

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

З. В. ЛУКАШЕНЯ

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЗА РУБЕЖОМ:
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

**Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом университета**

**Барановичи
РИО БарГУ
2013**

УДК 378(035.3)

ББК 74.58(3)

Л84

А в т о р

З. В. Лукашя

Р е ц е н з е н т ы:

А. П. Сманцер, доктор педагогических наук, профессор
(Белорусский государственный университет,
Минск, Республика Беларусь);

В. Д. Янченко, доктор педагогических наук, доцент
(Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Московский государственный педагогический
университет», Москва, Российская Федерация)

Лукашя, З. В.

Л84 Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект [Текст] : моногр. / З. В. Лукашя. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 480, [4] с. — 110 экз. — ISBN 978-985-498-555-8.

Рассматриваются на аналитическом уровне тенденции функционирования систем высшего образования ведущих стран Западной Европы, Восточной Азии и англоязычных стран. Анализ представленных в монографии зарубежных стран осуществлён в контексте исторического развития: от момента возникновения средневековых университетов до настоящего времени.

Рекомендуется студентам и преподавателям учреждений высшего образования, учителям, аспирантам.

УДК 378(035.3)

ББК 74.58(3)

© Лукашя З. В., 2013

© БарГУ, 2013

ISBN 978-985-498-555-8

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
<i>Введение</i>	8

РАЗДЕЛ 1 ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

Глава 1.1 Западноевропейское высшее образование	19
1.1.1 Зарождение университетского образования в Западной Европе	19
1.1.2 Основные этапы развития высшего образования в Западной Европе XIX—XX вв.	45
Глава 1.2 Германия	77
1.2.1 Генезис парадигмальных оснований реализа- ции высшего образования в Германии	77
1.2.2 Система высшего образования Германии в XX—XXI вв.	119
Глава 1.3 Франция	145
1.3.1 Эволюционный путь реформирования фран- цузской высшей школы	145
1.3.2 Система высшего образования Франции: функ- циональные характеристики	188

РАЗДЕЛ 2 ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

Глава 2.1 Великобритания	223
2.1.1 Условия возникновения и функционирования высшего образования Великобритании	223
2.1.2 Особенности функционирования ведущих британских университетов	244

Глава 2.2 США	259
2.2.1 Функциональные особенности зарождения и становления американского высшего образования	259
2.2.2 Тенденции функционирования ведущих университетов США	290

Р А З Д Е Л 3
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ
ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

Глава 3.1 Япония	325
3.1.1 Генезис высшего образования Японии	325
3.1.2 Тенденции функционирования ведущих университетов Японии	386
Глава 3.2 Китай	409
3.2.1 Становление высшего образования в Китае . .	409
3.2.2 Ведущие тенденции реформирования китайского высшего образования в конце XX— начале XXI ст.	431
Заключение	456
Список использованных источников	466

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предпосылками осуществления исследования в рамках заявленной тематики по анализу тенденций функционирования зарубежных образовательных систем явились научные изыскания автора в аспекте реализации консалтинговой функции современного учреждения образования. Консалтинговая функция образовательного учреждения, согласно авторскому пониманию, предполагает силами профессорско-преподавательского состава данного учреждения удовлетворить потребности каждого преподавателя в повышении имеющейся квалификации или формировании новой. Реализация данной функции открывает педагогам новые возможности в освоении профессиональной деятельности.

Необходимость исследования обусловлена социальными переменами, которые вызваны глобальными устойчивыми тенденциями, присутствующими не только нашей стране, но и всему мировому сообществу. Среди них следует отметить как наиболее существенные:

- становление компьютерного информационного общества;
- расширение спектра видов деятельности человека;
- быстрое старение багажа знаний, сократившиеся сроки пригодности последних для профессиональной деятельности и всего спектра деятельных способностей;
- изменение требований к социальной и профессиональной мобильности личности;
- ориентация человека на понимание глобальных и региональных проблем современного мира.

Готовность общества к этим глобальным изменениям во многом определяется степенью адаптивности видов и форм функционирования образовательных учреждений высшей профессиональной школы.

Анализ основных этапов функционирования образовательных систем представленных в монографии зарубежных стран осуществлён в контексте их исторического развития. Диалектика как метод познания составляет сущность современного системного подхода

к анализу исследуемых процессов и явлений. Необходимость исторического подхода к исследованию тенденций становления и функционирования высших образовательных учреждений различных государств обусловлена тем, что без знания прошлого нельзя понять настоящее и предвидеть будущее. Принцип историзма, сформулированный ещё Г. Гегелем, предполагает всестороннее исследование любого предмета научного изучения в его обусловленности внешними объективными факторами, в развитии и «самодвижении». Данный подход позволяет выявить свойства и взаимосвязи исследуемого предмета с учётом особенностей конкретно-исторических условий эпохи его жизнедеятельности. Поэтому целесообразным является рассмотрение фактов, свидетельствующих об истоках зарождения и развития образования как социального явления, вызванного к жизни потребностями человека и общества в целом в связи с учётом социально-экономических запросов и социокультурной ситуации того времени, а также философских и социальных воззрений.

Основные моменты содержательной части монографии «Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект» неоднократно выносились автором на обсуждение в рамках различных международных форумов. Считаю необходимым выразить по этому поводу особую признательность Ассоциации профессоров славянских стран, возглавляемой профессором Эмилией Рангеловой. Слова особой благодарности — академику данной ассоциации (рецензенту монографии), профессору Анатолию Петровичу Сманцеру.

Современные тенденции и специфика развития социально-экономической, социально-демографической, политической ситуации в мировом сообществе, формирование рынка труда и рынка образовательных услуг, выбор демократического пути развития общества, сопровождающийся осмыслением и вхождением в жизнь идеи гуманизации, внесли существенные изменения в сферу образовательных услуг. Всё это дало толчок к пересмотру и развитию функций образовательного учреждения. Заявленная автором данной монографии актуальность поиска форм реализации консалтинговой функции учреждения высшего образования через выявление тенденций его становления и развития была поддержана многими отечественными и зарубежными учёными. В их числе доктор педагогических наук, доцент Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образова-

ния «Московский государственный педагогический университет» В. Д. Янченко, которому автор выражает благодарность за рецензирование рукописи данного издания.

Большая помощь в подготовке и написании монографии оказана автору коллективом переводчиков, который стихийно сложился из числа бывших студентов лингвистического факультета.

Хочется выразить благодарность редакционно-издательскому отделу учреждения образования «Барановичский государственный университет» за профессионализм и высокую гуманность деловых коммуникаций с автором данного издания.

Репозиторий БарГУ

ВВЕДЕНИЕ

Тематика монографии «Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект» обусловлена исследованием консалтинговой функции образовательного учреждения, необходимость реализации которой вызвана актуальной потребностью педагогических кадров высших учреждений образования в достижении уровня квалификации, который соответствует мировым требованиям.

Нами выбран ретроспективный анализ развития зарубежного высшего образования для восстановления объективного освещения историко-педагогического процесса и социокультурной преемственности между прошлыми поколениями деятелей образования и современными, между зарождавшейся теорией образования и её состоянием в настоящий период.

Высшее образование начало своё функционирование в форме университетов, возникших в XII—XIII вв.; именно они заложили институциональную структуру современной высшей школы. Это обстоятельство и предопределило необходимость исследования в рамках данной монографии процесса зарождения и становления средневековых университетов. *Функции* первых подобных учебных заведений могут быть представлены следующей последовательностью:

- обучение специалиста-профессионала;
- обучение интеллектуала-профессионала;
- воспитание интеллектуала-идеолога.

А это даёт основание утверждать, что одновременно с зарождением системы высшего образования возникают и две противоположные тенденции его развития: фундаментализация и утилитарность.

Взятый мировым сообществом курс на гуманитаризацию образования способствует росту популярности университетов в настоящее время. Споры и дискуссии о миссии университетского образования, его целях и задачах не прекращаются с момента его возникновения. Идеи реформирования и новые модели функционирования университетов в разных странах предлагаются в рамках осуществления данных дебатов. Кризис

университетского образования, начавшийся в конце 60-х—начале 70-х гг. XX в., привёл мировое университетское сообщество к необходимости задуматься о ценностных ориентирах развития просвещения, необходимости выработки этических норм научной деятельности, целесообразности достижения баланса интересов университета и общества на основе гибкой политики и поддержания престижа университетов.

Нами проанализированы модели университетского образования, разработанные немецкими философами (В. Гумбольдт и др.) и модель «культурного университета» (Дж. Ньюмен и др.), которые по своему функционированию получили мировое признание как классический университет.

В основе модели гумбольдтовского университета реализуется концепция знания-науки, в рамках которой предпринята попытка сужения универсального знания до объёма знания научного. Главное назначение данной модели университета состояло в социализации подрастающего поколения, где наука оказывается главным содержанием университетской жизни, источником репутации, власти и благосостояния членов корпорации. Основной миссией университета является развитие духовной жизни нации, которое осуществляется в результате научного исследования, преподавания, воспитания и сократической коммуникации маститых и начинающих учёных друг с другом.

Модель классического университета, по Дж. Ньюмену, предполагает в процессе его функционирования передачу универсального, либерального (неутилитарного) знания, которое посредством накопления и сохранения обеспечивает обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определённым мировосприятием. Обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности рассматриваются в качестве конечных целей университетского образования, единственно отвечающих его природе.

Средневековый университет являлся источником знания и культуры, так как в разные исторические периоды в его стенах читали лекции выдающиеся деятели науки, культуры и религии. Университетская система принимала непосредственное участие в процессе реализации просветительской функции наследников гуманистов XVI ст., отстаивавших свободу человека. Репутацию университета подтверждали количество и значимость научных открытий, известность в научном мире и авторитет их авторов. Необходимо отметить актуальность для наших дней этих положений функционирования образовательного учреждения.

Ведущая роль университетов в развитии общеевропейского культурного пространства predetermined Сорбоннской декларацией 1998 г. На рубеже XX—XXI вв. в мировом образовательном сообществе

утвердилось мнение, что традиции университета могут выжить через обновление, постоянную рефлексию своих позиций. Предлагается управление университетским образованием сквозь призму различных идей и подходов, которые может предложить персонал его сотрудников. Данное положение актуализирует реализацию консалтинговых задач в функционировании университетского образования и предопределяет необходимость исследования направлений его развития.

Детальное рассмотрение ведущих тенденций становления системы высшего образования в Германии обусловлено, конечно же, и принадлежащей ей функцией родоначальника классического университетского образования, и наднациональным, демократичным характером (важный критерий!) немецких университетов. Считаем необходимым указать, что традиция классического немецкого университета была нарушена с созданием университета в Штутгарте, что знаменовало возникновение новой группы специализированных учебных заведений, не стремившихся, как университеты, охватить весь корпус возможного знания. Ещё в начале XX в. М. Вебер усматривал в качестве источников опасности для функционирования немецкого университета «американизацию» и политизацию академической жизни. В процессе реформирования высшего образования современным немецким университетам удаётся постепенно избавляться от политизации. Вопрос об «американизации» немецких вузов довольно актуален, может быть, даже стоит ещё острее, чем во времена М. Вебера.

В связи с глобализацией высшего образования в вузах Германии широкое распространение получила идея формирования «политической терпимости», обоснованием которой стал политический и мировоззренческий плюрализм, являющийся одним из проявлений демократизации общества. Педагогическое осмысление этого социального феномена в жизни немецкого общества связано с усилением его влияния на функционирование системы высшего образования после объединения Германии. Считаем необходимым констатировать факты целесообразного анализа опыта функционирования образовательной системы ГДР, особенно в сфере осуществления заочного обучения, для переноса его в систему объединённого государства. Достижению единства системы высшего образования в обеих частях Германии способствовала принятая в сентябре 1996 г. «Специальная программа для высших учебных заведений». Она объединила предыдущую программу по поддержке молодого подрастающего поколения с программой по обновлению высшей школы в новых землях. В результате реализации всех этих программ была осуществлена организация

управленческих органов, созданы земельные министерства в каждой из пяти новых земель. Считаем необходимым отметить, что исследования в современных германских вузах подлежат оценке гораздо в меньшей степени, чем преподавание.

Несомненный интерес вызывают тенденции функционирования германской образовательной системы, её отличие от англо-американской системы в вопросах традиций частных университетов. Последние либо находятся под «независимым» управлением, либо управляются в сотрудничестве с другим университетом, либо полностью интегрируются в соответствующее государственное заведение. Для немецких частных университетов характерны большая независимость и гибкость, ориентация на конкуренцию и выдающиеся результаты. Помимо частных вузов, подготовкой элиты занимается ряд фондов содействия одарённым студентам и будущим руководящим кадрам, в том числе с привлечением зарубежных студентов. В Германии осуществляются целенаправленные меры по интернационализации образовательного сектора как составной части культурной и научной интеграции в целях углубления международного сотрудничества.

Включение в содержание данной монографии тенденций развития высшего образования в конкретных зарубежных странах обусловлено мировым признанием отличительных особенностей его функционирования.

В разных странах Западной Европы университетское образование отличала своя специфика. Образовательные учреждения Франции выпускали специалистов по естественно-математическим, философско-филологическим, экономическим, юридическим и медицинским дисциплинам. В английских учебных заведениях предпочтение отдавалось подготовке специалистов по социальным, гуманитарным наукам, искусству.

Широкий европейский резонанс имеет ряд педагогических теорий, выдвинутых французским Ренессансом в XVII в. Именно во Франции зарождается и получает наиболее разработанную форму светская педагогика, основанная на принципах гуманизма. Она оказала большое влияние на реализацию других европейских идей по совершенствованию образовательной системы, которые и легли в основу теоретического обоснования социальной роли педагогической науки и ведущей роли государства в развитии современной системы французского образования. Свою непреходящую актуальность они подтвердили фактом сохранения традиций просвещения, гуманизма, благотворительности, социальной справедливости в образовании и воспитании послереволюционной Франции.

Необходимо указать на позитивный опыт функционирования в системе высшего образования Франции различных механизмов стимулирования

молодёжи к повышению своего образовательного уровня. Демократизация доступа к высшему образованию обеспечивается рядом материальных стимулов, способствующих привлечению талантливой молодёжи к научной деятельности. Нельзя обойти вниманием существующие во французской высшей школе тенденции содействия будущему трудоустройству студентов. Преподавание узкого круга дисциплин с расчётом на будущую научную деятельность сосуществует с реализацией учебных курсов, которые должны отражать изменения в структуре рынка. В тенденции сближения высших учебных заведений Франции с предприятиями учитывается необходимость изучения общих дисциплин, которые являются базисом любого профессионального образования и основой для сохранения культурного и исторического наследия нации.

В структуре французских университетов, а также в содержании и формах обучения произошли серьёзные изменения, что позволяет говорить о значительной модернизации высшей школы страны. Однако отчётливо прослеживается тенденция модернизации только университетского сектора: «большие школы» и специализированные вузы сохраняют свой традиционный облик, реализуя функции элитарного и профессионального образования. Необходимым аспектом высшего образования Франции является его международная деятельность. Современная система образования Франции принадлежит к классической образовательной модели и исторически основана на гуманистических взглядах гуманитарной парадигмы.

Тенденции интернационализации и глобализации высшего образования нашли своё отражение в плане развития системы высшего образования Франции «Университет 3-го тысячелетия», который в качестве ведущей функциональной задачи французской высшей школы продекларировал удовлетворение потребностей следующего тысячелетия. Государственная политика системы высшего образования Франции в рамках Болонской декларации сводится к реализации стратегической функции по обеспечению качественного и конкурентоспособного образования. Его высокий уровень, свободный доступ, широкий выбор могут обеспечить процветание страны в XXI в.

Рассмотрение в рамках данной монографии системы высшей школы Великобритании обусловлено её тенденцией в развитии общественно-культурного прогресса и цивилизованности нации. Великобритания — страна, имеющая длительную историю и древние традиции обучения иностранцев; образование здесь имеет репутацию самого качественного. Престижность Кембриджского и Оксфордского университетов формировалась на протяжении многих столетий.

Необходимо отметить, что Великобритания является одним из мировых лидеров по уровню поддержки научных исследований и их коммерциализации. Проходят эти исследования преимущественно в университетах и научных центрах. На долю учёных данного государства приходится около 8% всех научных публикаций в мире (по этому показателю страна уступает только США и Китаю). Принципиальное отличие Великобритании от других государств в том, что здесь финансируются не учёные, а проведение ими научных исследований.

Тенденции развития американского высшего образования фиксируют изначальную приверженность британской традиции образования, согласно которой университет (колледж) представляется добровольной ассоциацией, существующей за счёт пожертвований. Немецкая модель университета, предполагающая тесное взаимодействие с государством, реализуется в 60—80-е гг. XIX в. вследствие несоответствия университетской системы США данного периода требованиям развития общества. Начиная с 1910 г. определяющей для американского типа университета стала образовательная система, базирующаяся на элективном методе, предусматривающем индивидуализм, самостоятельный выбор студентами учебных курсов и научной специализации, академическую свободу преподавателей.

В рамках нашего исследования американская система высшего образования имеет особую значимость в аспекте реализации фундаментального исследования А. Флекснера по выявлению феномена «сервисного» университета. Американская модель университетского образования реализует последовательность функциональных задач по обеспечению процедур достижения знания, решения проблем, критической оценки деятельности и обучения человека на действительно высоком уровне. Несмотря на то что сервисная ориентация образовательных процессов оценивается как личностно-деструктивная, она признаётся на официальном уровне как необходимость продуктивного функционирования учреждения образования.

Особую значимость для выявления ведущих функций высшего образования имеет миссия американских университетов в поддержке исследований, помощи отдельным учёным, продвигающим различные направления науки и помогающим обществу, в котором они живут. Данное государство славится созданием исследовательских университетов, призванных через науку продвигать знания на благо государства и человечества.

Для функционирования мировой образовательной системы существенное значение имеет американская идея «комплексности» образовательных процессов с ориентацией на культурную и сервисную функции. Именно эта идея способствовала расширению пространства

университета и благодаря ей образовательное учреждение превращается в основное звено индустрии знания, где на равных реализуются функции гуманитарного образования, интеллектуального развития, интеграции образования с наукой и бизнесом.

Американское государство сумело ещё во второй половине XX в. создать самый мощный в мире научно-технический потенциал, обеспечивший американское экономическое лидерство на многие десятилетия вперёд. Сконцентрированная в университетах страны система фундаментальной науки и образования приобрела всеобъемлющее влияние на экономику и общество, что привело к новому этапу в развитии, который получил название «академический капитализм».

Отдельно нужно рассмотреть особенности развития образовательной системы в странах Восточной Азии.

Интенсивное развитие массового образования в Японии, например, предопределено социально-культурными традициями Японии и Азии в целом и влиянием конфуцианства, придававшего большое значение интеллектуальному развитию индивидуума. Японские вузы имеют уникальный в мире институт «студента-исследователя» — кэнкюсэй. Реорганизованная по западному образцу, система народного образования Японии, в основе которой лежит американская модель, функционирует в строгом соответствии с национальными традициями и не европеизировалась. Её отличает безошибочное и изначально грамотное определение курса реформ, предполагаемых в разные исторические периоды, а также следование реформаторов данным направлениям в ходе всего периода преобразований. В частности, последние этапы реформирования принимают во внимание ожидаемые изменения в обществе и позиции молодёжи; определяют функциональные задачи по обеспечению устойчивой базы для непрерывного образования, созданию предпосылок для адаптации молодёжи к новым условиям общественного развития, определяемым процессами глобализации, интернационализации и интеграции в информационном обществе XXI в.

Особенностью функционирования японского образования является отсутствие системы дифференциации содержания образования в зависимости от способностей обучающихся. Строгая и последовательная региональная политика комплектования учебных заведений педагогами равной квалификации имеет целью создание гарантии равных возможностей в образовании. Доминирование пожизненной системы занятости в фирмах и жёсткая иерархия японских вузов содействуют реализации функции профессионализации высшего образования в форме фирменного обучения. Монополия японских университетов на человеческие ресурсы

привела к снижению качества университетского образования, падению его мирового престижа, за исключением нескольких ведущих учебных заведений, реализующих функцию элитарного образования. В качестве важной задачи дальнейшего совершенствования японского образования определяется развитие у студентов способности к самообучению.

