основе широкое вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу. Эта проблема в российской высшей школе всегда носила приоритетный характер. Под высшим образованием традиционно понимается такое образование, которое включает в себя научно-исследовательскую составляющую, реализуемую не только рядом академических мероприятий, предусмотренных учебными планами, но и возможностью самостоятельной работы студентов в научных лабораториях. Конечно, в последние годы в высшей школе России возникли проблемы с организацией научной работы студентов, которые нуждаются в их скорейшем разрешении.

Вопросы научного обеспечения высшего образования приобретают дополнительную остроту в связи с планируемым введением системы зачетных единиц, как основы новой организации учебного процесса. Предварительный анализ этой проблемы показывает, что научная составляющая образовательных программ высшей школы в структуре зачетных единиц не просматривается и

поэтому должна представлять предмет особой заботы. Более того, компетентностный подход к высшему образованию, на который высшую школу ориентирует новая экономическая ситуация, таит угрозу не только научности, но и фундаментальности высшего образования. К тому же система переводных зачетных единиц при значительных объемах студенческой академической мобильности может привести к серьезным трансформациям существующей кафедральной структуры, создать определенные трудности в организации научно-исследовательской работы в высшей школе, что отрицательно скажется на качестве образования. Поэтому уже сейчас необходимо развивать новые формы ее организации, уделяя повышенное внимание формированию научной составляющей основных образовательных программ.

В качестве практических рекомендаций по обеспечению участия в Болонском процессе следовало бы рассмотреть различные стороны деятельности высшей школы, в том числе:

- реализацию профессиональных образовательных программ на разных языках;
- улучшение обслуживания студентов в период их адаптации в новом вузе;
- деятельность вузовских международных служб с учетом положений Болонской декларации;
- проведение маркетинговых исследований в области высшего образования;
- привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей;
- развитие внутривузовских систем контроля качества образования;
- упорядочение структуры национального рынка образовательных услуг.

Размышляя в Коммюнике лондонской конференции о будущем Европейского пространства высшего образования министры, ответственные за высшее образование стран-участниц Болонского процесса, отмечают, что 2010 год дол-

жен стать годом перехода от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования, подтверждая тем самым, что высшее образование является ключевым фактором поддержания устойчивого развития не только отдельных стран, но и всей Европы. Планируется определить возможные направления развития Европейского пространства высшего образования после 2010 года, решить вопрос о «перенаведении» систем высшего образования на курс, выходящий за рамки текущих задач и ориентированный на будущие вызовы глобального мира.

3.2 Структура высшего образования за рубежом

Рассматривая зарубежный опыт реализации программ высшего образования подготовки бакалавра, магистра и доктора (PhD) можно отметить более гибкий и ориентированный на запросы обучающихся подход. Именно на Западе, как правило, любое образование, получаемое после школы, относится к высшему образованию и состоит из двух циклов. Первый (доступной) цикл высшего образования предусматривает обучение продолжительностью не менее трех лет и выдачу диплома бакалавра. Второй (последовательной) цикл требует успешного завершения первого цикла обучения и ведет к получению степени магистра и/или степени доктора (PhD). Более того, в США любой выпускник, имеющий диплом бакалавра, сам решает, будет ли он продолжать свое обучение в магистратуре или будет учиться по более сложной и трудоемкой программе для получения докторской степени (PhD). Заметим, что в любой момент аспирант в США, обучающийся по программе для получения докторской степени (PhD), может перейти на магистерскую программу.

По своим целевым и содержательным установкам реформы высшего образования в странах Западной Европы рассматриваются как естественный этап стыковки существующих систем высшего образования в соответствии с новыми геополитическими и экономическими реалиями, установившимися на европейском континенте. В частности, это подтверждается, характером и масшта-

бами преобразований, осуществляемых в высшей школе трех крупнейших стран Европы – Великобритании, Франции и Германии.

В Великобритании организационная структура высшей школы (схема бакалавр – магистр) формально наиболее соответствует положениям Болонской декларации, и основные усилия руководителей высшего образования направлены на решение качественных проблем, в первую очередь, на приздание более профессиональной направленности и практической востребованности первой университетской степени (бакалавра) без сколько-нибудь существенных структурных преобразований в системе образования.

Во Франции наблюдается аналогичный подход. Поскольку в этой стране имеются две массовые квалификации высшего университетского образования – лицензиат и «мэтриз» (3 и 4 года обучения соответственно), то в качестве квалификации, согласно рекомендациям Болонской декларации относительно первой ступени высшего образования, определена степень лицензиата с трехлетним сроком обучения. Последующая работа по адаптации этой квалификации к требованиям Болонской декларации будет проводиться на основе большей профессионализации некоторых направлений подготовки, главным образом, посредством введения новых профессионально-ориентированных образовательных программ лицензиата при сохранении прежних «академических» программ.

Германия, не имеющая явной ступенчатой структуры подготовки, не планирует ее быстрое повсеместное введение, хотя соответствующее законодательное решение было принято еще в 1998 году до появления Сорbonской и Болонской деклараций. С 1999/2000 учебного года в университетах Германии началось постепенное введение новых образовательных программ и, соответственно, квалификаций бакалавра и магистра по ограниченному числу специальностей. Студентам предоставляется возможность выбора между «старыми» и «новыми» программами. В начальный период явное предпочтение студентов было отдано «старым» программам (соответственно 98% и 2% от общего количества студентов). Предусмотрено постепенное расширение номенклатуры

«новых» программ и вузам дано право самостоятельно решать вопрос о масштабах и сроках их введения. Руководители немецких университетов и представители деловых кругов проявляют сдержанность в данном вопросе, выражая озабоченность по поводу возможных негативных последствий этих нововведений для качества университетского образования. Значительно большую заинтересованность к предстоящим изменениям структуры образовательных программ проявляют руководители высших профессиональных школ Германии (Fachhochshulen), поскольку находят в этих нововведениях дополнительную возможность утверждения статуса выдаваемых выпускникам этих учебных заведений дипломов, подтверждающих присуждение квалификаций соответствующих высшему образованию. Известно, что четырехлетняя образовательная программа в этих вузах характеризуется практической ориентацией и непосредственной связью содержания и процесса обучения с производством.

3.2.1. Роль и место магистратуры в зарубежных системах высшего образования

Влияние интеграции российской высшей школы в Европейское пространство высшего образования (Болонский процесс) на становление и развитие магистратуры нуждается в отдельном рассмотрении. В документах Болонского процесса магистратура позиционирует как вторая ступень в рамках трехступенчатой структуры высшего образования. Продолжительность магистерских программ составляет, как правило, четыре семестра. Освоение образовательных программ второй ступени предоставляет возможность продолжения образования и проведения исследований на третьей ступени для получения докторской степени.

Ниже приведены требования к выпускникам магистратуры европейских вузов. Это, так называемые, «дублинские дескрипторы» и «европейские квалификационные требования». Конечно, оба набора требований пересекаются между собой, но, тем не менее, каждый из них заслуживает отдельного рассмотрения.

рения при решении, в частности, вопроса возможной диверсификации отечественной магистратуры на академическую и профессиональную.