Занимая второе место в мире по размерам научно-технического потенциала, Япония имеет слабо развитую вузовскую науку. Система организации научных исследований в японских университетах невероятно сложна и бюрократизирована. Это обусловлено господством системы пожизненной занятости, оплаты и повышения в должности по старшинству, которая исключает карьерное продвижение для молодых талантливых учёных. Данному обстоятельству содействует нередко формальный характер процедуры получения грантов от министерства образования. Процедура заключения контрактов на проведение совместных работ между университетом и фирмой крайне бюрократична и многоступенчата. Распределение финансовых средств носит эгалитарный характер: деньги в равной сумме направляются всем научным подразделениям, без предпочтения коллективов, пытающихся решать оригинальные задачи.

Изменение структуры промышленного производства, интернационализация общественной жизни, движение к информационно ориентированному миру актуализировало функции японской образовательной системы по реализации пожизненного обучения. Теоретики подобного направления в образовании исходят из того, что пришла пора создать такое общество, где человек любого возраста сможет свободно выбирать новые возможности своего развития. На практике концепция непрерывного образования в Японии не разрушает исторически сложившиеся звенья системы, а существенно модифицирует их с учётом присущих им теперь новых социальных и собственно педагогических функций. Опыт разработки данной концепции и попытки её реализации имеют большое позитивное значение для мирового образовательного пространства.

Масштабный государственный проект «Технополис», принятый образовательной системой Японии к реализации в 1982 г., содействовал превращению её в одну из крупнейших стран — импортеров и экспортеров высоких технологий. Современная система высшего образования сделала из Японии страну высокого научно-технического потенциала, лидера научно-технического прогресса, страну, где наукоёмкими и технологичными стали практически все отрасли народного хозяйства.

В рамках данного исследования мы посчитали целесообразным анализ и китайской системы образования, в которой изначально приоритетное положение занимали нравственное воспитание и выработка этических

норм. Усвоение последних трактовалось китайскими философами как форма самоусовершенствования и подчинения конфуцианским традициям. Тенденции становления и развития китайской системы высшего образования складывались под воздействием большого числа внешних и внутренних факторов. Классическое гуманитарное обучение считалось в Китае престижным вплоть до XVII в. Проникновение в страну «западных учений» содействовало движению противников неоконфуцианства. Была заимствована американская модель образовательной системы, функционирующая в форме трёх видов высших учебных заведений: университеты, независимые институты, профессиональные учебные заведения. Устойчивое социально-экономическое развитие Китая на фоне общемирового кризиса обусловлено адекватным и своевременным реформированием национальной системы образования.

Годы господства в Китае правительства Гоминьдан (1927—1949), подвергнувшего пристальному контролю правящей в Китае Национальной партии образовательные процессы в высшей школе, нивелировали демократические завоевания реформ периода существования демократической республики. Колоссальный урон образованию в стране нанесло японское вторжение в Китай (июль 1937 г.). Советский период в развитии китайской системы высшего образования имеет как позитивные, так и негативные последствия.

Реформирование высшего китайского образования в период с 1958 по 1976 г. характеризуется нестабильным развитием, игнорированием зарубежного опыта, абсолютизацией государственной специфики. В период «скачка» в ходе «культурной революции» сокращение объёма дисциплин объяснялось не перегруженностью учащихся, а оценкой учебного процесса как вспомогательного. Производственный труд, военно-спортивная подготовка, участие в политических кампаниях считались более важными видами образовательной деятельности. Позитивными для данного периода развития высшей школы Китая, по нашему мнению, необходимо считать системные требования к патристическому воспитанию, формированию гражданской позиции, идейно-нравственному воспитанию на различных этапах обучения.

К концу XX в. наблюдается стимулирование роста качества знаний у работников всех сфер, вызванное стремлением КНР достигнуть мирового уровня в технике, образовании и науке через создание многоуровневой, полнокомплектной образовательной системы. На законодательном уровне была юридически закреплена децентрализация системы управления образованием КНР. Государством всячески поощрялось сотрудничество между высшими учебными заведениями,

стимулировалась долговременная совместная работа центральных и местных управленческих структур в образовательной сфере. Вопреки декларируемой политике социального равенства, руководство КНР сознательно создавало лучшие вузы в наиболее развитых регионах страны, чтобы повысить мировой рейтинг в образовании и обеспечить страну специалистами разных уровней и профилей. Политика дифференциации ведущих учреждений высшего образования вывела ряд китайских учебных заведений в мировую сотню. Беспрецедентные финансовые вливания позволили высшему образованию Китая достичь уровня ведущих мировых вузов.

В целях улучшения национальной социалистической системы образования китайское правительство считает необходимым открыто ассимилировать достижения других культур. Согласно принятой в 80-е гг. прошлого столетия концепции «открытых дверей», правительство КНР начало активно сотрудничать с различными международными организациями, которые предоставляли финансовую поддержку в реализации государственных образовательных проектов. Модернизация сектора управления высшим образованием спровоцирована переходом от социалистической плановой экономики к рыночной. Автономия вузов была расширена юридическим закреплением за ними права на регулирование номенклатуры специальностей, содержания образования, системы приёма в вузы. Последние могли устанавливать свои международные контакты; определять внутреннюю структуру и кадровый состав учебных, научных и административных подразделений; управлять и использовать предоставленное учредителями имущество, выделенные государством средства, а также любые пожертвования.

Продвижению Китая на мировой рынок образовательных услуг способствовало вступление его во Всемирную торговую организацию (ВТО), что предоставило возможности как привлечения к сотрудничеству иностранных преподавателей, так и массового выезда китайских студентов на учёбу за рубеж. Принципиально новым в образовательной системе КНР стал курс на подготовку специалистов высшей квалификации внутри страны, который предполагал и предполагает активное участие зарубежных преподавателей. В сфере глобализации экономики и свободного обмена образовательными услугами нововведением является создание в структуре высшего профессионального образования КНР особого типа вузов. Они представляют собой крупные международные образовательные центры, где подготовка кадров новой формации осуществляется совместно с зарубежными университетами. Сотрудничая с иностранными вузами, китайские вузы-партнёры

получают возможность расширить свои образовательные услуги, улучшить качество образования.

Отличительной особенностью функционирования высшего образования в Китае является стремительный рост его компьютеризации, который связан с реализацией функциональных задач непрерывного образования. Последнее в определённой степени осуществляется путём дистанционного обучения, круглосуточного обеспечения доступа в Интернет студентов и аспирантов и использования в локальной сети новейших программных продуктов.

По нашему мнению, существенный интерес представляет сложившаяся в китайской системе высшего образования в последние годы тенденция трудоустройства выпускников, реализуемая в соответствии с подходом «взаимного выбора» («шуангосянг сюаньцзэ»). Она позволяет проводить различные консультации, встречи между работодателем и выпускником в целях обеспечения информированности о соотношении спроса и предложения на специальности и возможности коррекции их номенклатуры.

Одной из характерных особенностей государственной политики КНР в сфере высшего образования можно назвать сочетание высокого уровня как профессиональной, так и идеологической подготовки. Это связано с воздействием процессов всеобщей глобализации на основы национальной культуры социалистического Китая, что было вызвано переходом страны к рыночной экономике. Проникновение в КНР западной системы ценностей, ориентированной преимущественно на достижения материального благополучия, детерминирует высшие духовные ценности конфуцианства.

В связи с переходом большинства стран мира на гуманистические основания реализации образовательных процессов особую актуальность имеет феноменологическое направление образовательных парадигм. В рамках данного парадигмального направления уделяется особое внимание интеллектуальному развитию личности, подготовке учащихся к адаптации в мире труда, формированию у них гражданского самосознания на фоне усиливающейся глобализации образования. Соответствующие реализации вышеуказанных образовательных парадигм, тенденции становления и развития высшего образования, в том числе университетского, нашли своё отражение в содержании данной монографии.

Р А З Д Е Л 1
**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ
ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

Г л а в а 1.1

Западноевропейское высшее образование

**1.1.1 Зарождение университетского образования
в Западной Европе**

Возникновение первых университетов в Европе датируется XI в. До данного времени просвещение реализовывалось монастырскими школами с узкой богословской специализацией, главным недостатком которых было отсутствие системы в образовательном процессе. Духовные писатели и отцы церкви раннего средневековья откровенно выражали полное презрение к тому, что создано было наукой до них. В частности, Евсевий Кессарийский писал: «Не по незнанию тех вещей, которыми восхищаются философы, но по презрению к столь бесполезному труду мы так мало занимаемся этими предметами, обращая наш дух на более возвышенные подвиги» [1].

Идея систематизации образования Западной Европы принадлежит Карлу Великому, по велению которого была создана система государственных школ для изучения античного наследия [2—4]. Организуемый в данных школах учебный процесс предполагал чтение и объяснение произведений известных учёных того времени (Цицерон, Гораций, Плавт и др.) на латинском языке. Данный факт объясняется тем, что латынь являлась основным языком, на котором говорили, писали и читали. Являясь основным языком богослужения, латынь использовалась в церковном и гражданском суде, в межгосударственном общении, в системе образования почти всех европейских стран.

Необходимость социума не только в церковных, но и других профессиях, базирующихся на прикладных знаниях, обуславливает перенос в XI в. школ из монастырей в города. Анализ учебных планов епископских школ XI в. позволяет констатировать факт, что они реализовывали образовательную систему, которая явилась одной из предпосылок создания университетов. В них предполагалась обязательность изучения в два цикла семи благородных наук: 1) тривий — грамматика, риторика и диалектика (формальная логика); 2) квадрий — геометрия, арифметика, астрономия и музыка.

Исследователи данного периода развития образования отмечают объединяющую роль системы епископских школ для Европейского сообщества: географически (от Рима до Кёльна, Толедо и Тура) и социально (от герцогов до саксонских крестьян). Голландские исследователи Х. Симоенс и В. Фрейхоф констатируют в литературе данного временного периода небывалый подъём полемической словесности (моралистской, богословской, политической, юридической). Исследователи отмечают осознание значимых в истории европейской мысли идей: представление о государстве, идея «общественного договора» в феодальном осмыслении, практическое значение занятия правом и др. [1; 5].

Согласно Ладыжец Н.С., корни университета — в далеком прошлом западноевропейской культуры: Пифагорейский союз, Академия Платона, Лицей Аристотеля. По мнению автора, эти учебные заведения были опытом «протоуниверситетского образования» с ценностями коллективной формы соединенного с обучением научного творчества, формирования высокого культурного потенциала [6].

Одной из предпосылок возникновения университетов явилась необходимость расширения просветительской

деятельности соборных школ, вызванная спросом на грамотных людей. Страны, расположенные на побережье Атлантики и Средиземного моря (Италия, Франция и Испания), были наиболее развитыми в экономическом отношении по сравнению с другими государствами Европы. Практическая необходимость в специалистах в области права, медицины, теологии способствовала возникновению в этих странах первых университетов, так как соборные школы не готовили к профессиям такого рода. В итальянских городах Болонья и Салерно в XI в. появились высшие правовые и медицинские школы. Благодаря крестовым походам, развитию городов и борьбе папства с империей, в обществе появляется спрос на знания. В большинстве стран Западной и Центральной Европы появились свои университеты. Занятия зачастую проходили прямо под открытым небом, так как для преподавания требовалось только разрешение хозяина земли, на которой собиралась аудитория.

Первые университеты создавались городами и были организованы по образцу цехов. Подавляющее большинство студентов и преподавателей приходили в средневековые города издалека и не пользовались правами граждан, что в те времена означало полное бесправие. Бороться с таким положением можно было только объединившись в корпорации (цеха), в которые входили как преподаватели, так и учащиеся. Данные корпорации назывались «Universitas magistrorum et scholarium» («Корпорация учителей и учеников») или просто — университет. Они представляли собою самоуправляющиеся организации, имевшие относительную независимость от магистратов и церкви. Подобно другим средневековым корпорациям и цехам университеты обладали правом действовать самостоятельно в сношениях с внешним миром, регулировать приём своих членов, как преподавателей, так и студентов. Университеты самостоятельно

устанавливали собственные правила организации и функционирования, на основе этих правил и собственного устава осуществляли свою внутреннюю юрисдикцию [7].

Цеховая организация влияла на все сферы жизни учебных заведений. Корпорация практически любого университета делилась на четыре факультета: богословский, юридический, медицинский и «артистический». Последний выполнял функции подготовительного факультета и позднее получил название философского. На нём преподавали семь свободных искусств: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку. Любой факультет представлял собой своеобразный научный цех с подразделением на мастеров (магистры и доктора), подмастерьев (бакалавры) и учеников (студенты). Во главе факультета стоял декан, избиравшийся из числа профессоров для наблюдения за правильностью преподавания, руководства факультетскими собраниями и экзаменами, а также для охраны прав и преимуществ цеха. Каждый факультет имел свою печать, церковь и своего святого покровителя.

Долгое время в средневековых университетах шла борьба между «артистами» и студентами других трёх факультетов (схоларами), которые все время старались подчеркнуть свое превосходство: во время чтения лекций схолары сидели на скамьях, а «артисты» должны были располагаться на полу, на соломенной подстилке («дабы внушить им смирение»).

В среде «артистов» было сильно развито землячество, на факультете существовало четыре «нации». Улица, на которой были расположены аудитории «артистов», в Париже получила название Соломенной [8].

Благодаря борьбе артистов и схоларов, появилась должность ректора как главы всей корпорации, постепенно он стал воплощением самой внушительной силы в уни-

верситете, подчинив себе всех деканов. Это объясняется тем, что «артисты» по численности в несколько раз превосходили другие факультеты.

Ректоры старались подчеркнуть, что ученики и преподаватели — члены духовного сословия: большинство университетов возникли на основе монастырских школ; профессорам запрещалось жениться (до второй половины XVI в.). Одежда студентов и профессоров — длинная тёмная мантия и берет — напоминала об их духовном звании, ношение оружия запрещалось. Складывающаяся практика функционирования средневековых университетов во многом выводилась из канонического права: студенты считались членами духовного сословия, они были подотчётны церковным судам и освобождались от налогов и военной службы. Они не попадали под юрисдикцию местных церковных властей, обладали правом непосредственного обращения к папе и его представителям. Преподавание складывалось из чтения лекций и диспутов. Не только учебный год, но и каждый день был тщательным образом распланирован. Ранним утром (летом — не позже 5 часов) начинались обязательные лекции, которые оканчивались около 8—9 часов утра. После обеда проходили необязательные чтения. Дополнением к лекциям служили диспуты. Порядок, время и приёмы этих словесных турниров были определены правилами университета. Спор часто принимал столь оживлённый характер, что администрация должна была принимать меры для предотвращения рукопашного боя.

Каждый факультет точно устанавливал правила достижения той или иной академической степени: прежде чем приступить к изучению предметов «артистического» факультета (семи свободных искусств), необходимо было усвоить латинский язык, на котором велось преподавание. Полный курс «искусств» делился на два цикла: словесный

(грамматика, риторика, логика) и реальный (арифметика, астрономия, музыка и геометрия). Большинство студентов довольствовались изучением только этих дисциплин, на что уходили многие годы, и лишь некоторые приступали к высшим наукам — праву, медицине и богословию.

Первые университеты характеризуются как уникальное явление средневековья, существенно отличающееся от других учебных заведений: продукт христианского Запада, институт европейской культуры. Суть университетского образования сводилась к обучению интеллектуальной профессии, причём было гарантировано её сохранение в человеческом сообществе. Структурно университеты были организованы как совокупность факультетов: свободных искусств (подготовительный), теологического, медицинского и права.

Профессорско-преподавательский состав первых университетов, обучая ремеслу врачей, юристов и теологов, не сводил организацию учебного процесса к передаче узкоспециальных, профессиональных знаний. Предполагалось обязательное получение дополнительных знаний на так называемом факультете свободных искусств. Студенты, окончившие факультет искусств, учились дальше на медицинском, правовом или теологическом факультете. Одной из основных задач университетов анализируемого периода являлось формирование не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных качеств специалиста, дающих возможность стать полноправным гражданином мирового сообщества.

Дополнительное образование, помимо специально-профессионального, определяло утверждение университета как учебного заведения (*Studium generale*), а не только как гильдии (*universitas*). Именно в подобных заведениях получило первое институциональное оформление сообщество преподавателей и обучающихся, которое явилось прообразом современного университета: «Высшее образова-

ние с расписанием, планами обучения, формальными экзаменами, факультетами и стипендиями является итогом наших средневековых университетов» [9].

По мнению Х. Симоенс, первые университеты, являясь высшим учебным заведением, осуществляющим практическо-профессиональную и исследовательскую деятельность, содействовали созданию новой светской культуры [1].

Приведённые выше факты подтверждают превалирование в средневековом университетском образовании культурной функции над утилитарной.

По свидетельствам исследователей, болонская соборная школа в 1088 г. стала считаться университетом [10; 11]. В Болонье сформировался университет *Studium generale* и его дочерние университеты, каждый из которых предназначался для студентов только одной дисциплины. В Болонском университете вначале каждый из университетов права (гражданского и церковного) возглавлялся отдельным ректором, избираемым студентами из своей среды. Ректор в городской иерархии занимал высокое положение, его юрисдикция в гражданских вопросах внутри университета признавалась присягой, принимаемой всеми членами университета.

Духовный и нравственный авторитет, которым пользовались профессора болонской школы, сказывался не только в том успехе, который имели их лекции и сочинения, но также в том высоком положении, какое они занимали в самой Болонье и за её пределами. Они были освобождены от налогов и военной службы и, хотя бы не родились в Болонье, получали все права граждан этого города. Им присвоен был титул *dominus*, в отличие от наименования *magistera*, которое носили профессора школы свободных искусств, числившиеся рыцарями. Многие из болонских профессоров принимали деятельное участие в общественных делах в качестве судей, правителей города или посланников. В общем и целом болонскую соборную школу

отличало наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, состоящего из деятелей науки и культуры. Реализация качественно новой для того времени организации учебного процесса предполагала формирование универсальных знаний и навыков. Свидетельством проявления со стороны общественности того времени интереса к новому виду образования является трудоустройство выпускников данной школы: папская курия, при королевских дворах, в дипломатических представительствах. Основные задачи данного университета состояли:

- в осуществлении фундаментальных академических исследований;
- профессиональной подготовке специалистов;
- распространении знаний среди населения.

Университет в Болонье отличался специфическими особенностями, обусловленными рядом обстоятельств, при которых он образовался. Не являясь ассоциацией профессоров (*universitas magistrorum*), власти которых исключительно должны были подчиняться ученики, посещавшие их лекции, университет функционировал как ассоциация студентов (*universitas scholarium*), самостоятельно выбиравших руководителей, которым подчинялись профессора. Болонские студенты делились на две главные части: ультрамонтанов и цитрамонтанов, из них каждая ежегодно избирала ректора и совет из различных национальностей, заведовавший вместе с ним управлением и университетской юрисдикцией. Профессора (*doctores legentes*) выбирались студентами на определенное время, получали гонорар по условию и обязывались не преподавать нигде, кроме Болоньи. Находясь по статуту таким образом в зависимости от университета и будучи свободными лишь в руководстве занятиями студентов, они могли приобрести авторитет среди слушателей исключительно своими личными качествами и педагогическими талантами.

Болонский университет по существу своему был юридическим (*universitas legum*) (в противоположность, например, Парижскому, дававшему образование единственно в области теологии). Изучение римского права, положившего начало самому университету, и канонического права, введённого в программу университета с XII в., остались главными, если не исключительными, предметами университетского преподавания. В период наивысшего расцвета в Болонском университете школы права наряду с юриспруденцией начинают процветать и другие науки: философия, латинская и греческая литература, а затем и медицина. Медицина и свободные искусства преподавались в нём в течение XIII ст. знаменитыми профессорами, но слушатели не считались принадлежащими к юридическому университету. В XIV в. образовались два других университета: 1-й — медицины и философии, 2-й — теологии. Замечательным следствием чисто юридического характера Болонского университета было то, что он не был подчинен, подобно Парижскому, верховному управлению пап, так как не было нужды в церковном разрешении (оно требовалось для занятий теологией) для преподавания римского права. Однако начиная с XIII в. папы, оказывавшие поддержку университету в его спорах с городским управлением и утвердившие его статуты в 1253 г., в свою очередь имели над университетом известную нравственную власть. Они добились того, что болонский архидиакон от их имени являлся контролёром на экзаменах и при выдаче дипломов, дабы убедиться в их правильности.

За время своего существования болонская школа оказывала огромное влияние не только на Италию, но и на всю Западную Европу. Благодаря репутации своих профессоров, Болонья рассматривалась как средоточие римского права: по общему мнению, только здесь можно было

найти глубокое знание римских законов и церковных правил. Во многих европейских странах большинство юридических факультетов были основаны по образцу болонской школы её профессорами: в Италии — падуанский (1222), виченцкий (1203) и др.; в Арагоне — перпиньянский (1343); во Франции — университет в Монпелье, основанный Плацентинном в конце XII ст. После придания болонской правовой школе Италии в XI в. университетского статуса были основаны известные во всём мире Парижский (между 1150 и 1170), Кембриджский (1209), Оксфордский (начало XIII в.) и Лиссабонский (1290) университеты; Пражский (Карлов университет, 1348) и Краковский (1364) королевские университеты [8].

Возникновение университетов повлекло падение престижа епископских школ, церковь теряла своё влияние в просвещении. Стремясь его сохранить, она стала создавать свои, церковные университеты (практически таким являлся Парижский). Первоначально главой церковных университетов являлся представитель епископа, обладавший властью над студентами и магистрами. Постепенно большая часть полномочий переходит от представителя епископа к избираемому главе учебного заведения — ректору. В Англии университетскими делами Оксфорда и Кембриджа первоначально руководил канцлер, представитель местного епископа. Позднее эти оба университета получили право избирать канцлера из числа докторов теологии или канонического права. Средневековые университеты возникали на основании папского или императорского указа и по своим правам особо не отличались.

Основными подразделениями Парижского университета были четыре факультета: младший — факультет свободных искусств, и три старших — богословия, права и медицины. На младшем факультете преподавались семь свободных искусств. Изучив грамматику, риторику и основы

диалектики, студент становился бакалавром искусств. По изучении полного курса философии, арифметики, геометрии, астрономии и теории музыки ему присваивалась степень магистра, он приобретал право учиться на одном из трёх старших факультетов.

Немецкие университеты XIII в. были сориентированы на парижскую модель; университеты Арагона и Испании ориентировались на Болонью и собственную практику. До конца XIII в. папский престол отстаивал монополию Парижского университета на изучение богословия, поэтому не во всех университетах средневековья присутствовали теологические факультеты.

В раннее средневековье право присуждения *licentia docendi* (разрешение преподавать) принадлежало канцлеру собора, уполномоченному на это письменным распоряжением епископа или архиепископа. Магистры Парижского университета в 1213 г. получили право на проведение экзаменов и рекомендацию кандидатов на получение лицензии. В Болонье лицензия предоставлялась по рекомендации профессоров специальным комитетом, где председательствовал архиепископ местного собора [12].

В университетах учились различные по возрасту, национальности и происхождению люди. В одном учебном заведении могли находиться итальянцы, французы, испанцы и немцы, и языкового барьера не возникало, так как все студенты знали латынь. Наличие категории наций в средневековых университетах подчеркивает их многонациональный и поликультурный характер. В рамках данной категории студенты объединялись по национальному или языковому признаку. Нации имели собственную печать для удостоверения документов, располагали денежными средствами. Они имели реальную возможность оказывать влияние на решение важных вопросов, относящихся не только к внутренней жизни университетов.

Стремительное развитие университетов во Франции и Италии способствует сдвигам в развитии философии и науки, которые находят свое отражение на богословских факультетах. Гибкая политика университетского руководства, универсальность учебного процесса способствовали реализации адаптационной функции средневековых университетов [13]; [14].

В XIII—XIV вв. университеты начинают играть важную роль в общеевропейской политике. Данные факты определяют их направленность: они выступают на стороне национальных церквей в их противостоянии с папским престолом, участвуют в соборах и конгрессах. Видные деятели науки и культуры привлекаются к чтению лекций в различных университетах. В частности, выдающийся чешский мыслитель и педагог Ян Амос Коменский в своих лекциях и научных трудах призывал к созданию новой философии, новой религии, новой политики, новой концепции воспитания, основанных на законах всеобщности, простоты и добросовестности. Лектор многих европейских университетов, в своей программе установления всеобщего мира и безопасности он отводил важное место высшей школе. Активное участие университетов в диалоге культур подчеркивает значимость данных учебных заведений [15].

В противовес университетскому образованию монахи (итальянец Ф. Асизский и испанец Доменик) основали в начале XIII в. два монашеских ордена — францисканцев и доминиканцев. Вступающие в них давали обет жить милостыней, отказываться от всякой роскоши, странствовать по сёлам и городам, говорить проповеди на родном языке. По свидетельствам историков, с помощью этих разросшихся с поразительной быстротой орденов были захвачены в Европе почти все университетские кафедры. Схоластика, достигшая к тому времени своего высшего развития, выполняет известную прогрессивную роль, оказываясь

примитивной формой рационализма. Развитие науки на богословских факультетах обеспечивает динамику знания, способствует изменению отношения между верой и разумом. Прямолинейное подчинение разума вере в рамках религиозно-философской мысли заменяется на согласованность их между собой. Подобные идеи проникают в науку с помощью учёных, объединённых в университетах: доминиканцы — А. Великий и Ф. Аквинский; францисканцы — И. Скот и Р. Бэкон и др. Благодаря активному функционированию университетов, окончательно складывается схоластика. Она ориентируется на использование жёстко фиксированных правил мышления, но сохраняет преемственность интеллектуальных навыков мышления. На момент зарождения университетского образования формируется в предельно форматизированном виде её понятийно терминологический аппарат через реставрацию античного наследия [16].

Для укрепления статуса университетов и их чёткого функционирования было необходимо создание специальной структуры этих учебных заведений, отличной от епископских школ. Развитие факультетов права отражало потребность общества в нормативных документах, защищающих права человека. О популярности лингвистических факультетов свидетельствовало стремление университетов к межкультурному диалогу, равенству и солидарности. В своей гуманистической направленности европейские университеты достигли определённого единства и выступали за мирное урегулирование конфликтов на всех уровнях. Началом данной традиции послужило участие университетов в соборах и конгрессах.

О возрастающей роли университетов в общественной жизни свидетельствует факт инициирования Парижским университетом созыва вселенского собора. Кроме духовенства, в нём приняли участие представители европейских

университетов. Устойчивые дипломатические отношения между европейскими государствами способствовали мобильности студентов и преподавателей, взаимопроникновению разных культур. На соборе в Пизе по вопросам права, принимали участие специалисты из тринадцати европейских университетов. Кроме церковных соборов созывались и чисто светские конгрессы в целях урегулирования спорных международных вопросов. На эти мероприятия приглашались специалисты из университетов, уже успевшие прославиться своими достижениями в области права [2]; [17]. Данные факты свидетельствуют о зарождении новой функции в деятельности средневековых университетов.

Города, в которых в XIII в. возникли университеты, стали центрами развивающейся европейской культуры, где была сосредоточена духовная жизнь общества. Город, становясь университетским, теряет свой «провинциализм». Он приобретает новое социальное и культурное содержание: разнообразие культурной жизни горожан способствует их ориентации на высокие интеллектуальные и нравственные идеалы. Будучи университетским центром, город становится местом пребывания научных, просветительских и художественных сообществ, что содействует развитию библиотечной сети, возникновению местной издательской деятельности.

В исследованиях Х. Риддер-Симоенса подчёркивается характерная для многих европейских университетов особенность их месторасположения в небольших городах вдали от крупных промышленных и административных центров. В частности, в небольших по сегодняшним меркам городах расположены следующие известные университеты Западной Европы:

- первый университет в мире — Болонский;
- старейший из университетов Италии — Падуанский, в котором преподавали Галилей и Везуалий;

– один из старейших французских университетов в Монпелье;

– Гейдельбергский — старейший германский университет (1380 г.);

– старейшие в Англии — Оксфорд и Кембридж — удалены от столицы; университет Виттенберга, в котором преподавал основоположник эпохи Реформации Лютер;

– Лейденский университет — мировой центр физики низких температур.

Автор объясняет это стремлением власти отдалить от столицы и крупных городов буйное и в те далекие времена студенчество [1].

Первые университеты, возникшие в XII—XIII вв., заложили институциональную структуру современной высшей школы, которая предполагает, что университет являлся не только учебным заведением, но и политическим институтом. Данное утверждение подтверждается следующими фактами:

– дарование высшему учебному заведению права иметь собственных представителей в парламенте;

– обязательства по воспитанию достойной смены для государственной и церковной службы (Оксфордский и Кембриджский университеты и их колледжи);

– оказание университетскими специалистами помощи королевской власти в подготовке документов, защите королевских интересов в папской курии;

– осуществление «черновой» работы посольств, взаимодействие с парламентом.

В средние века общество нуждалось, в первую очередь, в большом количестве грамотных людей, хорошо образованных священников, юристов, врачей, делопроизводителей. Этому отвечала образовательная миссия университета, базировавшаяся на книжной учености.

Функции первых университетов могут быть представлены следующей последовательностью:

- обучение специалиста-профессионала;
- обучение интеллектуала-профессионала;
- воспитание интеллектуала-идеолога.

Середина XIV ст. в развитии образования характеризуется становлением его светского, гражданского характера. В XIV—XV вв. появляются так называемые коллегии. Первоначально так назывались общежития. Со временем в них также стали проводиться лекции и диспуты. Коллегия, которую основал Р. Сорбон, духовник французского короля, постепенно разрослась и дала свое название всему Парижскому университету. Во всем мире он известен как Сорбонна.

В конце средневековья студент меняет свой внешний облик и надевает светское платье и шпагу. В студенческих кварталах появляется большое количество трактиров, игорных и других заведений развлекательного характера. В университетах появляются преподаватели фехтования. Происходят кровавые стычки между «нациями».

В эпоху Реформации университеты становятся государственными учреждениями. Они в основном сохраняют внешние черты средневековой эпохи: корпоративный строй с выборным ректором во главе, деление на четыре факультета, самоуправление и т. д. Привилегии университетов перестали быть абсолютными, гражданские власти начали занимать место церкви, выступая не только гарантами, но и ограничителями университетских льгот и привилегий. В структуре университетов наблюдались изменения: они потеряли свою автономию, находились на содержании королей, князей, городских властей. Государство сокращает автономию корпорации и даже вмешивается в ход преподавания. Появляются многочисленные «новые» университеты, созданные вопреки запретам Папы. Уни-

верситеты начинают делиться на протестантские и католические. Государственная опека выразилась в учреждении профессорских окладов и стипендий для бедных студентов. Магистры и студенты утратили своё привилегированное положение в обществе, происходил переход к профессорско-кастовой системе, возрастала зависимость университетов от общественной власти. Руководство научной деятельностью ускользает из рук церкви, в университетах власть постепенно переходит к гражданским властям — к городам. Развитие промышленности, техники и естествознания, прогресс опытного знания — всё это требовало замены схоластического метода мышления новым познанием, обращённым к реальному миру.

Идеи гуманизма, ценности человеческой личности, пришедшие в европейское общественное сознание вместе с эпохой Возрождения, не согласовывались с основной идеей теологического университета. Потенциал теологического университета стал иссякать, а догматизированное под давлением религии и церкви преподавание — всё меньше отвечать потребностям времени. В XIV в. обозначились предпосылки для создания новой светской культуры, основанной на принципах гуманизма. Университеты содействовали межнациональному общению студентов и профессуры, благодаря всеобщему распространению латинского языка. Создание новых факультетов содействовало развитию науки и культуры.

Благодаря активизации политической жизни, на юридических факультетах в университетах началось изучение договоров и соглашений между государствами Европы, главных источников нарождавшегося международного права. Международные споры обычно передавались на заключение авторитетным профессорам права. Юристы-теоретики широко привлекались к решению практических задач, что содействовало развитию этой науки. Практическая

деятельность университетских юристов в области международного права создала предпосылки для теоретических обобщений. Всё это явилось основой для серьёзной разработки новых программ на юридических факультетах и их последующего упрочнения. Богословские факультеты отошли на второй план. Содержание образования было направлено на подготовку профессиональных специалистов, удовлетворяющих своими знаниями, умениями и навыками запросы общества. В разработках учёных проявлялась гуманистическая направленность высшего образования, стремление обеспечить межкультурный диалог и взаимопонимание между народами.

В эпоху Возрождения особую актуальность приобретают проблемы гуманистической ориентации образования, которые предполагают формирование новой методологии научного познания, гуманистических идей образования и воспитания. Характерное для Нового времени и Просвещения понимание места человека и его возможностей, безграничная вера в силу разума и способность на его основе управлять ходом общественного развития диктовала необходимость становления высшего учебного заведения нового типа, отвечающего потребностям общественного развития. Особое внимание к практическому значению знания, его инструментальному характеру было обусловлено ориентацией на знание как высшую ценность и средство рационализации практики. Установление принципа практичности образования принадлежит Р. Бэкону: «Знание есть сила и власть».

Модель университетского образования подверглась изменениям: во внутренней университетской структуре были выделены колледжи, что привело к значительной специализации образования. Сегодня эта модель известна науке как бэконовская [18].

Гуманизм возник в результате расцвета городов и университетов, которые способствовали удовлетворению рас-

туших потребностей в воспитании и образовании нового человека. Идеологи Возрождения, называющие себя гуманистами (от лат. — *humanus* — человеческий), боролись за свободу человеческой личности, уважение принципов справедливости [19]. Одним из наиболее значительных достижений эпохи Возрождения является, несомненно, рост национального самосознания в европейских государствах, выработка национального языка, утверждение его во всех тех областях общественной и культурной жизни, где раньше господствовала латынь [20]. Университеты окончательно утвердили свои позиции и стали частью национальной и международной жизни государств, реализуя соответствующие функции.

Развитие национальных языков только на время явилось препятствием для культурного обмена: создание филологических факультетов позволило наладить переводы научных трудов. В европейской культуре анализируемого периода развивался процесс взаимного влияния составляющих её национальных культур, на основе которых Европа строила свою цивилизацию, отличающуюся духовностью, гуманизмом, рациональностью. Данное утверждение удостоверяется приводимыми ниже фактами.

Франкский король Франциск I стремился руководить интеллектуальным движением страны, контролируя его с помощью советников. Одним из них — королевским библиотекарем Гийомом Бюде — был разработан план создания светского университета, в котором преподавание было бы основано на филологии (в богословской Сорбонне — на схоластике). В XVI в. возникло учебное заведение, переименованное в годы французской революции в *College de France*.

Германия XV—XVI вв. представляла собой совокупность независимых княжеств, где не существовало единой системы университетского образования. В середине XV в. при университетах в различных городах-княжествах

функционировали кружки (в которых осуществлялось критическое исследование библии и сочинений раннехристианских авторов), имеющее целью доказать, что догматика католической церкви построена на неправильных толкованиях библейских текстов. Э. Роттердамский принимал участие в деятельности этих кружков. Он боялся распространения своих идей среди народа, считая занятие наукой делом избранных. Родоначальником реформации является видный учёный своего времени М. Лютер, возглавлявший кафедру теологии в Виттенбергском университете [21].

Университеты, стремительно развивавшиеся в период Возрождения, продемонстрировали свою гуманистическую направленность, реализуя положения свободы личности, уважения прав человека, равенства между народами, актуальные в высшем образовании и в наши дни.

Важнейшей задачей университетов Европы данного исторического периода являлось формирование нового поколения, способного в дальнейшем осуществлять руководство государством, поддерживать и развивать его культурный и научный потенциал. Высшие эшелоны власти стремились контролировать деятельность университетов, несмотря на их приверженность к автономии. Гражданские власти предпринимают попытки ограничить академическую автономию, восстановить порядок и дисциплину в университетах [21]; [22].

Проблема формирования нового образованного поколения связана с распространением книгопечатания. Основным орудием познания были книги университетских библиотек, которые до изобретения книгопечатания оставались дорогостоящими и в силу этого — недоступными для широкого круга читателей. Книгопечатание вывело науку монастырей в университетские центры. Издатели и книготорговцы, их рукописные мастерские, а потом и типографии, приписывались к университетам, управля-

лись ими, что подчеркивало характер просветительской деятельности университетов, их роль в образовании молодежи. Печатная книга не только тиражировала знания, но и несла с собою распространение печатной культуры, оказывала влияние на формирование системы этических ценностей, расширяла возможность письменного доказательства истины. С помощью книг осуществлялась сохранность интеллектуальных, нравственных и художественных ценностей. Благодаря реализации университетами новых функций книги, европейская культура приобретает новый облик, в котором значительной чертой становится интеллектуализм, рациональное сознание.

Создание национальных государств на территории Западной Европы явилось фактором, стимулирующим рост новой культуры. Авангардом общественно-культурного прогресса анализируемого исторического периода становились университеты, выполняющие запросы образованных слоев общества. Появление литературы на родном языке облегчало её восприятие народными массами, способствовало распространению письменной культуры. Книга (сначала — рукописная; с конца XV в. — печатная) стала неотъемлемой частью интеллектуальной жизни университетов. Система одобрения рукописей специальным университетским комитетом использовалась в Болонье, Падуе, Париже, Флоренции, Неаполе. Издатели и книготорговцы работали под контролем университетов. Данные преобразования встретили яростное сопротивление со стороны католической церкви [17].

Исходя из анализа лингвистической ситуации в Европе, можно утверждать: развитию науки и философской мысли на определённом этапе содействовал тот факт, что международным связям учёных, их общению не мешало языковое различие. Э. Роттердамский читал на латинском языке лекции в Голландии и Германии, во Франции и в Англии,

в Италии и Швейцарии и всюду находил широкую аудиторию для пропаганды своих идей. Благодаря лингвистической ситуации, преподаватели и студенты университетов постоянно принимали активное участие в диалоге культур — главном факторе развития европейской цивилизации. Диалог культур поддерживался университетами через мобильность преподавательского состава и студентов, развитую систему переводов научной литературы на национальные языки европейских стран, свободный обмен книгами, многонациональный состав университетов.

Университетские корпорации добились права на самостоятельную разработку уставов, регулирующих организацию учебного процесса, хозяйственной деятельности служб. Почти в каждом университетском городе в средние века действовали комитеты, в состав которых входили представители горожан и академического сообщества. Комитеты устанавливали и регулировали цены на жильё, продукты питания, книги, а также гарантировали своевременную их доставку. Эти привилегии не всегда соблюдались. Папа и короли назначали своих представителей для охраны прав университетов.

В XVI — XVII вв. большое внимание уделяется международным отношениям, главными направлениями в образовании остаются право и лингвистика. Намечается резкая дифференциация религиозного и светского образования. В университетах наряду с традиционными факультетами (свободных искусств, юридическим, медицинским и богословским) открываются естественнонаучные. На факультетах права и медицины учились состоятельные и уже взрослые студенты, что было выгодно для университета. Самым многочисленным в большинстве университетов, особенно в Германии, Нидерландах и Фландрии, оставался факультет свободных искусств.

Успехи культурного развития основных европейских стран в XVII—XVIII вв. вошли в историю как эпоха Про-

свещения. Университетская система принимала непосредственное участие в данном процессе, реализуя просветительскую функцию наследников гуманистов XVI столетия, отстаивавших свободы человека. Европейские университеты своей известностью и авторитетом обязаны во все не своим размерам и количеству выпускников, а именам тех учёных, которые совершили выдающиеся открытия в их лабораториях.

По мнению исследователей, в XVII в. наиболее передовой страной была признана Голландия. Голландский философ У. Акоста, работавший в Амстердамском университете, социолог, юрист и историк Г. Гроций призывали в своих работах к развитию просвещения. Б. Спиноза объявил просвещение могучим орудием борьбы с феодально-церковными предрассудками [12].