В соответствии с Дублинскими дескрипторами выпускники магистратуры должны:

- демонстрировать знания и понимание того, что получено по завершению первого цикла обучения, что обеспечивает основу для развития и приложения идей в исследовательской деятельности;
- уметь осознанно применять полученные знания в широком междисциплинарном контексте при решении новых нестандартных проблем, относящихся к изучаемой области;
- обладать способностью интегрировать знания и комплексные умения, формулируя проблему с неполной или ограниченной информацией, учитывая при этом социальную и этическую ответственность, сопутствующую решению проблемы;
- обладать коммуникативными способностями и уметь ясно и недвусмысленно излагать свои заключения и знания специалистам и неспециалистам;
- иметь навыки, позволяющие продолжать образование, самостоятельно определяя способы его совершенствования.

- Что касается Европейской рамки квалификаций (EQF-level 7) или «европейских квалификационных требований», то аналогично тому, как и на основе дублинских дескрипторов, выпускники магистратуры должны быть готовы:
 - использовать теоретические и практические знания, которые являются новыми в данной области, для развития и приложения оригинальных идей;
 - демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области и формировать взаимосвязи между различными областями;
 - исследовать состояние проблем путем интегрирования знаний из новых или междисциплинарных областей и находить решения в условиях неполной или ограниченной информации;
 - развивать новые навыки в ответ на развитие знаний и техники;

- демонстрировать лидерство и инновации в работе, изучать нестандартный сложный и не прогнозируемый контекст, требующий решения многофакторных проблем;
- формировать стратегию преобразований;
- демонстрировать автономию в выборе направления и глубокое понимание изучаемых процессов;
- формировать коммуникативные проекты методами понятными для специалистов и неспециалистов, используя соответствующую технику, отражающую социальные нормы и отношения и влияющую на их изменения;
- решать проблемы в новом нестандартном контексте, не обладая полной информацией;
- демонстрировать способность к оперативному взаимодействию в сложных ситуациях;
- нести социальную, научную и этическую ответственность, возникающую в работе или учебе.

В заключение следует отметить, что сравнительный анализ приведенных выше квалификационных требований и принятых в последние годы Минобрнауки РФ нормативных документов, регламентирующих функционирование и дальнейшее развитие магистратуры, обнаруживает принципиальные различия между современной российской магистратурой и соответствующей ступенью Болонской образовательной схемы, в соответствии с которой магистратура позиционирует как образовательный институт, обеспечивающий подготовку выпускников высшей школы к будущей научно-исследовательской деятельности.

3.2.2. Состояние и развитие докторских программ в зарубежных вузах

Важной составляющей работы по совершенствованию послевузовского профессионального образования является сопоставительный анализ послевузовского образования в зарубежных странах. Его проведение позволяет выявить основные направления и перспективы эволюции квалификационных структур

высшего и послевузовского (последипломного) образования в странах – участницах Болонского процесса.

Система аттестации научно-педагогических кадров в России складывалась постепенно и за время своего существования претерпела ряд изменений и преобразований. Так, до 80-х гг. XIX века ее структура выглядела следующим образом:

- первая ученая степень – «кандидат», которую получали студенты, окончившие полный курс университета с отличными результатами и представившие письменное сочинение;
- вторая ученая степень – «магистр наук», для получения которой необходимо было сдать экзамены и публично защитить магистерскую диссертацию;
- третья ученая степень – «доктор наук», для получения которой необходимо было иметь ученую степень «магистра наук» и публично защитить докторскую диссертацию.

В конце XIX века, а точнее, в 1884 году, когда был принят последний университетский устав, старейшая ученая степень «кандидат» была отменена.

В октябре 1918 года все ученые степени и ученые звания были упразднены и только в январе 1934 года Совет Народных Комиссаров СССР принял Постановление «Об ученых степенях и званиях», установившее ученые степени «кандидата наук» и «доктора наук».

Новая степень «кандидата наук», хотя и была созвучна первой ученой степени дореволюционного периода – «кандидат», но ее содержание и статус стали совершенно иные, тем более, что вторая ученая степень – «магистр наук» была выведена из обращения.

Современная политика европейских стран в области высшего образования и научных исследований определяется двумя общеевропейскими процессами, направленными на формирование к 2010 году Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, главным предназначением которых является превращение европейского континента в «Европу знаний», обладающую передовой экономикой.

Идея единого Европейского пространства научных исследований, в котором докторская подготовка должна была играть важную роль, которая состояла не только в создании европейской программы поддержки мобильности и обмена докторантов, но и в объединении финансовой поддержки для этой цели была выдвинута в первой половине 1990-х годов. Особо была подчеркнута практическая значимость докторской степени для профессионального рынка труда. Особо была подчеркнута практическая значимость докторской степени для профессионального рынка труда.

В значительной степени указанные выше «европейские пространства» перекрывают друг друга, поскольку подготовка специалистов в равной мере затрагивает такие сферы, как образование, научные исследования и развитие человеческих ресурсов. Признание этого факта содержится в подписанном в 2003 г. Берлинском Коммюнике министров образования стран Европы о необходимости включения докторской подготовки в качестве третьего цикла высшего образования в перечень проблем и мероприятий, подлежащих рассмотрению в рамках Болонского процесса и тем самым переходя к образовательным системам, состоящим из трех образовательных циклов: бакалавриат, магистратура, докторантура. Собственно исследовательские программы реализуются на постдокторском уровне, являясь основой совершенствования и практического использования творческого потенциала исследователей, имеющих степень доктора и получивших соответствующие стипендии.

В западноевропейских странах большое внимание уделяется вопросу определения потребности стран – членов Европейского Союза в научно-исследовательских кадрах. Считается, что имеющийся в настоящее время дефицит этих кадров составляет порядка 600-800 тыс. чел. Дальнейшее увеличение этого дефицита усугубит существующее технологическое и интеллектуальное отставание экономики Европы от экономик США и Японии и сделает невозможным выполнение задач по превращению объединенной Европы в центр мирового развития. При этом сложилось твердое убеждение, что решение проблемы удовлетворения потребности в научно-исследовательских кадрах невоз-

можно без комплексного подхода, предполагающего соединение в единую последовательность: обучение, исследования, производство, испытания и внедрение инноваций.

Возрастающее внимание к вопросам послевузовского образования и докторским программам в европейских странах обусловлено также проблемами, связанными с массовой внешней и внутренней «утечкой мозгов» в странах Европы, резким снижением ассигнований на науку и образование, появлением многочисленных и часто неэффективных структур в сфере образования и науки, повсеместным снижением мотивации к научной деятельности как среди студентов, так и среди не только преподавателей, но и исследователей.

Квалификация, соответствующая докторской степени, обычно предполагает выполнение трех следующих основных условий, сопровождающих подготовку и защиту докторской диссертации. Во-первых, работа должна содержать оригинальное решение изучаемой проблемы. Во-вторых, должна быть подтверждена достаточная осведомленность в рамках соответствующей научной дисциплины. В-третьих, должна быть продемонстрирована способность соискателя выполнять самостоятельные исследования в пределах данной дисциплины. В дополнение к интеллектуальному потенциалу соответствующая исследовательская подготовка предполагает длительный процесс самообразования и экспериментирования, который осуществляется при постоянном участии научного руководителя.

Целью этого процесса для молодого исследователя является переход из состояния, когда он осваивает известные факты, к состоянию, когда он начинает открывать неизвестное. В этом и состоит суть и назначение послевузовского образования.