Благодаря процветанию университетского движения, развивалось французское просвещение. Одним из первых предшественников просветительства во Франции был П. Бейль, философ-скептик, профессор Седанской академии и Роттердамского университета, он проповедовал веротерпимость и распространение научных знаний. Выдающимися представителями демократического крыла французских просветителей были Жан-Жак Руссо, Морели и Г. Бонно де Мальби. Идеи просветительства во французских университетах широко пропагандировали философы-материалисты Ж. Офре де Ламетри, П. Гольбах, К. Гельвеций, Д. Дидро.

Средневековый университет являлся источником знания и культуры, так как в разные исторические периоды в его стенах читали лекции выдающиеся деятели науки, культуры и религии. Профессора Галилей из Падуи, Бернулли из Базеля, Ньютон из Кембриджа сделали свои великие научные открытия в рамках реализации университетского образования. В своих университетах занимались

научной работой Н. Коперник и И. Кеплер, Р. Декарт и Х. Гюйгенс. Гейдельбергский университет связывают с деятельностью основателей так называемой «мифологической школы» в литературоведении Братьев Гримм.

Репутация университета анализируемого периода измерялась количеством и значимостью научных открытий, известностью в научном мире и авторитетом их авторов. Статистическим фактам (сколько студентов и каких специальностей выпустил тот или иной университет) не придавалось особенного значения. Организация образовательной деятельности преподавательских кадров средневековых университетов, взаимодействия их с социальными партнерами выступает гарантом качества предоставляемого образования.

Бурное развитие промышленности, спровоцированное научной революцией, требовало в срочном порядке решения вопроса о подготовке квалифицированных специалистов для различных отраслей. Конец XVII—начало XVIII в. характеризуется созданием в Западной Европе гражданских и военных специализированных высших учебных заведений:

- в конце XVII в. в Париже создаётся школа хирургов;
- в 1716 г. открываются артиллерийские училища в Дрездене, Мангейме, Порто, Вулвиче;
- в Вене (1717) произведён первый набор слушателей в институт военных инженеров;
- в Кёнигсберге и Париже открыты горные институты;
- первый политехнический институт был открыт в 1808 г. в Праге.

Развитие потребностей общества в XVIII в. приводит к отказу от традиционной структуры университетского образования. В частности, в Штутгартском университете в 1784 г. упраздняются факультеты свободных искусств,

философии и теологии при сохранении медицинского и юридического. В структуру университета вводятся новые факультеты: военного искусства, публичной администрации, лесного хозяйства, экономики. Во многих университетах появляются философские факультеты, на которых студенты изучают в качестве предметов историю, филологические дисциплины и собственно философию как науку. К 1870 г. процент внеуниверситетского высшего образования составлял в Англии 30%, в Германии — 22% [23].

В эпоху Просвещения окончательно утвердились позиции университетов в распространении идей науки и культуры, проявилась их межкультурная направленность. Европейские университеты средневековья по праву можно считать важным наследием в области культуры. Основными направлениями их деятельности являются:

- качественная подготовка специалистов для высших эшелонов власти;
- преподавательская и научно-просветительская деятельность выдающихся представителей науки и культуры;
- использование научно-исследовательской базы университетов для разработки правовых и нормативных документов и распространение культурного и научного наследия;
- гуманистическая направленность учебного процесса;
- анализ и прогнозирование международной политической обстановки, а также участие в политической жизни страны.

Ретроспективный анализ развития концепции средневековых университетов позволяет сформулировать реализуемые ими задачи по отношению к обществу:

- воспитание разносторонней личности, готовой не только к полноценной научной, но и к общественной деятельности, ориентированной на прогрессивные идеи своего времени;

- формирование общечеловеческих ценностей, поощрение межкультурного и межнационального общения;
- усиление чувства принадлежности к мировому сообществу, осознания обязанностей его полноправного гражданина.

Основную миссию европейских университетов средневековья можно представить совокупностью следующих функциональных задач:

- быть интеллектуальным центром современности;
- производить и передавать фундаментальные научные знания;
- давать образование на уровне достижений науки своего времени;
- активизировать интерес к научному познанию и формировать потребность в нём;
- породить вокруг себя культ знания, идеалы и ценности образованности.

К концу XVIII ст. на европейском континенте насчитывалось 143 высших учебных заведения. Выполняя в каждом конкретном случае возникавшие запросы общества, его образованных слоёв, университеты действительно становились авангардом общественно-культурного прогресса, отражением меры цивилизованности народа, выражением меры его гражданственности.

Относительно высокий уровень научного знания, сформировавшиеся научные школы, обеспечивающие условия роста, передачи и воспроизводства знаний, подготовки образованных людей, владевших научными познаниями, способных к научным открытиям, придали европейским университетам общенародное и международное значение.

1.1.2 Основные этапы развития высшего образования в Западной Европе XIX—XX вв.

Концепция переходной модели от средневекового университета к университету классическому создана Я. А. Коменским. Она представляет университет как самоуправляющуюся корпорацию, находящуюся на службе общества, от лица которого через уполномоченных лиц выступает государство. Университет, по модели Я. А. Коменского, является научным учреждением, объединяющим учёных-интеллектуалов, для которых преподавательская деятельность не является приоритетной профессиональной самореализацией [15].

Европейское развитие средних веков постепенно преодолело тенденцию к узкой специализации, что обусловило появление новой идеи университета — классической. Её формированию способствовали радикальные изменения в экономической, социально-политической, научной и культурной жизни Европы. Предпосылками развития идеи классического университета явились:

- прогресс науки, спровоцировавший научную революцию в различных сферах жизни;
- распространение идей либерализма и государства, ориентированного на реализацию идеи права;
- признание ценностей индивидуализма и личной свободы;
- принятие рационализма как основания культуры и др.

Университетская реформа, осуществленная в начале XIX в. В. Гумбольдтом, опиралась на идеи И. Канта, И. Фихте, И. Шиллера, Ф. Шеллинга и Ф. Шлейермахера. Университет (и вся образовательная система, вершиной и символом которой он является) предполагал единство обучения и исследования. Классические версии этого

проекта сегодня известны как «Кантовский проект университета», «Университет Фихте», «Университет Гумбольдта». Кантовский проект выделял в качестве ведущего принципа единство универсальности и разума. Власть, просвещённая разумом, стремится к трём главным целям: вечное благополучие каждого, гражданское благополучие каждого как члена общества и, наконец, физическое благополучие. Они, в свою очередь, реализуются тремя главными факультетами: богословским, юридическим и медицинским. Кроме трёх «высших» факультетов, существует факультет «низший» — философский. Его функция — критика первых трёх и безжалостная цензура: «спор философии с богословием» [24].

В университете В. Гумбольдта, напротив, главенство получает философский факультет. Он объединяет в себе — помимо теологии, юриспруденции и медицины — все естественные науки. Только к середине XIX в. самостоятельность естественнонаучного факультета в немецких университетах становится обычным явлением. При этом ключевым кредо этого проекта выступает идея формирования «национально ориентированной культуры». Университет обосновывает собственную политическую легитимность, сохраняя автономию образовательного поля.

Возникновение «идеальной», классической модели университетского образования связывают с открытием в 1810 г. Берлинского университета. В основу новой модели университетского образования были положены три принципа:

- 1) принцип отрицания примитивного утилитарного взгляда на образование, когда знания ценятся лишь с практической точки зрения;

- 2) принцип фундаментальности теоретического познания, предохраняющий от засилья опытной (эмпирической) науки, которая противодействовала ей;

3) принцип гуманитаризации образования, утверждающий её господство как необходимое условие образованности личности [25, с. 52].

Именно гумбольдовская идея классического университета, предполагающая синтез исследования, обучения и воспитания, стала критерием, по которому рассматривалась вся дальнейшая эволюция европейских и американских университетов.

Базовыми принципами классической идеи университета анализируемого исторического периода стали: государственная поддержка университета при сохранении им статуса относительной автономии; идея академической свободы в исследовании и обучении как основополагающая; исследование и обучение как сущность образования; активное включение преподавателей и студентов в общественную жизнь; этическое обоснование достоинства знания и учёности.

В трудах В. Гумбольдта отражена классическая идея университетского образования, представленная триединством ценностных ориентаций: обучения, всестороннего исследования, воспитания. В различные исторические периоды значимость обучающей, исследовательской, культурной и социальной функций менялась. Но всегда на вершине образовательной пирамиды оставались те университеты, для которых характерно многообразие и высокое качество выполняемых ими функций.

Установление принципа системности образования и принципа автономности высшего образования по отношению к государству предусмотрено в модели университета В. Гумбольдта. Согласно данной модели, индивидуальности предоставляется возможность обрести собственную траекторию развития на основании освоения универсального комплекса знаний, что поддерживается государством, но куда государство содержательно не вмешивается.

Модель классического университета, рождённая немецкими философами (В. Гумбольдт и др.), заключается в представлении о нём как об учреждении, формирующем профессионала-исследователя и воспитывающем гражданина. В основу модели гумбольдтовского университета легла концепция знания-науки, в рамках которой принята попытка сужения универсального знания до объёма знания научного. Главное назначение данной модели университета состояло в социализации подрастающего поколения. В то же время это модель исследовательского университета, в рамках которой наука оказывается главным содержанием университетской жизни, источником репутации, власти и благосостояния членов корпорации. Основной миссией университета является развитие духовной жизни нации, осуществляющееся в процессе поиска истины, т. е. в результате научного исследования, преподавания, воспитания и сократической коммуникации маститых и начинающих учёных друг с другом.

Во второй половине XIX века появилась книга Дж. Ньюмена «Идея университета», которая «явилась практически первым в истории мировой культуры специализированным изложением системы взглядов на роль университетов в обществе» [26, с. 36—45]. Ньюменовская модель идеального университета предполагалась школой по формированию гуманитарной интеллектуальной культуры, оказывающей воспитательное воздействие на личность. Обоснование необходимости поддержания традиций либерального университетского образования как единственно соответствующего его природе является основной задачей университетской модели Дж. Ньюмена.

Дж. Ньюмен в работе «Идея университета» в качестве специфических черт университетского знания выделяет его универсальность, подразумевающую максимально возможную широту преподавания свободных (либераль-

ных) знаний. Любая специализация, способствующая прогрессу в конкретном деле, по мнению автора, неизбежно ведёт к сужению знаний.

Идея классического университета, по Дж. Ньюмену, исходит из представления о нём как об учреждении, которое посредством накопления, сохранения и передачи универсального, либерального (неутилитарного) знания обеспечивает здесь обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием. Основной миссией классического университета является обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности, рассматриваемых в качестве конечных целей университетского образования, единственно отвечающих его природе.

Будущее университетов анализируемого времени вызвало существенные разногласия и споры учёных, правительства и педагогов. Сторонники классического гумбольдтовского университета столкнулись с приверженцами утилитаризма и либерализма, к которым относился кардинал Дж. Ньюмен. Дебаты были вызваны завершением промышленного переворота, способствовавшего изменениям социально-экономической ситуации в стране. Старые университеты не были способны ответить на вызов времени, так как не специализировались на высшем образовании прикладного характера.

Консерваторы, в частности кардинал Дж. Ньюмен, считали, что «основная задача университета состоит в воспитании интеллекта, формируемого в процессе передачи высокого знания». «Мою точку зрения на университет, — отмечал Дж. Ньюмен, — можно сформулировать так: университет — это место, где обучают универсальному знанию». По мнению учёного, «...задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача — формирование интеллекта...» [27, с. 85].

В своей разработке, касающейся сущности университета, Дж. Ньюмен опирался на античные источники. Он изучил их тщательным образом, поэтому античность проступает в его высказываниях. Формирование интеллекта, как главная задача ньюменовской модели университета, совпадает с целью либеральных искусств Древней Греции. Уподобляя университет античной школе обучения патриция, Дж. Ньюмен возвращал его в прошлое: к такому учебному заведению, в котором нет места профессиональной и научно-исследовательской подготовке. Воспитание высокообразованного культурного человека, безусловно, входит в обязанности университета, поскольку является необходимым для интеллектуальной профессии, но университетское обучение нецелесообразно сводить только к этому. Данная позиция, по сути, уничтожала смысл существования университета: готовить наподобие патриция джентльмена-интеллектуала оказалось слишком узкой задачей для университета. Это подтверждается историческим фактом недостаточно успешного развития Ньюменовского католического университета в Дублине. Пространство университета трактовалось английскими консерваторами как пространство интеллекта и ничто более. Мы согласны с Л. Мишедом, который определял основную функцию ньюменовской модели университета как культурную [27, с. 85—90].

Модели исследовательского университета В. Гумбольдта и интеллектуального университета Дж. Ньюмена были первыми попытками осмысления идеи университета, определения его миссии в современном мире. Модель В. Гумбольдта оказала значительное влияние на развитие американских, канадских, японских университетов. Модель Дж. Ньюмена, оставшись национальным достоянием, была воспринята рядом элитарных высших учебных заведений Европы.

Важным шагом в реализации идеи классического университета стало объединение Берлинского университета с Королевской академией, как бы знаменовавшее единение образования с научным исследованием и создававшее для этого соответствующую базу. Новый тип университета характеризуется Дж. Кэрроллом через единство ряда его существенных признаков: «... университет не является субъектом утверждения определенного кредо или философской ориентации; его профессора и студенты ... свободны в поиске истины и знания так, как они его понимали. Одним из наиболее важных правил, исходя из этой точки зрения на университет, являлось убеждение в том, что беспристрастное научное исследование и поиски истины, наряду с обучением, являются основными функциями института высшего образования, так же, как и то, что истинный профессор должен быть одновременно педагогом и исследователем» [28, с. 20—25].

Время рождения и становления классического университета не отличалось избыточностью научно-технического знания. Во многом благодаря активности университета были подготовлены духовные и материальные основания того, что вскоре назовут революцией в естествознании. Вплоть до XX в. классический университет либо сам выступал творческой лабораторией сообщества, либо делал это опосредованно — через подготовленные им кадры.

Дополнительный импульс развитию идее университета в Европе придал испанский философ Х. Ортега-и-Гассет (1883—1955), являющийся одним из ярчайших мыслителей XX в., который исследовал массовое общество и его влияние в различных сферах жизни. В новом историческом контексте он предпринимает ещё одну попытку возрождения некоторых аспектов идеи университета Дж. Ньюмена. Он отмечает, что надежды Э. Дюркгейма относительно массового воспроизводства «нравственных

специалистов» не оправдались, элита уже стала пополняться «массовыми людьми». Идея университета Х. Ортега-и-Гассета базируется на представлениях философа о самополагании субъекта познания в процессе развития культуры, о духовном опыте непосредственного переживания, о духовном и социальном разобщении элиты и масс, которое привело к такой стадии развития общества, какую он определил как «цивилизованное варварство». По мнению философа, миссия университета, его центральная задача — «просветить человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной». «Университеты должны обучать культуре, системе жизненных идей, которых достигла эпоха. Это основная функция университета. Это то, чем университет должен быть прежде всего». «Университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом» [29]. Именно эта позиция позволила Ж. Мишеду назвать модель идеального массового университета Х. Ортега-и-Гассета «гуманистической», хотя другие исследователи предпочитают называть её «культурной» [27, с. 85—90].

По мнению Х. Ортега-и-Гассета, университет прежде всего и по преимуществу означает высшее образование, которое должен получить обычный человек. Этому обычного человека в первую очередь надлежит сделать культурным, т. е. его надо поставить на высоту требований времени... Обыкновенный человек должен стать профессионалом. Помимо приобщения к культуре, университет, используя самые рациональные и эффективные методы работы, должен позволить человеку стать хорошим доктором, хорошим судьёй, хорошим учителем... Нет никаких убедительных оснований утверждать, что обычный чело-

век должен обязательно быть и учёным. [30, с. 86]. Представленные выше суждения учёного позволяют констатировать факт его точки зрения, что наука в подлинном смысле (научные исследования в любой форме) не фигурирует в числе основных функций университета. Определение первичной миссии университета, по мнению Х. Ортега-и-Гассета, предполагает реализацию функций, согласно которым университет означает институт, помогающий обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом [29, с. 85—86].

В ортеговском университете акцентируется внимание на том, что он является учебным центром профессиональной подготовки, параллельно выполняя задачу воспитания высокообразованных и культурных людей. Х. Ортега-и-Гассет не считает, что университет должен стать вотчиной науки, которая (особенно в лице естествознания) всё больше оккупирует его с целью подготовки учёных и проведения научных исследований. Однако учёный — это интеллектуальная профессия, и университет призван обеспечивать профессиональное образование научных сотрудников. По нашему мнению, Х. Ортега-и-Гассет отчасти прав: нельзя делать из университета только кузницу по подготовке научных кадров. Университет не принадлежит всецело науке и не должен обслуживать только её. Университет принадлежит культуре и должен в равной степени считать ценными все интеллектуальные профессии, не выделяя профессию учёного как наиболее ценную. Доминирование подготовки научных кадров во многих современных университетах — это результат засилья науки в современном обществе, что приводит к дискриминации ненаучных интеллектуальных профессий.

В 20—30-е гг. XX в. в странах Западной Европы осуществляется очередное реформирование образования. Отсутствие взаимоинтегрированных циклов, позволяющих

студентам свободно переходить от одного уровня специальностей к другому, явилось одной из распространённых проблем в высшем образовании европейских стран.

В Италии в 1923 г. в результате реформы министра образования Дж. Джентиле была предпринята попытка подразделить систему высшего образования на классическое университетское и высшее профессиональное. В целях реализации второго направления были созданы специальные высшие учебные заведения, в которых студенты получали высшее профессиональное образование по определенным специальностям. Данные факты свидетельствуют о том, что была предпринята попытка ввести альтернативные формы высшего образования. По задумке реформаторов, они были более ориентированы на нужды общества и отвечали потребностям массового высшего образования. В дальнейшем (1933 г.) эти институты были упразднены и превратились в соответствующие факультеты университетов [19].

В венгерском высшем образовании накануне реформы отсутствовала интеграция между двумя ветвями высшего образования — высшими школами и университетами. Студенты, желающие после окончания высшей школы дополнить своё образование до уровня университетского, не всегда имели возможность это сделать, поскольку между данными типами вузов не было согласованности в учебных планах и программах. Каждое включение выпускников высших школ Венгрии в университетский образовательный процесс носило единичный характер и предполагало сдачу дополнительных экзаменов по перечню несогласованных учебных дисциплин [31].

Среди проблем европейского высшего образования накануне реформы начала XX ст. в официальных документах министерств образования упоминаются низкая производительность высшего образования, отсутствие мобиль-

ности студентов в системе вузов, чрезмерная централизация управления высшим образованием и др.

Низкая производительность подразумевала наличие большого процента студентов, которые либо не доучиваются до получения диплома, либо учатся дольше установленных по специальности сроков. Причиной этой ситуации можно считать негибкость структуры образовательного процесса, предусматривающей только один тип специальностей с длительным сроком обучения. Отсутствие в Западной Европе образовательных уровней с более коротким сроком обучения являлось фактором, снижающим производительность массового высшего образования.

Следует отметить как важное последствие реформы 20—30-х гг. XIX в. введение критерия приёма абитуриентов на основе учебного заведения среднего типа. Согласно этому критерию, во-первых, все факультеты были открыты для выпускников классических лицеев; во-вторых, выпускники научно-технических лицеев не могли поступить на факультеты филологии и юриспруденции; в-третьих, выпускники технических школ или педагогических училищ могли поступить только в институты экономики и торговли или педагогики.

Этот критерий отбора при поступлении, создававший неравенство среди людей разных социальных слоев относительно их права на высшее образование, просуществовал в университетах Италии до 1969 г.