Рассматривая проблемы, касающиеся третьего уровня высшего образования (Берген, 2005) – доктора – министры ответственные за образование заявили, что усилия по введению структурных изменений и улучшению качества образования не должны привести к сокращению средств на проведение научных исследований. Они подчеркнули важную роль научных исследований и иссле-

довательской подготовки для совершенствования качества и повышения конкурентоспособности и привлекательности Европейского пространства высшего образования. Для достижения этих целей квалификации докторского уровня должны быть включены в единую структуру квалификаций, ориентированную на подготовку специалистов, обладающих высоким творческим потенциалом. Принимая во внимание необходимость реализации структурированных докторских программ и требования большей открытости в руководстве и при оценке этих программ, министры отметили, что обычная нагрузка для третьего цикла в большинстве стран примерно соответствует 3 – 4 годам очного обучения. Министры призвали университеты к тому, чтобы их докторские программы обеспечивали междисциплинарную подготовку и формирование универсальных навыков, что позволило бы более эффективно решать вопросы трудоустройства. Была подчеркнута необходимость увеличения числа кандидатов на докторскую степень, выбирающих научно-исследовательскую карьеру в Европейском пространстве высшего образования.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема докторской подготовки в контексте современного состояния сферы высшего образования и науки. Именно этой проблеме посвящено подготовленное европейскими экспертами по решению ЮНЕСКО/СЕПЕС издание, озаглавленное «Докторская подготовка и докторские квалификации в Европе и в Соединенных Штатах: состояние и перспективы». Представленный анализ основан на опыте 13 стран в области докторантуры, описанном в данном издании. Среди них: Австрия, Франция, Германия, Италия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Румыния, Россия, Испания, Швеция, Англия и США.

Идея создания единого Европейского пространства научных исследований и инноваций была поддержана Европейской Комиссией. В марте 2000 г. Европейский Союз организовал специальную встречу в Лиссабоне, направленную на формулирование и согласование «новой стратегической цели ЕС для улучшения занятости, экономического реформирования и социального единения как части научно-обоснованной экономики». Принятые по результатам

встречи решения определяют стратегическую цель для объединенной Европы на ближайшие десять лет следующим образом: «стать наиболее конкурентоспособной, динамичной и научно-обоснованной экономикой в мире, способной к устойчивому экономическому росту при наилучшей занятости и наибольшем социальном единении». Очевидно, что в достижении этих целей университеты играют важную роль в становлении конкурентоспособной и научно-обоснованной экономики, осуществляя докторскую подготовку, наряду с другими видами деятельности.

Декларация Европейской Комиссии 2003 г. о роли университетов в «Европе Знаний» является одним из самых важных документов по этому вопросу.

Позже Декларация Европейской Комиссии о роли университетов была дополнено также посланием в Совет Европы и Европарламент под названием «Исследователи в Европейском пространстве научных исследований: одна профессия, многообразие карьер». Это послание отмечает имеющееся многообразие видов научной подготовки и условий докторантуры и выявляет тенденцию к уменьшению регулирования системы академических карьер. Оно также призывает «сделать подготовку исследователей приспособленной к более широкому спектру карьер, чем это было в прошлом»; в сообщении также перечисляются необходимые для этого меры, которые для докторантов призваны:

- расширить возможности трудоустройства за счет включения в программы докторской подготовки дополнительных квалификаций;
- пересмотреть структуры подготовки исследователей в целях интеграции докторских программ в Болонский процесс;
- разработать более гибкие формы организации существующих докторских программ;
- обратить внимание на эффективность текущего и итогового контроля на всех уровнях докторской подготовки;
- интегрировать докторантов в научную среду, одновременно предлагая альтернативные карьеры и обеспечивая докторантов максимальным количеством контактов;

- обеспечить финансовую поддержку и социальное обеспечение докторантам;
- проанализировать статус докторантов и обеспечить наиболее широкую информацию о характеристиках докторской подготовки в разных странах и открывающихся возможностях научных стажировок в Европе.

Современной тенденцией развития докторантуры в большинстве европейских стран и в США является утверждение достаточно формализованной структуры докторской подготовки, вытесняющей традиционную «модельученничества» и предлагающей более структурированную научную и исследовательскую работу в рамках дисциплинарных или междисциплинарных программ. Разрабатываемые программы направлены на сокращение длительности докторской подготовки, уменьшение отсева и обеспечение более целенаправленной научно-исследовательской работы. Продолжительность докторских программ зависит от того, включает ли программа подготовки магистра компоненту научных исследований, которая может считаться частью докторской подготовки. Введение таких программ сокращает длительность докторской подготовки и делает ее более привлекательной.

В большинстве стран наибольшее количество докторантов занимается медицинской и естественными науками. Продолжительность докторской программы по очной форме обучения составляет от двух до четырех лет. Растет также число заочных докторантов и тех, которые начинают докторскую подготовку, имея опыт работы по профессии. В США завершение докторской подготовки с защитой диссертации требует в целом от шести до девяти лет.

В странах, которые ввели относительно структурированные программы докторской подготовки, включающие официальный статус заочников, а также сумевшие добиться получения финансирования, подготовка менее длительна и идет более успешно. Что касается стран Центральной и Восточной Европы, то они стремятся к государственному регулированию основных аспектов докторской подготовки.

В Великобритании, Австрии, США имеются различия между исследовательской докторантурой и профессиональной докторантурой. Естественно, что при этом возникают отличия направленности докторских программ. Более того, в различных странах могут существенно отличаться содержание и организация докторской подготовки. В этих странах все больше утверждается тенденция к введению, так называемой «профессиональной докторантурой», которая отличается от традиционной докторантурой, направленной на научные исследования. Профессиональные докторантурь, как правило, получают распространение в области менеджмента, образования, прикладных наук, сферы обслуживания, характеризуются меньшими требованиями к тому, что касается выполнения оригинальных научных исследований. Они часто сводятся к проектам, осуществляемым в пределах некоторого предприятия, и совместное руководство осуществляется университетом и данным предприятием. Развитие новых профессиональных докторантур призвано обеспечить возможность трудоустройства большему числу обладателей докторской степени за пределами академического сектора.

Конечно, решение, принятое после подписания Болонской декларации о введении единой «архитектуры» академических квалификаций изменяет не только структуру европейского высшего образования, но и отношения между высшим образованием и рынком труда. Несмотря на то, что образование и докторская подготовка будут продолжать оставаться в каждой стране среди приоритетных национальных образовательных проблем, одновременно они начинают фигурировать в структуре болонских преобразований как основа комплекса мероприятий, способствующих развитию болонского процесса.

Во многих европейских странах частные учебные заведения и неуниверситетский сектор образования не имеют права присуждать докторские степени. Однако исследовательским учреждениям, например, академиям наук, в ряде стран, наряду с университетами, предоставляется право докторской подготовки.

Пришло время определиться с подходами и механизмами трансформации системы послевузовского профессионального образования в соответствии с це-

лями Болонского соглашения с учетом и сохранением особенностей системы российского образования, позитивных тенденций ее развития. Преобразования в системе послевузовского профессионального образования России должны распространяться, прежде всего, на организацию процесса обучения и заключаться в определении его временной структуры, в выборе степени вариативности учебных планов, определении периодичности и типов контрольных мероприятий.

Что же касается ученой степени «доктора наук», принятой в России, то эта степень в большинстве случаев воспринимается как синоним ученого звания «профессор», поскольку, как правило, докторам наук присваивается через какое-то время профессорское звание. Вряд ли поэтому возникнут проблемы с ее идентификацией при соотнесении российской системы с другими образовательными системами. Более того, ученая степень доктора наук имеет исключительно научное содержание, тогда как первые три эквиваленты образовательно-профессиональным программам различного уровня с различным объемом образовательной и научной составляющих.

3.2.3. Сопоставительный анализ системы образования России и промышленно развитых зарубежных стран

Традиционно, со времен Петра I, выпускники высших учебных заведений, получив дипломы, приступали к практической работе – так был устроен и продолжает строиться образовательный процесс в высшей школе России. Это принципиальное отличие российской системы образования от западных образовательных систем. В частности, западно-европейские системы образования лишь в последнее время озабочены тем, чтобы качество диплома выпускника вуза позволяло ему сразу же после освоения одной из образовательных программ, в том числе и образовательной программы первой ступени, приступить к профессиональной деятельности.

Обращаясь к структуре высшего образования, предложенной в документах Болонского процесса, можно видеть три уровня, последний из которых имеет образовательно-исследовательскую направленность и содержит значительную образовательную компоненту.

К основным направлениям совершенствования и развития высшего образования в Европе следует отнести:

- Реформирование структуры и содержания образования, а также модернизация технологического оснащения учебного процесса: введение триехуровневых образовательных программ, внедрение компетентностного подхода как концептуальной основы обновления учебного процесса, формирование гибких образовательных траекторий, решение проблем признания и содействие расширению академической мобильности.

- Реформирование управления образованием: совершенствование механизмов университетской автономии, развитие стратегического партнерства между сферой образования и рынком труда, обеспечение качества образования.

- Реформирование финансирования систем образования: диверсификация доходов, увязанная с результатами работы вузов, равные права на получение образования, расширение гарантированного доступа к образованию, повышение эффективности функционирования образовательных систем.

К основным направлениям модернизации высшего профессионального образования в России относятся:

- Реформирование структуры и содержания образования на основе государственных образовательных стандартов нового поколения, фронтальный переход вузов на двухуровневую структуру образовательных программ, внедрение компетентностного подхода, переход на систему зачетных единиц и модульную структуру образовательных программ.

- Реформирование управления образованием: переход вузов на новые организационно-правовые формы, расширение доступа к высшему образованию и введение единого государственного экзамена (ЕГЭ), обеспечение качест-

ва путем создания внутривузовских систем обеспечения качества образования и формирования национальной системы качества.

- Реформирование системы финансирования образовательных учреждений: диверсификация источников и переход на многоканальную форму финансирование, финансирование на нормативной основе образовательных программ всех уровней образования, стимулирование всех видов субсидий – инвестиций, благотворительности и пр.

Расширенное использование российской высшей школой в своей образовательной практике субъект-субъектной формы обучения как основы индивидуально-ориентированной организации учебного процесса предполагает коренное изменение принятого в качестве структурной основы Перечня направлений и специальностей высшего профессионального образования. Не следует, однако, забывать, что в отличие от российских дипломов о высшем образовании, которые подтверждают присуждение соответствующей квалификации, в дипломах зарубежных вузов указание квалификации не предусмотрено. Переход к индивидуально-ориентированной модели учебного процесса будет сопровождаться внесением существенных изменений в отечественное высшее образование, его организацию. Уход от единых сроков реализации основных образовательных программ потребует существенных изменений в нормативно-правовом обеспечении учебного процесса.

Сопоставление перечня и продолжительности основных образовательных программ высшего образования в России и рекомендованных документами Болонского процесса показано в таблице 8. И хотя архитектура построения в обоих случаях имеет много общего, вместе с тем образовательные программы могут отличаться не только направленностью, но и содержанием, не говоря уже об особенностях образовательных технологий, используемых при их реализации.

Таблица 8. Сопоставление образовательных программ в России и рекомендованных документами Болонского процесса

РОССИЯ	БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС
Бакалавр, 4 года	Первая ступень, 3 года
Магистр, 6 (4+2) года	Вторая ступень, 5 (3+2) лет
Дипломированный специалист, 5-6 лет	
Аспирантура (кандидат наук), 3 года	Третья ступень (доктор), 3 года

Таким образом, если оставить в стороне имеющиеся расхождения содержательного и терминологического характера, то вполне обоснованно можно признать, что созданная к настоящему времени в Российской Федерации многоуровневая структура высшего профессионального образования соответствует положениям Болонской декларации и принятые в нашей стране уровни высшего образования (1-я ступень – бакалавр, 2-я ступень – специалист и магистр) могут быть приняты за основу рекомендуемой Болонской декларацией структуры квалификаций. Однако вопрос о соответствии нашей образовательной терминологии и ключевых образовательных терминов, которыми оперируют ведущие европейские страны и такие международные организации, как ЮНЕСКО, МАУ, Совет Европы и др., членами которых мы являемся, нуждается в уточнении. Так, например, при анализе соотношения уровней образования и академических квалификаций в зарубежных странах следует иметь в виду, что термины «последипломное образование», «последипломная подготовка» или «последипломная программа» используются для описания официально признанного в данной стране образования, которое студенты получают в вузах университетского типа после присуждения им первой академической степени и завершающееся получением последующей степени или последующего диплома.

В заключение следует подчеркнуть, что все попытки в ходе реформ высшего образования найти новые возможности совершенствования и резервы развития национальной образовательной системы путем привлечения внимания к положительным аспектам организации и функционирования современных за-

рубежных образовательных систем упускают из виду, что их эффективность определяется, прежде всего, наличием уже сформировавшихся социальных условий, свойственных той или иной стране, забывая при этом, что каждая система образования эффективно функционирует лишь при соответствующем, порождающем ее уровне социально-политической и экономической культуры страны.

3.2.4. Структура дополнительного профессионального образования за рубежом

Практически во всех странах Европейского Союза активно реализуется концепция «Обучение в течение всей жизни», предусматривающая различные формы обучения. Во многих странах Европы реализуются правительственные программы, предусматривающие целевое инвестирование в непрерывное профессиональное образование.

Учитывая международный опыт дополнительного профессионального образования – образования взрослых (adult education) можно говорить о различных его формах: продолженном образовании (further education) или непрерывном образовании (continuing education), каждая из которых характеризуется специфическими целями и задачами, определяющими содержание образования.

К настоящему времени в структуре дополнительного образования можно указать несколько основных направлений его развития:

- Образование для приобретения технических и профессиональных знаний и умений, имеющее целью подготовку обучающегося для выполнения определенного вида деятельности или повышения квалификации по уже имеющейся специальности. Содержание данной формы образования определяется профессиональными потребностями слушателя и с полным основанием может быть названо профессиональным дополнительным образованием.

- Образование, связанное с вопросами поддержания личного здоровья, социальной помощью и благотворительной деятельностью (welfare), с пробле-

мами семейной жизни, включая планирование семьи, семейного бюджета, на- выки кройки и шитья, кладку печей и устройство приусадебного участка, лич- ную гигиену и личную безопасность, здоровье и безопасность детей. Данная форма по основной направленности его содержания может быть названо лич- ным и семейным дополнительным образованием.

- Образование, связанное с вопросами политической, гражданской и общественной деятельности личности, включая все виды образования в области внутренней и международной политики, конституционных прав личности, юридической грамотности. Эта форма образования может быть названа соци- ально-политическим или гражданским дополнительным образованием.
- Образование с целью самосовершенствования может охватывать раз- личные виды гуманитарного образования в области музыки, литературы, ис- кусства, театра, кино, телевидения или, напротив, естественнонаучного образо- вания в форме как краткосрочных, так и долгосрочных курсов. По характеру содержания данная форма может быть названа личностным дополнительным образованием.
- Образование взрослых с целью ликвидации неграмотности. Хотя дан- ная форма образования является исходным условием всех остальных вышепе- речисленных форм, но необходимость в ней сохраняется даже в странах с все- общим и бесплатным образованием и высоким общим уровнем грамотности. В отличие от основного образования в дополнительном базовом образовании речь идет о восстановлении утерянных навыков элементарной грамотности или раз- витии имеющихся.