В условиях аксиологической неопределённости М. Вебер видел миссию университетов в сохранении интеллектуального единства как важнейшего фактора повышения устойчивости послевоенного мира. Очевидно, что он стоял на либерально-гуманистических позициях и выступал за сохранение элитарного образования. М. Вебер придерживался позиции, что обязанность учёного-преподавателя — помочь индивиду «дать себе отчёт

в конечном смысле собственной деятельности». По мнению учёного, в задачи педагогической деятельности входит содействие обучающимся в обретении ясности, т. е. осознании выбора средств относительно целей, и умении видеть следствия своей деятельности [32, с. 723].

Когда традиционные ценности разрушены, а новые ещё не созданы, университеты, привлёкшие в свои стены массы, по мнению М. Вебера, обязаны формировать у будущей элиты европейского общества: учёных, политиков, предпринимателей — этику ответственности, ясное осознание того, что надо расплачиваться за последствия своих действий. Модель современного университета представлена в книге учёного «Институт и интерпретация». По мнению М. Вебера, «...модерный университет был институциональным орудием, с помощью которого можно было утверждать и поддерживать профессиональную претензию на монопольную компетентность» [33, р. 32]. Воспроизводить интеллектуальную элиту университет сможет, лишь обеспечив свою независимость от государства и академизм в преподавании. Под академизмом М. Вебер понимал обязанность преподавателя отличать факт от ценности. Преподаватель не должен вносить в аудиторию свои идеалы и убеждения, поэтому, на его взгляд, узкая специализация может иметь положительные результаты как с точки зрения концентрации усилий исследователей, так и с точки зрения мировоззренческой нейтральности преподавания.

Основатель французской социологической школы и структурно-функционального анализа, один из создателей социологии как самостоятельной науки, Э. Дюркгейм с развитием специализации связывал развитие новой нравственности, когда «все будут сотрудничать для блага всех и каждого» [34]. По его мнению, «человек — это двойственная реальность, *homo duplex*, в которой сосуществуют,

взаимодействуют и борются две сущности: социальная и индивидуальная... общество первично по отношению к составляющим его людям; чем больше в обществе разнообразия, тем выше терпимость людей друг к другу, шире базис демократии» [35, с. 308—331].

Накануне второй мировой войны на Западе распространялись идеи превращения университетов в центры подготовки образованных профессионалов, которым не обязательно и даже не нужно заниматься исследовательской работой. Предлагалось избирать профессоров из педагогов, а не из учёных (Х. Ортега-и-Гассет). В послевоенные годы проблемы дальнейшего развития университетского образования, судеб университетов, их места в системе образования и жизни общества обсуждались во многих странах. Предпочтение отдавалось идеям развития традиций гумбольдтского исследовательского университета.

Немецкий философ К. Ясперс в опубликованной в 1946 г. работе «Идея университета» обозначил, что он придерживается немецкой традиции университетского образования в том виде, как её определил ещё В. Гумбольдт. По мнению учёного, «университет — это сообщество учёных и студентов, занятых совместным поиском истины. <...> Университет — это место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи. Люди приходят сюда с одной-единственной целью — с целью поиска истины...». [36, с. 86].

Ясперсовский университет — это исследовательский центр, где обучение и воспитание подчинены подготовке исследователя, который занят поиском истины (не только научной, но и философской и художественной, т. е. поиском истины в общечеловеческом масштабе). Однако интеллектуальная профессия, в которой непременно присутствует исследовательская деятельность, одновременно и в равной степени включает и практическую профессиональную

деятельность (прикладную, ремесленную). Интеллектуальная профессия в ясперовской модели университетского образования — это искусство-ремесло. Данные две составляющие присутствуют, по мнению учёного, в работе любого интеллектуала, в том числе и в работе такой разновидности интеллектуальной профессии, как учёные.

К. Ясперс, судя по всему, имеет в виду университетскую подготовку как подготовку интеллектуала, а не только учёного. В этом он следует первоначальному (средневековому) назначению университета. Однако он выпячивает в работе интеллектуала исследовательскую составляющую и принижает значение прикладной (ремесленной) составляющей, тогда как средневековый университет не считал интеллектуала только исследователем, в равной степени он считал его и ремесленником. В этом выпячивании К. Ясперс — последователь В. Гумбольдта, который, в свою очередь, придерживался установки представителей романтизма, противопоставлявших вдохновение труду (ремеслу) и тем самым сводивших работу интеллектуала только к исследовательскому творчеству.

Исходя из того, что истина открывается в результате систематического поиска, по мнению К. Ясперса, «исследования являются первой задачей университета... Поскольку масштаб истины намного превосходит масштабы науки, то и учёный обязан рассматривать этот поиск в общечеловеческом масштабе, а не только как специалист... Вторая задача университета связана с обучением, так как знание истины нужно передавать... восприятие истины предполагает интеллектуальную зрелость личности. Отсюда следует, что и обучение, и исследование нацелены на нечто большее, чем просто передача готовых фактов и умений. Их цель — формирование человека в целом... Задача университета тройственна — исследование, передача знаний [образование] и культура...» [36, с. 86—87].

Приведённое учёным триединство стало классическим основанием университетского образования во всём мире и во все времена. Отстраниться от любой из его составляющих — значит потерять сам дух университетского образования. Чтобы успешно решать эти задачи, по мнению К. Ясперса, университет обязан сохранить и укреплять свои академические свободы. К. Ясперс рассматривает идею университета сквозь призму реальности и подчёркивает, что всякий действительно великий университет принадлежит своему народу, но одновременно стремится стать интернациональным. Учёный фактически предложил миру модель современного классического университета, в котором развивается исследовательская традиция В. Гумбольдта, при большей гуманитарной направленности, и снимается концептуальная неполнота модели Х. Ортега-и-Гассета. В данном случае университет является одновременно и исследовательским институтом, и профессиональной школой, и культурным центром.

Иной взгляд на проблемы развития академического образования высказал К. Маннгейм (нем. Karl Mannheim, венг. Mannheim Károly), который во времена фашизма утверждал, что специализация, нейтрализующая интерес к реальным проблемам и путям их разрешения, и терпимость (объективность), настаивающая на важности самого факта тренировки мозгов, способствовали подавлению сознания у образованных классов. По его словам, «нельзя спасти автономию личности, пренебрегая анализом социальных условий, в которых человек должен жить и выжить» [37].

Идеи К. Маннгейма оказали большое влияние на развитие университетского образования Запада. В определенной мере они являются предтечей «социологического поворота» в философии науки, хотя и не распространяют свои выводы на сферу естественнонаучного знания.

Сторонник релятивизма, К. Маннгейм придерживается теории относительности знания, соотнесения его с определённой социально-исторической позицией.

Согласно К. Маннгейму, задача социологии знания заключается в анализе социально-исторической обусловленности мышления — как теоретического, так и обыденного — и разработке учения о «вне теоретических условиях знания». Анализируя марксистское понятие идеологии, он выделяет в нём два различных значения:

1) «частичная» идеология проявляется там, где имеет место более или менее осознанное искажение фактов, продиктованное социальными интересами субъекта;

2) «тотальная» идеология отражает своеобразие всей структуры сознания целой социальной группы, класса или даже эпохи [37].

С точки зрения К. Маннгейма, существуют два типа коллективных представлений: собственно идеологии — мышление господствующих социальных групп, и утопии — мышление угнетённых слоев. С помощью этих понятий учёный пытается показать динамику в сфере идей университетского образования. Утверждая социологию знания научным фундаментом политики и политического образования, К. Маннгейм считает её прочным основанием для демократии образовательных процессов.

Последствия второй мировой войны по восстановлению довоенной университетской системы в Европе были в основном преодолены в первой половине 50-х гг. XX в. Университетское образование перестало быть элитарным и превратилось в массовое: выпускники средних школ стремились продолжать учёбу именно в университетах. Начавшийся в эти годы новый этап научно-технической революции поставил серьёзные задачи перед университетским образованием. Постепенный переход к информационным технологиям в соответствии с потребностями эко-

номики и культуры вызвали необходимость создания новых факультетов и подготовки специалистов по неведомым ранее дисциплинам. В научной и публицистической литературе вновь усилились дискуссии о месте университетов в обществе, о сути университетского образования, о его связи с повседневными нуждами человечества и т. д. Ряд американских и европейских профессоров выступили с концепциями перестройки университетов, планами создания университетов будущего.

Всплеск студенческих волнений, охвативший в конце 60-х гг. XX в. многие европейские университеты, вызвал необходимость проведения ряда реформ, которые способствовали быстрому росту числа обучавшихся в университетах. Университеты стали играть всё большую роль в политической жизни отдельных стран, они лидируют в борьбе против крупнейших корпораций по проблемам загрязнения окружающей среды.

Судьбоносным этапом на пути развития западноевропейского университетского образования стала реформа 1969 г. К этому времени в европейском обществе назрела потребность обеспечения одинаковой доступности получения университетского образования для всех слоёв населения.

Реформа сделала свободным доступ в университет для выпускников любого типа средней школы, отменила централизованное утверждение учебных планов, предоставив университетам и студентам право самим формировать учебные планы на основе определённых требований.

Реформа 1969 г. провозгласила европейский университет массовым, однако организация образовательного процесса не была перестроена в соответствии с этой характеристикой. Данный факт стал причиной значительных проблем в дальнейшем развитии высшего образования в Европе.

Считаем необходимым отметить, что предыдущая реформа не решила проблем низкой производительности

высшего образования. В европейской системе высшего образования анализируемого периода существовал один тип диплома с достаточно длительным полным сроком обучения. Данный факт приводил к возникновению проблем, суть которых сводилась к тому, что значительная часть студентов не справлялась с учебной нагрузкой, предусмотренной учебными планами и программами. Информационная перегруженность учебных программ, организационные особенности образовательного процесса, перегруженность материальной, научной и педагогической базы университетов вследствие высокой численности студенческого состава продолжали усугублять проблему низкой производительности высшего образования в европейских странах.

Решением проблемы низкой производительности высшего образования стало учреждение специальности уровня краткого университетского диплома (*diploma universitari*o). Длительность обучения уровня краткого диплома составляла 2—3 года, обучение было направлено на предоставление студентам определенной профессии. Как структурная единица образовательного процесса, краткий диплом был полностью независим от полного, хотя обучение нередко строилось таким образом, что студенты двух схожих специальностей полного и краткого диплома обучались параллельно. Были и варианты организации учебного процесса, когда студенты по курсу краткого диплома обучались полностью по отдельным учебным планам и программам. Однако в любом случае существовала проблема отсутствия интегрированности специальностей уровня краткого диплома в структуру специальностей полных дипломов. Для желающих студентов после окончания курса обучения уровня краткого диплома не было свободного перехода на курс обучения полного диплома. Эта процедура была затруднена отсутствием согласованности учебных планов и программ [38].

Считаем необходимым отметить, что специальности уровня краткого диплома за время своего существования не получили широкого распространения в итальянских университетах: в 1998/99 учебном году на такие специальности поступило 6% от числа абитуриентов итальянских университетов. Данный факт можно объяснить недостаточной информированностью общества о задачах и возможностях этих специальностей. Данный тип специальности был упразднен реформой 1999 г. и в настоящий момент не существует.

По данным на 1997 г., 61% поступивших в высшие учебные заведения Италии не закончили обучение. Согласно статистике 1998 г., в этом же государстве только 8,7% населения в возрасте от 25 до 64 лет обладает дипломом о высшем образовании, что является одним из самых низких показателей по Евросоюзу [39].

Согласно мнению учёных, в университете анализируемого периода выявлено фундаментальное противоречие между прагматическими стремлениями и идеальным смыслом: между аппаратом управления и профессурой [40].

Во второй половине XX в. в Европе отмечается резкий рост расходов на университетское образование. Сложившаяся ситуация достаточно полно охарактеризована О. Долженко:

– «... размеры средств, отводимых на их содержание, резко сокращаются, ... всё большее распространение получает практика многоканального финансирования»;

– «многие западноевропейские университеты ... не в состоянии удерживать у себя на работе наиболее квалифицированных специалистов, которые уходят в транснациональные корпорации;

– университеты утрачивают роль лидеров и в научных исследованиях, по многим направлениям не будучи в состоянии проводить их на нужном уровне» [41, с. 27].

Общегосударственные и региональные органы власти оказываются не в состоянии содержать университеты. Соответственно возросла необходимость привлечения к развитию образовательных процессов частного капитала. В стремлении привлечь пожертвования выпускников во многих университетах была создана работающая в постоянном режиме специальная система связи с бизнесменами, окончившими эти учебные заведения. Вложение капитала в развитие университетов очень престижно и позволяет получать серьёзные налоговые льготы.

В разных странах Западной Европы университетское образование отличалось своей спецификой. Во Франции университеты выпускали специалистов по естественно-математическим, философско-филологическим, экономическим, юридическим и медицинским дисциплинам. В английских университетах предпочтение отдавалось подготовке специалистов по социальным, гуманитарным наукам, искусству. В ФРГ в анализируемый период существовало три типа университетов:

1) классические университеты, готовящие специалистов по фундаментальным наукам. Традиционно в них профессор занимается прежде всего исследовательской деятельностью. Он — учёный, а затем уже преподаватель, поэтому студенты стремятся к научной деятельности;

2) университеты, созданные на базе специальных вузов и выпускавшие специалистов по естественно-математическим, техническим и медицинским наукам. (Отделения гуманитарных наук там появились только в последние годы XX в.);

3) университеты, появившиеся в 60—70-е гг. XX в. в соответствии с новыми потребностями общества и наиболее быстро реагировавшие на них.

В немецких университетах произошли значительные структурные изменения:

- ликвидированы факультеты и кафедры;
- первичным звеном стал семинар, концентрирующийся вокруг профессора;
- упразднилась должность доцентов и уменьшилось число ассистентов;
- каждому профессору полагались отдельный кабинет, секретарь и группа научных сотрудников, работающих в его проекте.

Немецкие университеты анализируемого периода обладают полной независимостью и самостоятельностью, как никакое другое государственное учреждение, студенты и преподаватели пользуются полной свободой.

Интеграционные процессы в послевоенной Европе отразились на положении университетов. Постоянная склонность их к открытости, диалогу, объективному и бескорыстному исследованию благоприятствовала обстановке сотрудничества, взаимопонимания, уважения другого человека. Была организована постоянно действующая конференция ректоров, президентов и вице-канцлеров европейских университетов. Деятельность конференции направлена на сближение университетов Европы, унификацию их программ, выработку общего языка, сотрудничество с университетами других регионов, создание совместных исследовательских программ, обмен студентами и преподавателями и т. д. По заданию конференции в 1974 г. была выпущена книга «Университет будущего», написанная группой авторов из Бельгии, Франции и ФРГ. К концу 80-х гг. XX ст. в рамках данной конференции было объединено около 500 университетов.

Во второй половине XX в. университетское образование во всем мире, и Западной Европе в том числе, развивалось ускоренными темпами:

- в ФРГ к середине 80-х гг. две трети студентов обучались в университетах;

– в Швеции в 1977 г. в шести университетах насчитывалось 89 тысяч студентов из общего числа в 112 тысяч;

– в Великобритании 44 университета сосредоточили у себя более 95% лиц, получавших последипломное высшее образование, которое позволяло иметь степени магистров и докторов наук [42].

Росту популярности университетов способствовал взятый мировым сообществом курс на гуманитаризацию образования. Среди функционировавших в данный период высших учебных заведений именно в стенах университетов были сосредоточены гуманитарные факультеты. С новой силой в мировом образовательном сообществе возобновились споры и дискуссии о миссии университетского образования, его целях и задачах, по ходу которых предлагались идеи реформирования и новые модели функционирования университетов в разных странах.

Кризис университетского образования в конце 60-х — начале 70-х гг. XX в. привел мировое университетское сообщество к необходимости задуматься о ценностных ориентирах развития университетского образования в мире, выработке этических норм научной деятельности, достижении баланса интересов университета и общества на основе гибкой политики и поддержания престижа университетов.

Своеобразной точки зрения относительно состояния европейского университетского образования в конце XX в. придерживается Б. Ридингс, автор книги «Университет в руинах». Констатируя утрату университетом универсальной тотализирующей функции, изменение позиции интеллектуала, Б. Ридингс фиксирует кризис оснований университетской идеи. Согласно Б. Ридингсу, университет пережил своё историческое оправдание и сегодня не исполняет общественной миссии, превратившись в институт, формируемый не национальным государством, а корпора-

тивным капитализмом. Вместо национальной культуры университет обнаруживает новую идеологию — корпоративную идеологию «высокого качества», у которой нет внешнего референта и которая может воспроизводиться в бесконечном дискурсе

Модель современного университета, по Б. Ридингу, — «сообщество несогласия», представляющее собой с точки зрения управления пространство конфликтов, которые необходимо рассматривать в контексте конструктивистской перспективы новых институциональных возможностей. Подразумеваются глубокие системные преобразования в самой организации университетского обучения: в практике принятия решений, в принципах набора студентов и подбора преподавателей, в системе вознаграждения, в развитии новых методов и форм не в рамках традиционных парадигм. Имеет место пересмотр и смена ценностных ориентаций, открытость идеям и действиям по качественно новым и предельно разнообразным направлениям. Б. Ридинг предпринимает чрезвычайно эвристическую попытку построения модели постисторического университета, которая опирается на три идеи:

1) в силу того что «...мышление — необходимая зависимость, от которой нам никогда не избавиться», время образования не имеет границ;

2) университет представляет собой не только место для утверждения дисциплинарности и воспроизводства системы профессиональных компетенций, но и место, где эти границы постоянно деконструируются;

3) создание нового типа сообщества в университете — сообщества диссенсуса, которое нельзя институционализировать; университет должен стать местом сосуществования разных мышлений [43].

Первая из идей модели постисторического университета Б. Ридинга противоречит характеристике образования

И. Канта, который полагал, что образование есть переход от невежества к просвещённости, совершаемый за определённый промежуток времени. В интерпретации второй идеи он развивает положения модерного университета С. Вебера, предлагая обучение методам «деконструктивной прагматики». Содержание третьей идеи модели постисторического университета созвучно модели веберовского модерного университета в аспекте рефлексивного отношения к образовательному процессу и ответственности за последствия совершаемых действий.

Мы согласны с Б. Ридингсом, что коммуникация не может быть передачей готового смысла, поскольку значения слов меняются от высказывания к высказыванию при лингвистическом взаимодействии. Применительно к преподаванию «сообщество несогласия» должно быть чем-то большим, чем простая передача научного знания и воспроизводство системы мышления, а именно — диалогом, в котором «предпринимаются попытки осмыслить социальную связь без обращения за помощью к объединяющей идее, будь то культура или государство»

Преподавание, по мнению учёного, должно служить не просто передачей информации и эмансипацией автономного субъекта; вместо этого оно должно стать местом обязательства, превосходящего индивидуальные представления о справедливости. Считаем необходимым зафиксировать констатацию факта необходимости реализации университетом функциональной задачи коммуникативного взаимодействия на рефлексивной основе.

При всей значимости данных акцентов представляется, что Б. Ридингс излишне подчёркивает фундаментальные разрывы в традиции университета. Университет, представляющий собой пространство конфликтов, необходимо рассматривать в контексте конструктивистской перспективы новых институциональных возможностей.

Французский социолог и философ, представитель постструктуралистского направления социальной теории П. Бурдьё (фр. Pierre Bourdieu) решающим источником богатства (в его понимании — «социальным капиталом») предлагает «экономику знания». По его мнению, на центральное место в обществе выходит поле производства, передачи и распространения знания, или образование, что и требует очередного уточнения идеи университета, ибо именно он превращается в ключевой элемент всех социальных процессов, формируя их субъектов, трансформируя культурные коды в социальные практики.

П. Бурдьё подчёркивает, что университет нельзя понимать исключительно утилитарно — как некое место, где студенты приобретают профессию под руководством профессоров. Чисто профессиональная подготовка сегодня бесперспективна, и это мы можем утверждать, учитывая радикально меняющийся мир, когда невозможно предвидеть, какова будет профессиональная структура общества на протяжении жизни даже одного поколения. Всё более значимым становится не столько формальный диплом, сколько гибкость получаемых навыков: организации времени, решения проблем адаптивности и т. п. Методологически данная проблема требует конструктивистского аналитического подхода, позволяющего более адекватно описывать перспективы эволюции современного функционирования университета [44, с. 8—31].