Все перечисленные формы дополнительного образования, включая про- фессиональные образовательные программы, могут быть реализованы в струк- турах дополнительного профессионального образования, решая при этом раз- личные задачи социального и профессионального совершенствования лично- сти, не только повышающей профессиональную квалификацию, но и постоянно расширяющей круг личных интересов, определяющих ее образовательные по- требности.

На уровень государственной политики все больше выдвигается проблема непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни. Важной составной частью непрерывного образования является образование, которое дает возможность одному завершить ту или иную ступень формального образования, другому получить знания и навыки в новой профессиональной области, третьему – освежить и обновить знания в традиционной области профессиональной деятельности и повысить свою профессиональную квалификацию. Именно этому образованию принадлежит ключевая роль в обеспечении активного участия граждан в экономическом и социальном обновлении общества.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» (с изменениями и дополнениями, внесенными Федеральным законом РФ от 31 декабря 2005 года № 199-ФЗ).
2. Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с изменениями и дополнениями, внесенными Федеральным законом РФ от 31 декабря 2005 года № 199-ФЗ).
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. – М., 2000.
4. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании». – М.: Юристъ, 2001.
5. Комментарий к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ»; Юридический дом «Юстцинформ», 1998.
6. Высшее образование – интеллектуальный потенциал страны. Постатейный комментарий ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Библиотечка Российской газеты. Выпуск № 20, 2005. Высшее образование – интеллектуальный потенциал страны.
7. Сборник учебно-методических материалов. – М.: РИО МГТУ им. А.Н.Косыгина, 2002.
8. Российская магистратура на рубеже веков // Материалы Всероссийской конференции 24-25 ноября 1999 г. – М.: Изд-во РУДН, 1999. – 121 с.
9. Высшее образование. Нормативные документы. Вып. 1. Дополнительные квалификации. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского у-та, 2002.
10. Проблемы педагогического образования в классических университетах: Материалы Всероссийской конференции 14-15 декабря 2000 г.; Ярославский государственный университет. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – с.188.

11. Аспирантура: состояние и перспективы развития / Под ред. В.С. Сенашенко. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 90 с.
12. Татур Ю.Г. Образовательная система России. Высшая школа. Изд. МГТУ им. Н.Э.Баумана. Москва, 1999, с. 278.
13. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. – М., 2006.
14. Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие. – М., 2004. – 133 с.
15. Россия и интернационализация высшего образования // Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2005.
16. Рябов Л.П. Сопоставительные исследования систем высшего образования. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 271 с.
17. Типовые положения: «Об образовательном учреждении среднего профессионального образования», утв. Постановлением Правительства РФ от 05.06.1994; «Об образовательном учреждении высшего профессионального образования», утв. Постановлением Правительства РФ от 05.04.2001 № 264.
18. Законодательство РФ об образовании. Серия «Библиотека нормативных правовых актов в помощь работникам образования», 3-е изд. – М.: Образование в документах, 2002.
19. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридическая литература.
20. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг.
21. Филиппов В.М. Модернизация Российского образования. – М.: Пропагандистское издательство «Пропаганда», 2003.
22. Реформы образования / Под ред. В.М. Филиппова. – М., 2003.
23. Основные итоги работы системы образования в 2002 г. по реализации концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Аналитический доклад.

Дополнительная

1. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. – М.: Новь, 1999. –535 с.
2. Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал МИ-нобрнауки РФ, 1992–2007 гг.
3. Вестник высшей школы «Alma Mater». 1940–2008 гг.
4. Журнал «Дополнительное профессиональное образование» 1993–2008 гг.
5. Межведомственный информационный бюллетень «Образование в документах». 1994–2007 гг.
6. Информационный бюллетень «Официальные документы в образовании». 2000–2007 гг.
7. *Сенашенко В.С., Халин В.Г., Кузнецова В.А.* О Перечне направлений ВПО как составной части ГОС третьего поколения. Высшее образование в России. – М., 2007 г. – № 3. – С. 25-36
8. *Сенашенко В.С., Сенаторова Н.Р., Халин В.Г.* Магистратура в вузах России. – СПб.: Изд-во СпбГУ, 2003. – С. 1-281
9. *Сенашенко В.С.* Магистратура: второе рождение. Высшее образование в России. – М., 1993. – №3.
10. *Сенашенко В.С., Козлов В.Н.* Магистр: как его готовить? // Газета «Магистр», № 6 (12), июль – август, 1994.
11. *Сенашенко В.С., Комисарова Н.Н.* Магистратура в Российских вузах / Высшее образование в России. – М., 1995. – № 2.
12. Сборник учебно-методических материалов (Перечень магистерских программ. Справочные материалы по учебно-методическим объединениям). – М., 1997.
13. *Сенашенко В.С.* Магистратура: состояние и перспективы // Информационный бюллетень Евразийской ассоциации университетов. – М., 1997. – № 3.

14. *Сенашенко В.С.* Состояние и перспективы развития магистратуры. «Высшая школа в 1996 году». Ежегодный доклад о развитии высшего образования / Под ред. А.Я.Савельева. – М., 1997.
15. *Сенашенко В.С., Козырев В.А.* Магистратура в системе высшего педагогического образования: состояние и перспективы. – М.: Alma Mater, 1998.
16. *Сенашенко В.С., Балашов В.В.* Магистратура в вузах России: Монография. – М.: Экономическое образование, 1999.
17. *Сенашенко В.С.* Магистратура: свобода выбора маневра // Высшее образование в России. – М., 2000. – № 3.
18. Некоторые вопросы информационной и аналитической поддержки магистерской подготовки / Под ред. Н.У. Венсковского и М.Г. Дмитриева. – М.: Изд-во РУДН, 2003.
19. *Гусакова О.* Российская магистратура в поисках себя // Платное образование, 2006. – № 6 (44). – С. 32-34.
20. *Аниськина Н.Н.* Как повысить востребованность системы дополнительного профессионального образования в реальном секторе экономики // Дополнительное профессиональное образование. – 2003. – № 1.
21. *Валентинов В.В., Кондратьев С.В.* Система дополнительного профессионального образования в Российской Федерации // Дополнительное профессиональное образование – ступень в 21 век: от спроса до признания. Тезисы докладов. – М., 2000.
22. *Качалов В.А.* Сертификация систем менеджмента качества как основа для перехода к ТQM //Стандарты и качество. – 1997. – № 8. – С. 46-53.
23. *Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Чистова И.С., Казарин А.С.* Дополнительное образование: идеи и решения / /Высшее образование в России. – 1999. – №3. – С. 58-63.
24. *Соколов В.С.* О государственной политике в области образования // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 13-17.
25. *Шадриков В. Д.* Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы //Университетская книга. – 2001. – № 5. – С. 8-13.

26. *Швец В.Е.* Менеджмент качества в системе современного менеджмента //Стандарты и качество. – 1994. – №10. – С. 20-28.

27. *Азаров В.Н.* Управление качеством. В 2-х томах. Том 2. – М., 200. – С. 10-22.