П. Бурдьё поднимает вопрос о расширенной рациональности как функциональной задаче университета.

Университет, таким образом, реализует политическую, управленческую и, прежде всего, идентификационную функции, выступая в качестве некоего сообщества, формирующего соответствующую социальную среду и способы демократического участия в обществе, основанном на знании.

Профессор Института образования Лондонского университета Р. Барнетт в своей лекции «Осмысление университетов» утверждает, что университет конца XX в. — это пространство, в котором создаются условия для выживания человека в чреватом последствиями, хрупком и непредсказуемом мире. По мнению ученого, современный университет должен быть построен на осознании того, что всё в современном мире вызывает сомнение. Функционирование данного университета предполагает оперирование следующими категориями:

- неопределённость — отчасти имеет вынужденно когнитивный характер, но изначально она базируется на опыте;

- непредсказуемость — состояние знания, в котором невозможно предположить с какой-либо точностью, что может произойти в какой-то момент в будущем; более ограниченное понятие, чем неопределённость;

- сомнительность — состояние дел, при котором представления о мире подвергаются сомнению контринтуитивным опытом;

- спорность — состояние дел, указывающее на ситуацию, в которой противоречивые мнения могут пожелать быть услышанными и могут быть услышаны.

Размышляя о будущем университета, Р. Барнетт считает, что последнему должен быть свойственны ряд особенностей, формирующих новую миссию современного трансформирующегося университета, которая должна полагаться на следующие ценностные основы:

1. Критическая междисциплинарность должна стать качеством современного университета, выступающего местом проведения многочисленных дискуссий. Постоянное столкновение разных мнений порождает процесс создания новых форм знания.

2. В структуре нового университета должны быть созданы условия коллективного самоанализа на разных уровнях университетской практики. Это — необходимое условие для творческой разработки университетом новых перспектив своего существования. Если университет в течение долгого времени с готовностью разрабатывал риторику коллективной критической рефлексии целого общества, то теперь эта риторика должна быть обращена на сам университет.

3. Целевое возрождение на основе постоянно подвергающихся переосмыслению и переинтерпретации основных задач и целей университетского образования.

4. Подвижность границ университетской жизни через создание множества форм академической идентичности в горизонтальной плоскости (через границы) и в вертикальной (в рамках локальных подразделений, на уровне факультета, университета, государства). Ни одна из этих форм не должна претендовать на превосходство относительно других.

5. Ангажированность университетского образования через взаимодействие с различными общностями: с промышленностью, профессиональными объединениями, внешними по отношению к университету консультантами — для того, чтобы сохранить свое место на рынке производства знаний. Университеты становятся аренами производства многочисленных соперничающих перспектив, которые следует предлагать частично на языке массовых слушателей.

6. Коммуникативная терпимость, предполагающая предоставление возможности высказываться самым различным голосам. Современный университет должен не просто не препятствовать этому — он должен создать условия, побуждающие иметь неортодоксальные взгляды и высказывать их. В новую эпоху основополагающим принципом должен стать призыв поделиться своими идеями. Все должны иметь равную возможность высказаться,

представить свои воззрения на всеобщее обсуждение и критику. Учёные должны будут стать своего рода общественными деятелями, даже политиками, но в своей сфере. Они много знают, теперь им надо научиться говорить о своих знаниях со всеми, в том числе несогласными, т. е. научиться искусству коммуникации [45]. Считаем целесообразным отметить своеобразное возвращение к гумбольдтовской модели классического университета, предполагающей сотрудничество маститых учёных с начинающими.

Р. Барнет указывает на несостоятельность институциональной системы современного университета, базирующейся на идее классического университета Европы, в условиях перехода от индустриализма к информационной эпохе. По его мнению, новая миссия университета сводится к реализации им своих интегрирующих возможностей. Предлагаемая Р. Барнетом модель трансформирующегося университета призвана реализовывать следующие функциональные задачи:

- обучения каждого индивида умению определять собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией;
- предоставления возможностей осознания студентами факта, что для жизни в этой неопределённости им необходимо найти и развить собственные силы;
- базирования образования на критическом подходе;
- реализации обучения через формирование междисциплинарных навыков в коллективном самопознании;
- обеспечения политического характера научного исследования.

В эпохи, предшествующие XX в., парадигму научности формировали такие естественные дисциплины, как биология и физика. Глобальная дифференциация и диверсифи-

кация научного знания приводит к ситуации актуальности гуманитарных наук, практической и инженерной рациональности, эффективности системного подхода и новых способов межпредметного синтеза. В результате появляются не только новые научные стратегии, но и сама научная рациональность начинает меняться. Всё это вызывает к пересмотру границ научного знания, их редемаркации. Наука перестает быть источником обоснований и сама теперь нуждается в нём. Процессы антифундаментализации, плюрализации и экстернализации классических научных идеалов, активно разворачивающиеся в культуре, бросают вызов сложившемуся в классическом университете порядку. С наступлением «века информации» образовательные процессы практически невозможно отделить от других институций. Рост объёма и качества знания, происходящий в течение XX в., приводит к тому, что из творческого, производящего знание центра классический университет постепенно превращается в институт запоздалого усвоения редуцированных продуктов мышления и деятельности. Парадигма «научного исследования» заменяется парадигмой «усвоения продуктов научного исследования» (или просто «усвоения»), что начинает всецело определять весь ритуал классического университета. В сложившемся бытии классический университет обесмысливается. Сегодня не удаётся сколько-нибудь строго определить ни его миссию в современной ситуации, ни даже простой набор функций. Университетский ритуал сохраняется, однако в нём уже нет живого содержания [45].

Конец XX в. в Западной Европе характеризуется как время нового понимания и критического переосмысления высшего образования, или, точнее, высшего обучения. В его задачах предполагается выход за границы обучения как средства распространения результатов исследований и научных толкований, чтобы открыть для студентов

сомнительность и неустойчивость тех структур и систем, с помощью которых познается мир. Спровоцировать неопределённость в умах и бытии студентов и обучить их плодотворно жить с ней — такова двойная миссия высшего образования.

Университетская идея анализируемого периода — это стремление к реализации трёх принципов: «полнота научного знания, свобода преподавания и учения, самоуправление», когда «университет — очаг научного знания, обеспечивающий непрерывность научного творчества через организацию преподавания, и вместе с тем — школа, дающая высшее научное образование через приобщение учащихся к исследовательской работе» [46, с. 8—9].

По мнению учёных, должны быть разработаны новые методы обучения, которые позволят научиться формулировать сомнения и получить опыт освоения спорности как таковой. Споры, столь почитавшиеся средневековыми университетами, могут быть использованы в современной интерпретации. Требуется разработка таких форм педагогической работы, при которых у студента есть пространство для создания и развития собственного мнения. Обучение такого рода требует долгосрочных обязательств по отношению к студентам. Необходимо постоянно общаться с ними, стимулировать их, развивать у каждого уверенность в себе, помогать в осознании ими собственных достижений [47].

Осмысление университетской идеи акцентирует научный характер университетского образования, отстаивает междисциплинарный подход к научному знанию, целостность и системность его предъявления. Согласно мнению аналитиков, «университетское образование предполагает необходимость философской культуры для специалиста естественнонаучных областей знания, включая прикладные, а для философа-профессионала — получения второго

«базового» образования. Выпускник университета должен быть состоявшимся исследователем, а университет — самовоспроизводящейся структурой, обеспечивающей пополнение профессорско-преподавательского состава из числа бывших студентов, наиболее преуспевших в исследовательской деятельности» [46, с. 9—10].

Демократизация высшей школы проявляется в расширении доступа молодёжи к обучению в вузах. В государственных вузах многих стран (Скандинавские страны, Германия, Австрия) плата за обучение в высшей школе либо отменена, либо носит символический характер [48, с. 85].

Ведущая роль университетов в развитии общеевропейского культурного пространства predetermined Сорбоннской декларацией 1998 г. На рубеже XX—XXI вв. в мировом образовательном сообществе утвердилось мнение, что традиции университета могут выжить через обновление, постоянную рефлексию своих позиций. Университет должен иметь автомодель своего существования и форм самопознания, должен освоить процесс продуцирования сверхсложности и управление им. Это достижимо при условии сосредоточения в университете разнообразных профессиональных ресурсов, которые помогут университету расширить палитру его воображаемых возможностей.

Предлагается управление образованием университета сквозь призму различных идей и подходов, которые может предложить его персонал. Все решения должны обсуждаться ради понимания и принятия на уровне исполнения, в процессе которого они могут видоизменяться и корректироваться. От учёного требуются умения управлять многочисленными рамками не только мысли, но и деятельности, самопознания и коммуникаций. Предполагалось, что к 2000 г. удельный вес обучающихся в университетах должен вырасти в Европе в 2-3 раза, что, конечно, должно привести к повышению авторитета этих учебных заведений.

Университетам в значительной мере предстояло стать законодателями норм нравственности и гражданского поведения основной части населения [49].

Учёными отмечается динамичное развитие зарубежной высшей школы в конце XX в.: вопреки сокращению рождаемости в развитых странах Запада растёт студенческий контингент вузов. Зачастую рост численности студентов совпадает с периодами экономического спада. Данный факт констатирует роль обучения в вузе как средства, которое позволяет избежать молодому человеку безработицы сразу после окончания школы и в определённой степени снять уровень социальной напряжённости в обществе. Доступность и социальная значимость высшего образования содействуют данным процессам.

Вместе с тем считаем необходимым обратить внимание на функционирование модели элитарного образования, представленного престижными университетами развитых стран Запада. Доступ в них затруднён даже для представителей среднего класса из-за баснословно высокой платы за обучение и высоких конкурсов [50, с. 177—179].

Важнейшими признаками классических университетов Западной Европы конца XX в. являются: высокий уровень подготовки специалистов; возможность получения студентами базовых знаний в различных отраслях науки при оптимальном сочетании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин; способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей; преобладание в научной работе фундаментальных научных исследований.

В классических университетах по сравнению с другими типами вузов работают высококвалифицированные преподаватели; данные вузы имеют широкий спектр специальностей по естественным, техническим, социальным и гуманитарным наукам. Это даёт возможность при необ-

ходимости быстро начинать подготовку по новым направлениям и специальностям, вводить новые специализации, создавать условия по получению студентами второй «рыночной» специальности.

Наблюдается тенденция интенсивного развития вечернего, заочного и дистанционного образования. Доступность повышения своего образовательного уровня получают широкие массы независимо от местонахождения вузов.

Наличие учёных в области фундаментальных наук позволяет осуществлять подготовку специалистов для наукоёмких производств, способных осваивать высокие технологии. Визуально прослеживается реализация принципа интеграции высшего профессионального образования и фундаментальной науки. Обеспечение кадрами новых направлений науки и техники реализуется классическими университетами в силу того, что предлагается подготовка по широким специальностям (направлениям), а не узким профессиям.

Глава 1.2

Германия

1.2.1 Генезис парадигмальных оснований реализации высшего образования в Германии

Германию, страну с многовековым опытом высшей школы, отличает значительный вклад в сокровищницу мировой философской и педагогической культуры. Вузы Германии интересны своими богатейшими историческими традициями, в силу которых им удавалось играть ведущую роль в мире в области науки и образования на протяжении более чем двух столетий, а гумбольдтовская

модель университета служила эталоном для университетов Европы и мира. Ведущими тенденциями развития высшего образования в стране являются: тенденция демократизации, гуманизации, интернационализации, непрерывности, вариативности, открытости. Считаем целесообразным выявить закономерности и тенденции развития Германии в такой сложной социальной области, как высшее образование, на основе изучения его исторического развития.

Ведущим и старейшим типом высшего учебного заведения в Германии являлся университет. Первый немецкий университет был открыт в Гейдельберге в 1386 г. Но поскольку немецкий университет имеет истоки в университетах Болоньи и Парижа, возникших на рубеже XII—XIII вв., то рассмотрение истории его развития должно происходить на фоне развития европейских университетов [51, s. 130]. Это даст возможность увидеть тенденции влияния этих университетов на немецкие. Суть влияния выражалась в том, что первые немецкие университеты имели демократический, наднациональный характер.

Ясность в понимание процесса исторического становления немецкого университета как социального явления внесли исследования таких выдающихся историков университетского образования, как Х. Мейнер (его четырёхтомная сравнительная история университетов, вышедшая в течение 1802—1805 гг., вошла в научный фонд истории Германии) и Г. Денифле (обширный труд этого автора об истории университетов, с момента их возникновения и вплоть до 1400 г., увидел свет в 1885 г.) [52].

Термин «университет», пришедший из латыни («universitas» — совокупность), в ранний период истории университетов не служил для обозначения совокупности всевозможных предметов обучения, а применялся для определения групп лиц, объединённых по роду их деятельности. Немецкий педагог Х. Гротхофф даёт следующее оп-

ределение средневекового немецкого университета, выражая его изначальную суть: «Университет означал корпорацию обучающихся и учащихся, общим делом которых являлось обучение всех христиан (*Studium generale*) научной истине» [51, s. 130].

Процесс закрепления термина «*universitas*» за учебным заведением, дающим особое эталонное знание, произошёл спустя много лет после появления университетов как таковых. По свидетельству Г. Денифле, термином, служившим для обозначения высших учебных заведений в то время, стало словосочетание «*studium generale*» («всеобщее обучение»). Окончательное утверждение термина «университет» в его академическом смысле произошло в Германии, откуда оно проникло во Францию, Англию и Италию [25, с. 25—26]. Другое наименование университета — *Alma Mater* — часто использовалось одновременно со словом «*universitas*» для обозначения университета как учебного заведения. В настоящее время под термином «университет» принято понимать крупнейшее высшее учебное заведение для обучения универсальному знанию.

Как указано нами ранее, первые университеты в Европе появились в эпоху средневековья. Они переняли и преобразовали опыт древних греков (академии в Афинах, основанной Платоном в IV веке до н. э., Музеума Александрии), опыт арабской культуры, науки, образования. Древние учебные заведения дали университетам образцы сочетания научного познания, обучения и гражданского воспитания.

У самых истоков возникновения университетов, согласно мнению профессора из Берна В. Роуга, обнаруживаются две противоположные тенденции: фундаментальная подготовка студентов и прагматическая профессиональная подготовка — именно они лежат в основе возникновения высшей школы [53, с. 100—106]. Обе тенденции устойчиво сохранялись на протяжении веков, попеременно

усиливаясь. В настоящее время, на наш взгляд, явно превалирует вторая.

Создание университетов в Германии стало важной вехой в развитии её науки и образования. Несмотря на благоприятные экономические и политические условия, в Германии университеты появились позже европейских по причине отсутствия в то время общественного интереса к ним. Немецкие бюргеры считали высшей ценностью не образованность, а знатность происхождения, позволявшего занять видное положение в церковной иерархии [53, с. 100—106].

Интерес к университету со стороны разных слоёв немецкого общества проявляется в конце XIV—начале XV вв., что вызывает неуклонный рост числа этих учебных заведений в Германии. Немецкие университеты от средневековья до начала нового времени строились по парижскому образцу, т. е. стремились иметь четыре «классических факультета»: искусств, теологии, права и медицины [25, с. 20]. За короткий период они смогли стать авангардом общественно-культурного прогресса. На полученные пожертвования можно было приглашать прославленных учёных, благодаря которым открывались новые научные направления и факультеты (новейшая астрономия в Кракове, гуманизм в Вене, номинализм в Тюбингене). Здесь давалось образование по последнему слову тогдашней науки. Высокий уровень научного знания, сформировавшиеся научные школы — всё это повысило международный авторитет немецких университетов.

Наднациональный, демократичный характер учреждений с универсальным образованием оставался их важной чертой:

- в них учились люди всех возрастов из разных стран;
- ректор сообща избирался деканами — представителями факультетов, иногда даже из числа студентов (к концу XV в. он стал назначаться властями);

- факультеты присуждали учёную степень магистра;
- взаимоотношения профессора и студентов характеризовались как отношения мастера и подмастерья;
- получение степени бакалавра (после занятий у профессора от трёх до семи лет) рассматривалось лишь как ступень к научной степени;
- бакалавр посещал лекции других профессоров и после защиты научной студии получал учёную степень (магистра, доктора, лиценциата).

Средневековый немецкий университет — прогрессивное многонациональное демократическое сообщество обучающихся и учащихся. Немецкая культура эпохи средневековья, благодаря появлению университетов и зарождению в них науки, приобретает облик, в котором значительной чертой становится интеллектуализм, рациональное сознание. В период позднего средневековья многие университеты Германии превратились в центры схоластики и реакции: они противились реформам в образовании. Гуманистическое движение, как следствие перемен в эпоху Возрождения, обогатило программу классического немецкого образования, добавив в неё изучение древнегреческого языка и возродив класс латинского языка (в университетах латынь и раньше являлась языком научного общения), что послужило повышению уровня подготовки.

В Германию гуманистические идеи пришли из Италии и Франции, благодаря просветительской деятельности Р. Агриколы, А. Пегиуса, Я. Вимпфелинга. Один из ранних представителей североевропейского гуманизма Р. Агрикола (1443—1485), впоследствии названный «наставником Германии», воспитал немало учеников, которые создали школы в германских государствах. В своих публичных лекциях в Гейдельберге и Вормсе он нападал на схоластику, выступал за свободное развитие научной мысли. А. Пегиус

возглавлял «школы братьев общей жизни» в Девентере и Люттихе. Ректор Гейдельбергского университета с 1481 по 1484 гг. Я. Вимпфелинг (1450—1528) сформулировал концепцию национального воспитания, воспринятую передовыми учебными заведениями гуманистического типа [54].

Идеи Возрождения — природосообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания — оказали благотворное воздействие на развитие немецкой педагогики и образования в целом, но не могли быть полностью осуществлены. В Западной и Центральной Европе в XVI в. развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация, провозгласившая принцип индивидуальности, «самости» человека, несущего личную ответственность перед Богом, по сути, смыкалась с Возрождением в стремлении переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать её к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность. Основоположник Реформации в Германии М. Лютер (1483—1546) признавал важность, и даже необходимость гуманистического образования. Его идеи позже были положены в основу протестантских университетов.

Лютеровская Реформация вряд ли бы оказалась столь успешной без деятельности его последователя, ученика богослова Ф. Меланхтона (1497—1560). Последний известен и как теоретик, и как практик образования, его идеи в сфере политики, образования действуют и поныне. Будучи профессором греческого языка в университете города Виттенберга, Ф. Меланхтон сформулировал программу образования, которая ему потом принесла звание «Учитель Германии». Ф. Меланхтон считал, что изучение древних языков — фундамент классического университета и одновременно обязательная предпосылка для правиль-

ного понимания естественных наук и права, а также богословия. Он стал реформатором германских университетов, реализуя связь гуманизма Возрождения и педагогических установок протестантизма. Его идеи по реформированию университетского преподавания были приняты в Тюбингене, Лейпциге, Гейдельберге, Марбурге, Иене и др. городах.

В своей речи «О необходимой связи школы со службой Евангелия» Ф. Меланхтон следующим образом выразился о человеческой сущности: «Мы рождены для взаимного собеседования» [55, с. 20—21]. Имя и репутация этого человека привлекали в Виттенберг студентов из всех регионов Германии и Европы. Для него учёба означала передачу знаний и навыков, помогающих переводить сложные вопросы в элементарную плоскость. Свидетельством всеобъемлющей эрудиции этого учёного являются учебники риторики, грамматики, физики, географии, истории, психологии. Ф. Меланхтон, как противник схоластики, видел цель полноценного образования в выработке научного мышления и освоении ораторского искусства; он внёс новизну в методы передачи знаний.

Историческое наследие Ф. Меланхтона заключалось в том, что он посвятил себя реформе университетов, созданию новой школьной системы. Современные деятели немецкого образования, проводя параллель времён, пишут следующее: «На фоне недостатков школьной и университетской системы образования, на которую не перестают жаловаться деятели политики и культуры — а в этом наше время, может быть, сравнимо с кризисом образования в эпоху жизни Ф. Меланхтона — следовало бы вспомнить об основах. Изучение древних языков и истории ныне не очень популярно..., но совсем обойтись без него нельзя, так как это лишает европейскую культуру её почву» [55, с. 20—21].