28. *Деминг Э.* Выход из кризиса. – Тверь: Альба, 1994. – С. 14.

29. *Дмитриевская Н.А., Ефимова Л.А., Хорошилов А.В., Алюшина Ю.Е.* Стандарт ИСО-9000 в образовании. – М., 2002.

30. *Крылова Г.Д.* Зарубежный опыт управления качеством. – М. Изд-во стандартов, 1992. – С. 10.

31. *Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – С. 687.

32. Маркетинг: словарь-справочник. – Минск, 1993. – С. 30.

33. Проблемы качества образования. – М., 2001. – с. 54.

34. Россия: образование в переходный период. Документ Всемирного Банка. – 1994.

35. Управление качеством в образовании. – М.: Фонд «Качество», 2002. – С. 68.

36. Управление качеством в образовании. – 2002. – с. 68.

37. *Сенашенко В.С., Сенаторова Н.Р.* Аспирантура как образовательная программа // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 58-68.

38. *Сенашенко В.С., Пахомов С.И., Сенаторова Н.Р.* Аспирантура: традиции, состояние, перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции «Подготовка научных и научно-педагогических кадров и присуждение ученых степеней в России и Западной Европе». – Пятигорск, 2003. – С. 196-207.

39. Приказ Минобразования России от 11.04.2000 № 1062 «Об утверждении макета государственного образовательного стандарта послевузовского профессионального образования по отраслям наук».

40. Инструктивное письмо Минобразования России от 30.10.2002 № 14-55-896 ин/15 «О порядке формирования образовательных программ послевузовского профессионального образования».

41. *Неволин В.Н.* Высшая школа – как основа возрождения науки в России Материалы II Всероссийской конференции «Подготовка научных кадров в Российской Федерации. Состояние, перспективы развития». – Нижний Новгород, 2002. – С. 13-21.

42. *Стриханов М.Н.* Подготовка научно-педагогических кадров и поддержка молодых ученых. Материалы II Всероссийской конференции «Подготовка научных кадров в Российской Федерации. Состояние, перспективы развития». – Нижний Новгород, 2002. – С. 22-33.

43. *Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф.* О структуре современного высшего образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 18-25.

44. *Сенашенко В.С.* Российская высшая школа и Болонский процесс. Тезисы докладов XII Международной конференции «Математика в высшем образовании». – Чебоксары, 2004. – С. 45.

45. *Иванов А.Е.* Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917г. – М., 1994. – С. 198.

46. Многоуровневая структура высшего профессионального образования. Нормативные документы Госкомвузу России 1992–1996 гг. / Под ред. Сенашенко В.С. и Селезневой Н.А. – М., 1997. – С. 258.

47. Справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученой степени кандидата наук. – М., 1971.

48. Вузовские вести. – 2001. – №3, февраль.– С. 3.

49. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: Системный анализ. – М., 1970. – С. 261

50. *Сенашенко В.С., Пахомов С.И., Клейменов А.Б.* Многоуровневые образовательные программы высшей школы и модернизация послевузовского профессионального образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 12.

51. Гомоюнов К.К. Кризис образования в мире и одна из его причин // Известия международной Академии наук высшей школы. – 2003. – № 4(26). – С. 104-112.

52. Организация, уровни и квалификации образования в зарубежных странах / Под общей редакцией В.М. Филиппова, Минобразование РФ, ЦСОП. – М., 2004.

53. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and United States: Status and Prospects//UNESCO/CEPES. – Bucharest, 2004.

54. *Witchell I.V.* Doctoral Student Mobility in the Framework of the Socrates/Erasmus Programme 1995-2000. European Comission. – Brussels, 2001.

55. Устав государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» (РУДН). – М., 2002.

56. Аттестация педагогических кадров. Справочник. ИФ «Образование в документах». М., 2001.

57. Сенашенко В.С., Сенаторова Н. Дополнительные образовательные программы // Высшее образование в России. – 2001. – №5.

58. Высшее образование. Нормативные документы. Выпуск 1. Дополнительные квалификации. – СПб., 2002.

59. Постановление Правительства РФ от 18.10.2000 № 796 «Об утверждении Положения о лицензировании образовательной деятельности».

60. Письмо Минобразования России от 09.11.2001 № 24-51-9ин/10 «О введении показателя экономической устойчивости образовательного учреждения при его лицензировании и аккредитации».

61. Дюмулен И.И. Всемирная торговая организации. – М., 2003.

62. Ливенцев Н.Н, Лисоволик Я.Д. Актуальные проблемы присоединения России к ВТО. – М., 2002.

63. Лукашенко М.А. Рыночные отношения в системе образования России. Монография. – М., 2001.

64. *Садовничий В.А.* МГУ и интернационализация высшего образования // Материалы международной научно-практической конференции «Россия и интернационализация высшего образования». ТЕИС. – М., 2005. – С. 10-17

65. *Савельев А.Я., Галаган А.И., Момот А.И. и др.* Анализ требований ВТО к системам образования. – М., 2004.

66. *Сенашенко В.С.* Кредитный час: что это такое? // Газета РУДН «Дружба». – 2002. – №10 (1196); №11 (1197).

67. *Сенашенко В.С., Чистохвалов В.Н.* Система зачетных образовательных единиц // Высшее образование в России. – 2002. – №5. – с. 19.

68. *Захаревич В.Г.* Международная аккредитация, как основа академической мобильности // Тезисы докладов Совещания проректоров по учебной работе высших учебных заведений Российской Федерации. – М., 2002. – С. 33.

69. *Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф.* Болонский процесс и качество образования // Вестник высшей школы (Alma Mater). – 2003. – № 8. – С. 8

70. *Лукичев Г.А.* Болонский процесс – императив развития европейского высшего образования. М., 2002, с.56.

71. *Ефремов А.П., Чистохвалов В.Н.* Кредиты и учебный процесс. – М., Изд-во РУДН. – С. 31

72. *Чистохвалов В.Н.* Основные направления интеграции Российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство. – М., 2002. – С. 59.

73. *Гусев К.В., Розов Б.С.* Кадры советской науки. – М.: Знание, 1982. – С. 62.

ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА

СТРУКТУРА КУРСА

№ П.№ пп/п	ТЕМАТИКА ЛЕКЦИЙ И КОЛЛОКВИУМОВ	Количество часов		
		Лекции		Коллок- виумы
		Аудит. часы	Самост. работа	
1.	Роль образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности национальных экономик. Особенности взаимодействия между массовым высшим образованием, научно-образовательным обществом и рыночным государством. Общая характеристика системы образования России. Сопоставительный анализ системы образования России и промышленно развитых зарубежных стран.	3	4	
2.	Цели модернизации высшего образования РФ. Проблемы повышения качества высшего образования. Создание общенациональных систем оценки качества образования. Формы и методы обеспечения качества образования. Развитие общественной аккредитации вузов и профессиональной аккредитации образовательных программ. Обеспечение доступности к качественному высшему образованию. Высшее образование как инструмент преодоления социального неравенства. Механизмы предоставления равных возможностей для получения высшего образования.	4	5	
3.	Структура высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования в России и за рубежом. Состояние и развитие докторских программ в зарубежных вузах. Формирование системы непрерывного образования. Интеграционные процессы в сфере образования.	3	4	2
4.	Становление и развитие многоуровневых систем высшего образования. Бакалавриат, магистратура, специалитет. Проблема соотношения фундаментальной и практической составляющих основных образовательных программ высшей школы.	3	5	2
5.	Становление и развитие магистратуры в России. Роль и место магистратуры в зарубежных системах высшего образования. Требования к магистерской программе как образовательной программе 7-го уровня по международной классификации. Магистратура как связующее звено между высшим и послевузовским профессиональным образованием.	4	3	