Двумя столетиями позже вопросами образования в Германии занялся учёный, результаты работы которого

являются основополагающими, — В. Гумбольдт. С. Ф. Меланхтоном его связывает то, что он также решительно ратовал за классическое образование, но в отличие от Меланхтона, который видел между разумом и верой, между религией и образованием тесную взаимосвязь, для В. Гумбольдта религиозное имеет лишь субъективную ценность. В. Гумбольдт был противником целенаправленного специализированного образования.

В XVI—XVII вв. немецкое высшее образование стало ареной соперничества представителей уходящей и новой образованности. Созданием новых и реформированием действующих университетов занимались римско-католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения. В пределах германских государств того времени действовали семь университетов, контролируемых Ватиканом (в Кёльне, Лейпциге, Вене и др.), которые являлись опорой традиций схоластического образования. Первым бастioned Реформации в системе высшего образования в Германии оказался реорганизованный М. Лютером и Ф. Меланхтоном Виттенбергский университет (1502), уже освобождённый от контроля Ватикана. Очагами гуманитарного образования стали университеты во Фрайбурге (1457), Страсбурге (1621).

Средневековый университет был всеобщим в силу своей ориентации на теологическую картину мира. Университет эпохи Возрождения, реформируясь в гуманитарном направлении, готовит человека к повседневной жизни в этом мире. Благодаря Реформации, на смену человеку, заворожённому божественной детерминацией жизни, приходит другой — заворожённый своими собственными возможностями.

Центры экономической и культурной жизни Европы перемещаются: происходит падение авторитета Болоньи и Парижа и усиление немецких университетов в Галле

и Гёттингене. Содержательно университет приобретает большую пространственную открытость: великие географические открытия продемонстрировали многообразие культур; существенные изменения претерпевают биология, картография, история, представления о естественном праве человека. Изучение древних языков способствовало становлению представлений немецкого народа о своей собственной истории, литературе, искусствах. Складываются предпосылки становления нового национального сознания. На смену взглядам авторитетов приходят личный опыт и личная рефлексия: знание востребовано не только ради знания, но и как знание для пользы общества. Официально признается сервисная функция университета, который уже не только готовит кадры для себя, но и принимает на себя задачи, связанные с подготовкой священнослужителей, врачей, юристов, судей, чиновников.

В конце XVII — начале XVIII вв. университет продолжает традицию средневекового, стремясь обеспечить универсальное образование. Этой тенденции противостоят центры естественнонаучного знания — академии (университет в Виттенберге уже называет себя академией). Специфика академий заключалась именно в ориентации на естественнонаучное знание, на эксперимент. Дедукции университета начинает противостоять индукция академий: «Если в начальный период академии действовали по принципу единства, то со временем естественнонаучные исследования всё больше замыкаются в национальных рамках, происходит отказ от латыни в пользу родного языка. Вместе с тем появление академий не означало кризиса университетов. Если в первых доминировала ориентация на естественнонаучное знание, то во вторых — гуманистическая тенденция. Первые имеют дело с природой, вторые пытаются разобраться с человеком» [56, с. 211].

Новые тенденции ориентации на естественнонаучные знания проникают и в университеты Германии: начинают создаваться музеи, анатомические театры, библиотеки, пишутся учебники, составляются энциклопедии. Гуманизм стремится продемонстрировать свою ценность на пути возможных практических приложений. Обслуживая интересы сильных мира сего, гуманисты отдают предпочтение политике. Они утрачивают жизнеспособность и доверие к себе. На смену деятелям эпохи гуманизма приходят преобразователи эпохи Просвещения, стремящиеся изменить мир по своему плану. Они обращаются к точным наукам. Меняется порядок организации университетов, в том числе осуществляется пересмотр сложившегося перечня изучавшихся в них дисциплин.

Традиция классического немецкого университета была нарушена с созданием университета в Штутгарте. Организованный в 1781 г., он порвал связь как с именем, так и с традиционной университетской структурой. Это было вызвано тем, что неподалёку от Штутгарта находился университет Тюбингена, представлявший серьёзную угрозу существованию нового учебного заведения. В целях защиты от посягательств тамошних теологов новый университет назвал себя «Hohe Schule» («Высшая школа»). Сохранив за собой университетские права, он изменил перечень изучавшихся дисциплин и отказался от четырёх составляющих факультетской структуры. В новом учебном заведении было шесть отделений: право, военная наука, общественное администрирование, лесоводство, медицина, экономика. Обучение «чистой» науке велось с точки зрения интересов практики. Смена названия не прошла для нового учебного заведения безболезненно: произошёл выход на новую идею. Появление учебного заведения в Штутгарте знаменовало возникновение новой группы специализированных учебных заведений, не стремившихся, как университеты, охватить весь масштаб возможного знания.

Наряду с немецкими университетами, в которых учебный процесс строится пофакультетно, действуют другие, реализующие учебный процесс вокруг профессорских кафедр. В современных учебных заведениях Германии такая организация распространена повсеместно. Помимо университетов, имеющих право присуждения учёных степеней, складываются учебные заведения, которые работают на более низких уровнях и задача которых сводится к подготовке секретарей канцелярий, нотариусов, технических работников. Эти учебные заведения возникают в городах по мере роста потребности в тех или иных технических специалистах, и стоимость подготовки последних намного ниже, чем в университете. Со временем университет, замыкаясь в узких сословных рамках, ориентируется на подготовку элиты.

В Германии к концу XVIII в. налицо предпосылки создания системы учебных заведений, включающей университеты и специальные учебные заведения общего образования. Данная образовательная система позволяет в своей целостности решать задачи общего образования, профессиональной подготовки (отсюда процесс становления специальных дисциплин), социальной адаптации (подготовки к жизни), формирования и воспитания элиты. Продолжается реформирование системы высшего образования: наряду с новыми специализированными высшими учебными заведениями в феодальной Германии открывается ряд новых университетов, где реализуют новые организационные принципы и содержание образования. Профессора начинают вести самостоятельные научные исследования, привлекая к ним студентов. Недопустимые ранее методы критического исследования трудов различных авторов проникают даже на богословские факультеты. На философских факультетах студенты получают возможность приобретать энциклопедические знания. Имея право учиться у любых профессоров на любых факультетах,

многие специалисты имеют возможности получить широкое образование в зависимости от своих способностей и интересов.

Благотворную миссию в этом отношении выполнил Х. Вольф (1679—1754), немецкий философ-рационалист, последователь Г. Лейбница, профессор в Галле и Марбурге, учитель М. В. Ломоносова. Его перу принадлежит ряд прекрасных учебных руководств, по которым студенты учились более ста лет и которые существенно изменили представление об образовательном знании фундаментальных принципов и законов природы, методов научного познания. Школа Х. Вольфа явилась той базой, на которой строилась новая методология и методика университетского образовательного процесса в Германии [6].

Для классического университета XVIII в., обременённого традицией, задача выживания оказалась гораздо сложнее, чем для новых типов учебных заведений, которые легко вписывались в существующие реалии, выполняя заказ общества. Усиливается критика в адрес университета, всё заметнее ощущается перепроизводство выпускников с университетскими дипломами, уровень и качество их подготовки колеблется в широких пределах. Университеты предлагается реформировать, чтобы сократить их число и одновременно обеспечить выпускникам лучшую подготовку к профессиональной карьере. Капитуляция университета, его прагматизация кажется неизбежной (аналогичная ситуация складывается в современной Германии).

В те времена было положено начало дискуссии, которая длится с небольшими перерывами вот уже двести лет. Право первопроходца в проблеме, получившей название «идея классического университета», принадлежит В. Гумбольдту. Университет как организованность возник на базе свободного объединения тех, кто хотел учиться, и тех, кто мог научить, никакого социального заказа общества не

было. Сущность университета, таким образом, составляет чистая любовь к знаниям, истине. Со временем происходит включение университета в жизнь его окружения, что предполагает необходимость реализации им новых задач: обеспечения общего образования, подготовки профессионалов, воспитания элиты и пр. Под влиянием этих функций университет отходит от своей первоначальной сущности. Прагматические функции начинают выдаваться за главное, возникает утрата первоначальной сущности. Идея университета и есть средство удержания основного содержания университетского образования, она является условием открытости и сохранения ее. Идея всегда временно отодвинута от момента возникновения сущности. Сущность — это единство субъект-объектного понимания, а идея — условие поддержания сущности при жизни [56, с. 215].

Во времена В. Гумбольдта связи университета с окружающим миром стали многообразными, усложнилась система внутренних отношений, детерминированных разнообразностью интересов учащихся и учащихся. Произошло раздвоение функций университета: теологически нагруженной части, представлявшей начала университетской жизни, противостояло уже сформировавшееся естественнонаучное гуманитарное направление, связанное с развитием науки в современном понимании. Необходимо было сделать выбор, и он был сделан, благодаря В. Гумбольдту, в пользу научной истины и её поиска. Обращение к идее университета в начале XIX в. приходится на период национальной катастрофы немцев, которые в то время утратили уверенность в своём будущем из-за недавнего поражения от Наполеона. Вопрос достижения национального единства, поиска идеи, способной вдохнуть новую жизнь в тело мысли, привел к пониманию значения образования, особенно университетского, для развития нации.

Друг И. Гёте и И. Шиллера, философ-гуманист, энциклопедически образованный и тонкий дипломат, языковед, создавший учение о культурной миссии языка как выражения индивидуального мирозерцания народа, В. Гумбольдт имел своё представление о способах возрождения Германии. Он, по словам Р. Гайма, «любил немецкий ум и немецкий дух» [57]. В январе 1809 г. В. Гумбольдт получает предложение прусского короля занять должность директора департамента исповеданий и народного просвещения. Предложенная учёным образовательная программа была соизмерима с целями культуры, которые он стремился сделать и целями государства. В. Гумбольдт, учитывая общий дух страны, был убеждён в том, что она может подняться силами этого духа. Он избежал соблазна заимствовать лучшее из опыта европейской практики. Будучи культурологом, разработавшим учение о культурной миссии языка как выражении индивидуального мирозерцания народа, В. Гумбольдт не мог не видеть всей обречённости заимствований даже между близкими в культурном отношении народами.

Основные принципы своей концепции В. Гумбольдт формулирует, опираясь не только на государственную, но и общественную поддержку наиболее образованных кругов немецкого общества. На эпоху просветительской деятельности Ф. Гумбольдта приходится время жизни таких великих представителей немецкого идеализма, как И. Кант (1724—1804), И. Фихте (1762—1814), Ф. Шлейермахер (1768—1834), Г. Гегель (1770—1831), И. Герbart (1746—1841). Их философские и педагогические идеи были во многом близки В. Гумбольдту и способствовали разработке его собственной концепции и программы реформ среднего и высшего образования. Философские основы предложенной учёным реформы были сформулированы в 1792 г. Образование, считал В. Гумбольдт, должно

быть свободным, а свобода граждан не должна стесняться государством. Однако свобода не означает анархии — она реализуется в условиях ориентации на определённый идеал человека, общества, государства. По замыслу В. Гумбольдта, университет должен стать вершиной системы образования. Государству выгодно обеспечить университету внутренне неограниченную свободу, так как уровень культуры государства определяется благами, которые приносит наука. При сохранении принципа, согласно которому «науку нельзя рассматривать как нечто приобретённое или могущее быть вполне обрётённым», в высших учебных заведениях будет сосредоточена нравственная культура нации, вся её духовная жизнь [58].

Реформаторы данной эпохи, как и В. Гумбольдт, составили себе представление о научном процессе как о замкнутом процессе исследования-обучения, благодаря принципу единства обучения и исследования. Свои взгляды на университет В. Гумбольдт воплотил в проекте университета нового типа в Берлине (1810), первым ректором которого был И. Фихте. По мнению И. Фихте, высшая цель университета связана с воспитанием посредством науки и для науки, поэтому учащихся необходимо обучить искусству научного мышления. Вся жизнь университета должна быть облечена в научную форму: воспитать учёного можно только в соответствующей среде. Воспитание, по мнению И. Фихте, необходимо строить жёстко: к свободе можно прийти только через несвободу. Университет должен быть небольшим учебным заведением с жёсткой дисциплиной внутри и свободой вовне. На первом году обучения необходимо осуществлять отбор наиболее перспективных для науки молодых людей. Сотрудничество и взаимодействие с академическим персоналом возникают при организации классов. Иерархия знания — основное звено всей государственной политики в области образования.

Деление на факультеты — архаизм. Ученик должен почувствовать единство всех наук и выйти на уровень искусства философствования. Для И. Фихте философия была самой общей наукой, вслед за которой располагаются филология, математика и история. Университету в модели И. Фихте отводится функция обслуживания государства.

Не трудно заметить известное сходство взглядов В. Гумбольдта и И. Фихте: акцент на философию и необходимость общего образования присущи обоим. Однако принципу либерального образования В. Гумбольдта противостоит жёсткая концепция иерархически организованного образования И. Фихте. По-разному они оценивают и роль государства в университетской жизни.

По замыслу В. Гумбольдта, университет в Берлине должен был стать не только центром науки, культуры и образования, но и образцом для подражания, как это было в средневековье, когда эталоном для самой Германии служили Болонья и Париж. Реализация новой модели университета означала абсолютно новые требования к содержанию образования: отрицание утилитарной направленности знаний, ориентацию на теоретическую интерпретацию мира, отход от эмпирики; основной акцент — на гуманитарное, философское, естественнонаучное и математическое знание. Поскольку новая идея заключалась в том, что университет — это место свободного научного поиска, то и преподаватели подбирались по единственному критерию — выдающийся учёный.

В основу модели классического (гумбольдтовского) университета были положены три основных принципа:

- 1) отрицание примитивного утилитарного воззрения на образование;
- 2) предостережение от господства эмпирической науки над фундаментальным теоретическим познанием;
- 3) без гуманитарного образования не может быть образованной личности.

Идея первого ректора университета И. Фихте о том, что наличие множества свободных индивидов служит условием существования самого «Я» как разумного свободного существа, позволяла реализовать демократические основы внутренней жизни университета, изложенные в Статутах (от лат. statio — постановляю) Берлинского университета от 16 октября 1816 г., полученных им от прусского короля Фридриха Вильгельма. В частности, в данном уставе, определявшем порядок деятельности университета как организации, относительно прав студентов было предусмотрено следующее: зачисление шло не в университет, а на факультеты, лишь после имматрикуляции каждый студент, выбрав факультет, заносил себя в его списки. Слушать лекции имели право все: студенты любого факультета, отличные воспитанники других специализированных высших учебных заведений [59, с. 90—183].

В Берлинском университете работал весь кадровый арсенал немецкой науки. Целью преподавания было научить слушателя самостоятельно мыслить, познакомить его с основными принципами исследования. Такие факультеты, как юридический, медицинский, богословский, В. Гумбольдт был склонен превратить в специальные высшие школы, отличительная особенность которых состояла в необходимом заучивании большого объёма специфического учебного материала. Совершенно новое значение было придано философскому факультету, который первоначально обеспечивал общенаучную подготовку на трёх других факультетах: богословском, юридическом и медицинском. Он и стал самостоятельным факультетом, который готовил к преподаванию в высших школах.

Вместе с тем В. Гумбольдт настойчиво выступал против дифференциации науки и высшего образования: «Говорить, что университеты предназначены для преподавания и распространения науки, а академии для её развития —

значит совершить явную несправедливость по отношению к первым. Науки в университетах совершаются не меньше, чем в академиях (в Германии — даже больше), и профессора достигают этих успехов именно преподавательской деятельностью своей специальности. Свободное устное преподавание перед слушателями ... действует в любом случае не менее живительно, чем одинокая пустыня писательской жизни, соединяющая академическое общество» [60, с. 46].

В Берлинском университете стали складываться новые отношения между преподавателями и студентами — отношения сотрудничества. Единство науки и общего образования обеспечивалось единством учащегося, реализуясь в дискуссионной форме семинарских занятий. Эти основанные на сотрудничестве отношения ярко демонстрируют преемственность университетских реформ Ф. Меланхтона и В. Гумбольдта. В программе реформирования образования особое внимание было уделено изучению живых языков. В. Гумбольдт полагал, что «только на языке оригинала можно услышать то индивидуальное, что присуще нации... именно то, что может услышать голос самой нации, я считаю наивысшей и, быть может, единственной пользой и смыслом изучения языков» [61, с. 236].

В результате реформы образования начала XIX в. немецкие университеты стали одновременно мастерской для научного исследования и учреждениями высшего научного преподавания — общенаучного наравне со специальным. Демократическое устройство всего учебного и научного процесса (вместо обязательных правил — принцип свободного исследования и свободного учения) сделало университеты инкубаторами для вызревания научных талантов. Систематические лекции вытеснили старую форму толкования канонических текстов. Местом диспутов стали университетские семинары. Место аристотелевско-схоластической философии заняла новая рационалистиче-

ская философия, основывающаяся на математике и естествознании, не признающая авторитетов и всё подвергающая критическому анализу. Существовавшая ранее гуманистическая система подражания древним произведениям была вытеснена живым изучением древних народов (особенно греков). В связи с этим в преподавании произошла замена латинского языка немецким. Это явление имело существенное значение для широкого влияния университета на национальное образование и национальную культуру.

На развитие идеи университета в XX в. оказали существенное влияние основные положения педагогической концепции, которая была разработана во второй половине XIX в. (эпоха бурного развития капитализма в Германии) немецким мыслителем Ф. Ницше (1844—1900). Известный философ подробно изложил свои взгляды на образовательный и воспитательный процесс в низших и высших учебных заведениях в сборнике докладов «О будущем наших учебных заведений» [62].

Согласно педагогическому мировоззрению Ф. Ницше, именно цель определяет сущность образования. Порок обычного образования он видел в пренебрежении вопросами нравственного воспитания во всех учебных заведениях Германии, как низших, так и высших. Подлинное образование, по мнению ученого, несовместимо с культивированием духа торгашества, использования знания лишь в качестве лестницы для достижения материальной выгоды. Целью образования Ф. Ницше считал подготовку к деятельной, насыщенной творческой жизни в соответствии с идеалами великих людей. По мнению ученого, только при этом условии деловой человек может достичь внутренней и внешней гармонии [62, с. 254].

Согласно Ф. Ницше, быть истинно образованным — значит жить высшими духовными интересами. Основой

подлинной культурности, по мнению ученого, является постоянное стремление к самосовершенствованию, свобода в осознании собственной ответственности за максимальное самоосуществление. Свобода накладывает на человека груз дополнительной ответственности, цепь трудов и обязательств, которые «стадный человек» старается избежать, и лишь «сверхчеловек» принимает их как должное. Воспитание «сверхчеловека» — цельной, автономной, свободной личности — сердцевинное понятие педагогической концепции Ф. Ницше [63].

Ф. Ницше, как и А. Шопенгауэр (1788—1860), будучи представителем философии иррационализма, выражал индивидуалистическое целеполагание в воспитании. Индивидуальность (по словам Ницше, «субъективная односторонность ученика») — исходная точка для работы педагога. Подобная педагогическая позиция противоречила общепринятой тогда концепции И. Гербарта, согласно которой следовало пробуждать у обучающихся одинаковый интерес ко всем предметам. Ф. Ницше актуализировал проблему элитарного воспитания талантов и гениев, считая такое воспитание необходимым. Важным условием успеха он называл руководство таланта гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования).

Значительное место в педагогической концепции Ф. Ницше отводится вопросам взаимоотношения педагога и учащегося. По мнению учёного, педагог должен обладать органическим чувством уважения к воспитаннику, а ученик должен хотеть и уметь быть учеником, проникаться идеями учителя. Главным в учебном процессе он считал достижение гармонии рассудочного и чувственного начал. Учёный предостерегал от перекоса в сторону научности, абстрактности, теоретизирования в ущерб развитию чувств. Живая связь обучения с жизнью, а не опустошающее душу теоретизирование — одно из основных тре-

бований, предъявляемых Ф. Ницше к преподаванию наук, особенно гуманитарных, в высшем учебном заведении.