6.	Влияние глобализационных процессов на развитие национальных образовательных систем. Интернационализация высшего образования. Развитие транснационального образования. Состояние международного рынка образовательных услуг.	4	3.5	
7.	Процесс формирования общеевропейского пространства высшего образования. Обучение в течение всей жизни как важнейший элемент создания общеевропейского пространства высшего образования.	3	3.5	
8.	Управление содержанием образования и учебным процессом в образовательном учреждении. Развитие новых форм организации учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий. Модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса.	3	4.5	
9.	Развитие рыночных моделей организации, управления и финансирования высшего образования. Основные направления рееструктуризации сети образовательных учреждений. Повышение эффективности высшего образования.	3	3.5	2

**ПРОГРАММА КУРСА «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ»**

(общая трудоемкость 72 часа)

Содержание курса

Тема 1. Роль образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности национальных экономик. Особенности взаимодействия между массовым высшим образованием, наукоемким обществом и рыночным государством. Сравнительная характеристика системы образования России и промышленно развитых зарубежных стран. Интеграционные процессы в сфере образования.

Тема 2. Цели модернизации высшего образования РФ. Проблемы повышения качества высшего образования. Создание общенациональных систем оценки качества образования. Формы и методы обеспечения качества образования. Развитие общественной аккредитации вузов и профессиональной аккредитации образовательных программ. Обеспечение доступности к качественному высшему образованию. Высшее образование как инструмент преодоления социального неравенства. Механизмы предоставления равных возможностей для получения высшего образования. Роль государства в сфере образования.

Тема 3. Структура системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования в России и за рубежом

Моноуровневые и многоуровневые модели высшего профессионального образования: теория и практика. Ступенчатые модели высшего профессионального образования. Структура основных образовательных программ высшей школы. Аспирантуру как образовательная программа послевузовского профессионального образования. Другие организационные формы послевузовского

профессионального образования. Состояние и развитие докторских программ в зарубежных вузах. Формирование системы непрерывного образования.

Тема 4. Становление и развитие многоуровневых систем высшего образования.

Проектирование и структура основных образовательных программ высшего профессионального образования. Бакалавриат, магистратура, специалитет. Проблема соотношения фундаментальной и практической составляющих основных образовательных программ высшей школы.

Обеспечение непрерывности и преемственности основных образовательных программ различного уровня. Monoуровневые и многоуровневые модели высшего образования. Проблемы сопряжения образовательных программ высшего и среднего (общего и профессионального) образования.

Проблема сопряжения образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования. Обеспечение междисциплинарности образовательных программ высшей школы. Особенности формирования основных образовательных программ дипломированных специалистов, бакалавров и магистров.

Тема 5. Становление и развитие магистратуры в России.

Роль и место магистратуры в зарубежных системах высшего образования. Требования к магистерской программе как образовательной программе 7-го уровня по международной классификации. Магистратура как связующее звено между высшим и послевузовским профессиональным образованием. Особенности становления и развития магистратуры в России. Нормативно-методическое обеспечение функционирования магистратуры. Структура магистерских программ. Место магистратуры в зарубежных образовательных системах. Соотношение магистерских программ, специализаций, сокращенных программ высшего профессионального образования и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Тема 6. Влияние глобализационных процессов на развитие национальных образовательных систем.

Интернационализация высшего образования. Развитие транснационального образования. Состояние международного рынка образовательных услуг.

Тема 7. Процесс формирования общеевропейского пространства высшего образования. Обучение в течение всей жизни как важнейший элемент создания общеевропейского пространства высшего образования.

Тема 8. Управление содержанием образования и учебным процессом в образовательном учреждении.

Развитие новых форм организации учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий. Модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса.

Тема 9. Развитие рыночных моделей организации, управления и финансирования высшего образования. Основные направления реструктуризации сети образовательных учреждений. Образовательный менеджмент в высшей школе. Структура управления высшим учебным заведением. Повышение эффективности высшего образования.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА

№ п/п	ТЕМАТИКА ЛЕКЦИЙ И КОЛЛОКВИУМОВ	Количество часов	
		Лекции	Коллоквиумы
1.	<p>Роль образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности национальных экономик. Особенности взаимодействия между массовым высшим образованием, научно-образовательным и профессиональным обществом и рыночным государством. Сравнительная характеристика системы образования России и промышленно развитых зарубежных стран. Интеграционные процессы в сфере образования.</p> <p>Образование как средство формирования духовной культуры личности, достижения установленного государством образовательного и профессионального уровня, как основа преумножения интеллектуального потенциала общества. Влияние университетов на характер социальных и культурных преобразований в обществе. Обеспечение общей профессиональной культуры общества на мировом уровне.</p> <p>Понятие системы образования. Назначение и цели системы образования в современном обществе. Структура образовательной системы. Органы управления образованием. Система непрерывного образования. Роль и место высшей школы в системе образования. Образовательные программы: уровни, ступени и их существенные характеристики. Адаптация системы высшего профессионального образования в соответствии с целями и задачами европейской интеграции.</p>	3	
2.	<p>Цели модернизации высшего образования РФ. Проблемы повышения качества высшего образования. Создание общенациональных систем оценки качества образования. Формы и методы обеспечения качества образования. Развитие общественной аккредитации вузов и профессиональной аккредитации образовательных программ. Обеспечение доступности к качественному высшему образованию. Высшее образование как инструмент преодоления социального неравенства. Механизмы предоставления равных возможностей для получения высшего образования. Роль государства в сфере образования.</p>	4	
3.	<p>Структура системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования в России и за рубежом. Моноуровневые и многоуровневые модели высшего профессионального образования: теория и практика. Ступенчатые модели высшего профессионального образования. Структура основных образовательных программ высшей школы. Аспирантуру как образовательная программа послевузовского профессионального образования. Другие организационные формы послевузовского профессионального образования. Состояние и развитие докторских программ в зарубежных вузах. Формирование системы непрерывного образования.</p>	3	2

4.	<p>Становление и развитие многоуровневых систем высшего образования. Бакалавриат, магистратура, специалитет. Проектирование и структура основных образовательных программ высшего профессионального образования. Проблема соотношения фундаментальной и практической составляющих основных образовательных программ высшей школы.</p> <p>Обеспечение непрерывности и преемственности основных образовательных программ различного уровня. Monoуровневые и многоуровневые модели высшего образования. Проблемы сопряжения образовательных программ высшего и среднего (общего и профессионального) образования.</p> <p>Проблема сопряжения образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования. Обеспечение междисциплинарности образовательных программ высшей школы. Особенности формирования основных образовательных программ дипломированных специалистов, бакалавров и магистров.</p>	3	2
5.	<p>Становление и развитие магистратуры в России. Роль и место магистратуры в зарубежных системах высшего образования. Требования к магистерской программе как образовательной программе 7-го уровня по международной классификации. Магистратура как связующее звено между высшим и послевузовским профессиональным образованием.</p> <p>Особенности становления и развития магистратуры в России. Нормативно-методическое обеспечение функционирования магистратуры. Структура магистерских программ. Место магистратуры в зарубежных образовательных системах. Соотношение магистерских программ, специализаций, сокращенных программ высшего профессионального образования и дополнительных профессиональных образовательных программ.</p>	4	
6.	<p>Влияние глобализационных процессов на развитие национальных образовательных систем.</p> <p>Интернационализация высшего образования. Развитие транснационального образования. Состояние международного рынка образовательных услуг.</p>	4	
7.	<p>Процесс формирования общеевропейского пространства высшего образования. Обучение в течение всей жизни как важнейший элемент создания общеевропейского пространства высшего образования.</p>	3	
8.	<p>Управление содержанием образования и учебным процессом в образовательном учреждении. Развитие новых форм организации учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий. Модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса.</p>	3	
9.	<p>Развитие рыночных моделей организации, управления и финансирования высшего образования. Основные направления реструктуризации сети образовательных учреждений. Образовательный менеджмент в высшей школе. Структура управления высшим учебным заведением. Повышение эффективности высшего образования.</p>	3	2

ОПИСАНИЕ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Все контрольные задания выполняются письменно и содержат пять вопросов по материалам различных разделов курса. Ответ на каждый вопрос оценивается по пяти бальной шкале оценок. При необходимости по результатам выполнения письменного задания проводится устное собеседование. Итоговая оценка определяется как средняя арифметическая величина.

Важной формой контроля качества освоения курса является публичная защита курсовых работ. Их выполнение сопровождается индивидуальными консультациями преподавателя, на которых обсуждается выбор темы и цель курсовой работы, ожидаемые результаты проводимых исследований. Главным при оценке курсовой работы является ее актуальность, наличие оригинальных результатов, степень самостоятельности и умение представить их публично на защите, показав при этом глубокое понимание предмета выполненных исследований. С учетом перечисленных требований курсовая работа оценивается по пятибальной шкале оценок.

Коллоквиум 1. Структура систем высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Задания:

1. Роль образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности национальных экономик.
2. Структура системы образования: основные компоненты системы образования, образовательные уровни, ступени и их сущностные характеристики.
3. Масштабы образовательной системы России. Количественные и качественные характеристики.
4. Масштабы образовательных систем зарубежных стран.
5. Место и роль высшей школы в структуре системы непрерывного образования.
6. Роль государства в сфере образования.

7. Сравнительная характеристика российской системы образования и промышленно развитых зарубежных стран.
8. Интеграционные процессы в сфере образования. Структура образовательных программ высшего профессионального образования.
9. Многоуровневые и ступенчатые модели структуры высшего профессионального образования.
10. Особенности структуры классического университетского образования.
11. Основные факторы внешней среды, влияющие на развитие системы высшего профессионального образования
12. Проблемы повышения качества высшего образования. Обновление содержания и структуры высшего профессионального образования
13. Аспирантура и докторанттура в Российской Федерации: цели и задачи.
14. Состояние и развитие докторских программ в зарубежных вузах.
15. Система образовательных учреждений и структура дополнительного профессионального образования.
16. Организационные формы дополнительного профессионального образования.
17. Основные направления формирования непрерывного образования в России и за рубежом.

Коллоквиум 2. Структура программ высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования в России и за рубежом.

Задания:

1. Многоуровневые и многоуровневые модели высшего образования.
2. Роль и место магистратуры в зарубежных системах высшего образования.
3. Сопоставительный анализ российской и зарубежной магистратуры.
4. Обеспечение непрерывности и преемственности основных образовательных программ различного уровня.

5. Обеспечение фундаментальной и профессиональной составляющих образовательных программ.
6. Отражение фундаментальности высшего профессионального образования в нормативно-методическом обеспечении учебного процесса.
7. Проблемы сопряжения образовательных программ высшего и среднего (общего и профессионального) образования.
8. Проблема сопряжения образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования.
9. Обеспечение междисциплинарности образовательных программ высшей школы.
10. Особенности нормативно-методического обеспечения основных образовательных программ подготовки дипломированных специалистов, бакалавров и магистров.
11. Структура образовательных программ дополнительного профессионального образования.
12. Структура образовательных программ послевузовского профессионального образования.
13. Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность высших учебных заведений.

Коллоквиум 3. Процессы интернационализации и глобализации в сфере высшего образования.

Задания:

1. Влияние глобализационных процессов на развитие национальных образовательных систем.
2. Процессы и формы интернационализации высшего образования.
3. Развитие транснационального образования.
4. Состояние международного рынка образовательных услуг.
5. Процессы формирования общеевропейского пространства высшего образования.

6. Основные элементы общеевропейского пространства высшего образования.
7. Особенности перехода на двухуровневую структуру образовательных программ высшего образования в различных странах Европы.
8. Развитие рыночных моделей организации, управления и финансирования высшего образования.
9. Формы развития и поддержки академической мобильности в странах Западной Европы.
10. Перспективы развития академической мобильности в России.
11. Место и роль России в Болонском процессе.

ТЕМЫ КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Образование как средство формирования духовной культуры личности.
2. Образование как основа формирования интеллектуального потенциала общества.
3. Оптимизация структуры высшего профессионального образования.
4. Оптимизация структуры послевузовского профессионального образования.
5. Роль государства как гаранта равенства образовательных возможностей личности.
6. Формы горизонтальной координации взаимодействия образовательных учреждений.
7. Структура управления образовательными учреждениями и организациями.
8. Отношения собственности в системе высшего и послевузовского профессионального образования.
9. Управление структурой образовательных программ, реализуемых вузами.
10. Влияние системы образования на социальные изменения в стране.
11. Влияние системы образования на культурные преобразования в стране.
12. Управление вузом как инструментом обеспечения качества образования.
13. Проблемы гуманизации профессионального образования.
14. Основные направления и механизмы демократизации системы высшего и послевузовского профессионального образования.
15. Механизмы формирования соотношения образовательной и профессиональной составляющих основных образовательных программ высшего профессионального образования.

16. О соотношении основных образовательных программ магистратуры и аспирантуры.

17. Технология сопряжения основных образовательных программ высшего профессионального образования.

18. Государственные образовательные стандарты как средство совершенствования структуры и содержания высшего профессионального образования.

19. Особенности структуры и содержания государственных образовательных стандартов послевузовского профессионального образования.

20. Проблемы совершенствования структуры и содержания основных образовательных программ высшего профессионального образования.

21. Общее математическое и естественнонаучное образование как основа инженерного образования.

22. Аксиоматический подход к построению системы образования.

23. Оптимизация структуры государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

24. Система дополнительных квалификаций как средство повышения профессиональной мобильности выпускников высшей школы.

25. Разработка критериев реалистичности структурных моделей высшего профессионального образования.

26. Моноуровневые модели высшего профессионального образования: теория и практика.

27. Многоуровневые модели высшего профессионального образования: теория и практика.

28. Ступенчатые модели высшего профессионального образования: теория и практика.

29. Профессиональные образовательные программы как основа формирования социального заказа на подготовку квалифицированных специалистов.

30. Особенности становления и развития магистратуры в России.

31. Проблемы совершенствования структуры послевузовского профессионального образования.

32. Возможности оптимального (обладающего свойством полноты) нормативно-правового обеспечения учебного процесса в высшей школе.
33. Отражение принципов государственной политики в нормах и положениях образовательного законодательства.
34. Повышение эффективности управления в системе высшего профессионального образования.