Культивирование знаний ради самих знаний, «накачка» информацией без гармонизирующего влияния высоких чувств, нравственных привычек приводит к обеднению и деформации личности, развитию эгоцентрических помыслов. Поэтому одна из главных образовательных задач, по мнению Ф. Ницше, заключается в гармоничном развитии познавательных потребностей личности, её нравственных чувств и духовной сферы. Для пробуждения Человека в человеке, развёртывания его креативных возможностей гораздо больше, чем наука, даёт искусство, которому он придаёт огромное воспитательное значение. Если наука объясняет жизнь, то искусство её воспроизводит: если в науке рассказывается о жизни, то в искусстве говорит сама жизнь. Ф. Ницше констатировал, что в высшей школе Германии второй половины XIX в. искусство занимает жалкое положение, поскольку верховенствующий там принцип утилитаризма делает его невыгодным с точки зрения обывателя. Положения педагогической концепции Ф. Ницше об индивидуалистическом целеполагании в воспитании, о воспитании «сверхчеловека» и об элитарном воспитании повлияли на создание «идеальных моделей университета» XX в. М. Вебера, К. Маннгейма и К. Ясперса.

К концу XIX в. Германия обладала уже вполне сложившейся системой высших учебных заведений. Большое число университетов (около 20), вновь созданных технических школ в своем функционировании сделали немецкий язык преобладающим языком в науке, как когда-то — латынь, а теперь — английский. Немецкие профессора установили своего рода научную империю, оказавшую серьёзное влияние на науки в России, США и Японии [6]. Более чем на целое столетие немецкий профессор становится образцом для всех учёных мира.

На рубеже XIX—XX вв. развитием идеи университета в Германии занимался видный немецкий философ, учёный-социолог М. Вебер (1864—1920). Одним из основных методологических инструментов исследования у него была категория «идеальный тип», позволявшая исследовать реальность, строя некоторые теоретические утопии. С помощью «идеальных типов» можно выделять не только общее, но особенное и даже индивидуальное в каждом культурно-историческом интервале. В частности, М. Вебер оперировал как «идеальными типами» следующими основными категориями: «ремесло», «христианство», «идея университета», «идеальная модель университета» или модель «идеального университета» [64].

Специальных трудов по теории образования у М. Вебера нет, задачи и цели существования института образования он рассматривал непосредственно в рамках своих представлений о рациональном капиталистическом обществе. М. Вебер выделял два основных типа высшего образования: ориентированное на воспитание культурного «джентльмена» и предназначенное для подготовки профессиональных специалистов-экспертов. По мнению философа, существование первого типа образования объясняется наличием в обществе традиционных социально престижных групп. Такое образование менее утилитарно, более фундаментально, оно тесно связано с изучением исторического и культурного наследия. Второй тип образования — обучение молодёжи специальным знаниям и узкопрофессиональным навыкам — обусловлен влиянием общественного разделения труда. Основными потребителями рационально подготовленных специалистов, по мнению учёного, являются различные бюрократические структуры [65].

М. Вебер рассматривает конфликт двух традиционных тенденций в развитии высшего образования применительно

к новым социальным условиям: образования либерального (универсального, фундаментального) и утилитарного. Как и его предшественник Ф. Ницше, М. Вебер отличался элитарными взглядами на природу человека. Для него идеал социальной справедливости заключался в том, чтобы поставить во главе общества людей, предрасположенных к роли лидера. Он считал, что в университетах элиту следует специально готовить к управлению. Он был противником применения «диктаторских методов», стремился избежать насилия как средства достижения социального мира и справедливости и поэтому считал, что управляемые массы следует готовить к «целерациональному» поведению путём образования. Получившие университетское образование сограждане, по мнению учёного, должны научиться объективно смотреть на реальность, чтобы хорошо (без агрессивности) делать свое дело. М. Вебер считал, что студент должен выносить из лекционной аудитории следующие умения: способность выполнять поставленную задачу в рабочем порядке; ясно осознавать факты, даже те, которые могут быть лично для него неприятными, и отличать их от своих собственных оценок; подчинять себя своей задаче и подавлять желание устроить ненужную демонстрацию личных вкусов и других чувств.

Не удивительно поэтому, что М. Вебер считал демократию неуместной в стенах университета, поскольку она, по его мнению, не только не способствует воспитанию законопослушного гражданина, но и разрушает потенциал немецких университетов. Здесь мы наблюдаем явный отход от демократических и гуманистических традиций немецкого университета гумбольдтовского типа. Воспитательные акценты переносятся на формирование законопослушного гражданина, легко управляемого элитой, что было вполне в русле немецкой педагогики того времени.

В начале XX в. М. Вебер усматривал три источника опасности для немецкого университета:

1) стремление государственных властей назначать на посты руководителей университетов не выдающихся учёных, как это было во времена Гумбольдта, а политически податливых «практических операторов», пагубно влияющих на независимость университетского коллектива. Особенно остро это проявилось в Германии во времена тоталитарного гитлеровского режима;

2) «американизацию» немецких университетов через превращение их в «капиталистические академические предприятия», основанные на бюрократических принципах руководства;

3) политизацию академической жизни.

В процессе последней реформы высшего образования современным немецким университетам удаётся постепенно избавляться от политизации. Вопрос об «американизации» немецких вузов довольно актуален, может быть, даже стоит ещё острее, чем во времена М. Вебера.

Созданная в рамках идеи университета по М. Веберу модель университетского образования является спецификацией основных социальных функций университета на данном этапе развития общества. Современные зарубежные теоретики и некоторые практики воспринимают её попыткой применения систематизированного опыта прошлого и настоящего применительно к будущему. В частности, К. Керр указывает: «Выражение таких идеальных типов имеет чрезвычайно важное значение как для понимания, так и для оценки наших современных институтов. Они содержат корни прошлого, «почву, на которой мы произрастаем... Они дают нам точки отсчёта тенденций из прошлого в настоящее и помогают нам размышлять о будущем курсе наших институтов» [66].

Учение М. Вебера о социальных функциях университетского образования оказалось соединительным звеном между идеалом либерального образования и идеей харизматического образования, берущей начало в философии Ф. Ницше. Однако философская «элитарная традиция» у М. Вебера находит своё высшее воплощение не в «авторитарной диктатуре», а в идее меритократического (от греч. *méritos* — делимый) общества, непосредственным реализатором которой стал живший почти на тридцать лет позже известный немецкий социолог К. Маннгейм.

Будучи не только социологом, но и философом, политологом, К. Маннгейм работал долгое время в университете Франкфурта (позднее вынужден был эмигрировать), известен как автор теории «социального образования», которую он вывел из другой своей теории «экзистенциальной детерминации» поведения и образа мышления человека ещё в немецкий (франкфуртский) период своей деятельности. Анализируя кризисные явления в жизни современного общества, К. Маннгейм фокусирует внимание на процессе демократизации, которая влечёт за собой участие всё большего количества людей в политической, интеллектуальной и культурной жизни общества. Учёный считал, что развитие демократических процессов следует сделать основным фактором, который должна принимать во внимание социология образования. Развитие демократии диктует необходимость обучения культуре не только выходцев из привилегированных общественных групп, но и других слоёв населения — через систему массового образования. Учёный был твёрдо убеждён в историческом назначении интеллигенции, поэтому его идея массового общества была идеей иерархического построения, в котором интеллектуалы занимают особое положение по причине своего превосходства над остальными людьми в культурном и политическом отношении. Одна из основных

идей теории образования К. Маннгейма сводится к тому, что именно в образовании закладывается возможность исполнения интеллигенцией её общественной миссии.

В книге «Диагноз нашего времени» [67] К. Маннгейм приступил к разработке практических рекомендаций в области образования, но закончить эту работу не успел. Рукописные наброски на эту тему были систематизированы и опубликованы английским профессором У. Стюартом в книге, получившей известность как маннгеймовское «Введение в социологию образования» (1962 г.) [68]. По К. Маннгейму следует, что «образование необходимо рассматривать как единое и неделимое, в котором формальное обучение, жизненно важное, как оно есть, должно во всех отношениях быть связанным с другими существующими в обществе факторами» [68]. Значение социологического подхода к образованию заключается в изучении образовательных проблем в «социальном контексте», неотрывно от всех происходящих в обществе перемен, чего нельзя осуществить на основе «чисто» философского, педагогического, психологического и технического подходов.

Неизбежным результатом демократизации общества становится массофикация культуры. Перед педагогами встаёт сложнейшая проблема необходимости «распространить культурное наследие наиболее широко» без ущерба для его качества. Основное противоречие эпохи — противоречие между традиционной интеллигенцией и развивающимся массовым обществом — находит своё отражение в кризисе культуры и образования. Этим обусловлены непрерывные образовательные реформы, имевшие место в Германии, особенно во второй половине XX в.

Основные причины кризисных явлений в системе образования К. Маннгейм усматривает в противоречии между либеральным и утилитарным образованием, в распространении идеала либерального образования, складывавшего-

ся веками, на широкие слои общества. Перенос культуры от праздного класса к трудящимся массам представит собой сложнейшую проблему, полагал он. Осознавая величайшее значение культуры для судеб человечества, учёный считал, что хорошо налаженное культурное воспроизводство будет играть решающую роль в деле развития гуманизма в условиях демократического общества. Он понимал, что сохранение либерального образования в чистом виде уже невозможно, и, как следствие этого, признавал необходимость профессионального образования. «Неверный тип демократического образования, — отмечает автор, — стремится трансформировать всё в понятия профессиональной подготовки и приспособления к промышленному порядку» [69]. По мнению К. Маннгейма, такое образование возникает в обществе в результате роста разделения труда, но оно обладает тенденцией к дегуманизации и дезинтеграции человеческой личности. Чисто утилитарное образование неприемлемо для демократического образования. Одинаковое значение, которое он придавал как культурному, так и профессиональному образованию, определялось для него, во-первых, необходимостью нейтрализации заложенного в массе «потенциала иррационального поведения и социальных беспорядков»; во-вторых, необходимостью давать каждому члену общества такое количество образования, которое он в состоянии воспринять в силу генетически заложенных в нём умственных способностей; в-третьих, наконец, одной из функций массового образования К. Маннгейм, как и другой теоретик массового общества — К. Ясперс, считал осуществление социальной селекции наиболее талантливых людей для участия в процессе общественного управления. Правящая группа неизбежна в любом обществе, и социальное лекарство против олигархии заключается не в том, чтобы заменить одну олигархию другой, а в том, чтобы

облегчить одарённым людям из нижних слоёв доступ к ведущим позициям.

Считая образование силой, интегрирующей общество в единое целое, К. Маннгейм значительно расширил само понятие социального образования и одним из первых поставил задачу использования системы образования для воздействия не только на младшие, но и старшие поколения. Он стал одним из первых пропагандистов таких видов образования, как повторяющееся, пожизненное или непрерывное образование, образование для свободного времени и др., которые давно стали реальностью в странах Запада, в том числе в Германии, США, Японии, России.

К. Маннгейм одним из первых оценил социальную ценность образования, позволяющего людям и группам обнаруживать, осознавать на любом жизненном этапе свои образовательные потребности и удовлетворять их в соответствующих возрасту и интересу способах и формах. Пожизненное образование с помощью книг, телевидения, радио, открытого университета, виртуального университета и т. д. реально удовлетворяет в наши дни человеческие образовательные потребности.

Наиболее полно и многосторонне идея университета в XX в. была изложена известным учёным, медиком, философом, теоретиком массового общества, профессором из Гейдельберга К. Ясперсом (1883—1969) в статье «Идеи университета», впервые вышедшей в Германии в 1923 г. Обращаясь к теме университета, К. Ясперс полагал, что человечеству нужна его идеальная модель, которую можно было бы воплотить в культуре ради того, чтобы в будущем не было мировых войн. Приступая к изложению своих взглядов на университет, К. Ясперс останавливается на мировоззрениях своих предшественников: И. Канта, И. Фихте, Ф. Шеллинга, Ф. Ницше, М. Вебера, К. Маннгейма и др. С особым уважением он отзывается об идеях

«архитектора» нового немецкого университета В. Гумбольдта. В основу своей модели идеи университета философ принимает близкие ему по духу идеи Дж. Ньюмена и А. Флекснера — американских исследователей идеи университета. Основная мысль «идеи университета», по К. Ясперсу, — поиск путей сохранения и развития академической свободы.

Взгляды К. Ясперса на основную задачу академического сообщества тезисно могут быть представлены следующим образом: «... университет является самоуправляющимся сообществом учёных и их учеников. Университет сводит вместе людей, которые научно познают и живут духовно. Стремление к истине является неотъемлемым свойством социально организованного человека. В основе стремления к истине лежит другое свойство человеческой личности — «изначальное стремление к знанию» (*ursprungliches Wissenswollen*), которое воплощается в университете» [70, s. 41].

По мнению учёного, предпосылка научного познания — целеполагающие идеи: «идея университета не признаёт внутри своей среды никаких авторитетов и уважает только истину в её бесконечных формах; истину, которую все ищут, но которой никто не обладает окончательно и в готовом виде» [70, s. 80].

Согласно К. Ясперсу, идея университета носит сверхгосударственный, сверхнациональный, всемирный характер, она позволяет людям наглядно представить себе идеал, к которому надо стремиться. Именно с ней, кроме того, связана реализация четырёх функций: первая — исследование, преподавание и обучение специальным профессиям; вторая — образование и воспитание; третья — духовная коммуникация; четвёртая — университет должен представлять вселенную наук [70, s. 64]. По мнению философа, только в процессе научно-исследовательской деятельности настоящий учёный может стать хорошим преподавателем:

только тот, кто сам исследует, может по-настоящему учить. Участие студента в совместной с преподавателем исследовательской работе становится предпосылкой профессионального становления первого, ибо учит его методам и самостоятельности. В университете должен господствовать принцип связи исследования и обучения.

Во вселенной университета общение — главная ценность. Коммуникативная функция должна обеспечить свободу общения находящимся в стенах университета. Атмосфера духовного общения не признаёт никаких ограничений ни по статусу, ни по возрасту, ни по специализации: диспуты, споры, конференции, диалоги — только не политика. Духовная атмосфера обязана быть политически нейтральной, т. е., с одной стороны, университет включён в систему общественно-политических отношений, а с другой — его институциализация является формой осуществления идеи. (И в этом его основное противоречие.) [70, s. 122]. Фактически почти всегда существует борьба между государством и университетом. У государства всегда есть перевес из-за подчинённого положения университета. Поэтому борьба со стороны университета может быть всегда только духовной. Многое в этой борьбе зависит от характера государства [70, s. 149].

С точки зрения отношения к университету К. Ясперс выделяет два вида государств: свободное, демократическое и несвободное, тоталитарное. Тоталитарные режимы опираются на насилие и используют «манипуляционные методы» руководства и управления (фашистское государство в Германии и государства в коммунистических странах он относил к тоталитарной форме господства) [70, s. 158]. Свободное государство, основанное на демократических принципах, нуждается в университете и в истине, которую он выявляет.

Одна из важнейших социально-культурных функций университета — социальный отбор наиболее талантливых и одарённых личностей. Реализацию идеальной модели университетского образования К. Ясперса можно рассматривать как «инкубатор» для выращивания духовной аристократии, аристократии таланта и интеллекта, хорошо образованной, самостоятельно мыслящей; именно в этом нуждается демократическое общество. «Эта аристократия есть свобода собственного происхождения, она встречается среди наследных дворян и рабочих, среди богатых и бедных, повсюду одинаково редко. Она может быть только меньшинством» [70, с. 115].

Традиции занимают главное место в идеях К. Ясперса, но это ни в коей мере не даёт нам права считать идеи консервативными. В последние годы своей жизни К. Ясперс стремился отыскать новые пути сближения университета с проблемами современной жизни. По его мнению, университету придётся взять на себя ответственность за формирование нового общественного сознания. В центре должна будет стать проблема осмысления последствий небывалого ранее развития техники и технологий. Университет выйдет из «тепличных» условий академической жизни. Более того, союз университета и техники полезен обеим сторонам: университет откроет новый способ совершенствования, а воплощённая в нём идея должна будет уберечь технику «от произвола в постановке целей» и тем самым защитить человека от использования техники ему во вред [71, с. 119—146.].

Высшая школа в высокотехническом обществе находится под возрастающим воздействием каждого нового витка научно-технической революции, испытывая при этом очередную информационную перегрузку. В общем контексте немецкого гражданского общества в конце XX в. цель образования может быть представлена

следующим тезисом: дать необходимые знания и навыки, которые будут стимулировать готовность молодых людей полагаться лишь на самих себя, проявлять инициативу и самостоятельность, нести свою долю ответственности в сфере экономики и социальной жизни. В сфере образования Германии отмечается поворот к проблемам качества обучения и образования.

В сфере высшего образования ФРГ на первый план вышли не общественно-политические цели, связанные с большим равенством шансов и «перераспределением образовательных благ» (задача, довольно успешно решённая в 60—70 гг. XX в), а задачи повышения качества высшего образования для большего числа молодёжи. Экстенсивная фаза длительной экспансии высшего образования в Германии сменяется фазой интенсивного подъёма его качественных характеристик.

Педагогическое осмысление, адаптация и создание дидактических средств для ретрансляции нарастающего потока знаний и данных науки происходят в условиях жёсткого дефицита времени. Решение этой приоритетной задачи усложняется из-за необходимости постоянно «отслеживать» разграничение между действительно нужным, первостепенным научным знанием, достойным включения в вузовские программы, и перегружающим их балластом.

В результате образовательная политика всё чаще находится под перекрёстным огнём требований со стороны различных социальных слоёв: широкой общественности, академических научных кругов, деятелей культуры, политических партий. Возрастающая перегрузка вузовских программ приводит в итоге к снижению уровня знаний. Особенно этим страдают университеты, положение в специальных вузах значительно легче: весь курс обучения в них короче, а программы конкретнее.

Реалистически мыслящие представители дидактической теории в Германии едины во мнении, что данная тенденция представляет собой сегодня наибольшую опасность. Выработалось своеобразное общее понимание проблемы: не калейдоскопичность знаний должна определять мир высшей школы, а усвоение молодым поколением того наиболее важного, первостепенного, что даёт ему возможность обрести себя в XXI в.

В Германии ведутся острые дискуссии о путях, средствах и методах достижения данной цели. При всех внутренних разногласиях и противоречиях различных концептуальных позиций теория образования выступает как действенный фактор роста образования в условиях динамичных социально-экономических процессов в Германии, связанных в первую очередь с развитием высоких технологий. Она (теория) оказывает реальное воздействие как на общее содержание «философии образования», так и на повседневную практику высшей школы.

В западной теории обучения, к которой относится и немецкая, на рубеже XX—XXI вв. учёными выделяются следующие идеологические направления реализации образовательных парадигм: «прежде всего это традиционалистская идеология в теории обучения, рационалистическая модель... процесса обучения и, наконец, феноменологическое направление» [72, с. 107]. Разграничение теории обучения по отдельным направлениям достаточно условно и целесообразно для удобства научного рассмотрения. Расхождения во взглядах представителей разных течений проявляется в расстановке акцентов, в опыте реализации конкретных методологических подходов.

В традиционалистской, точнее, в традиционалистско-консервативной идеологической парадигмальной направленности процесс образования определяется как путь усвоения академических знаний. Сторонники данного течения

исходят из тезиса о том, что фундаментально поставленное базовое образование наилучшим образом адаптирует индивида в качестве гражданина демократического общества. Представители данного течения склонны думать, что выпускники университетов, получившие подобное образование, как бы имманентно обладают более широкими (по сравнению с выпускниками специализированных вузов) умениями, сохраняющими свою значимость на годы вперёд.

В логике рационалистической направленности образовательных парадигм в качестве ведущего принципа реализации познавательного процесса рассматривается регулирование внешних условий процесса обучения «образовательным менеджером» и реакций на него обучающихся. Базируется рационалистическая модель на бихевиористской концепции социальной инженерии Б. Скиннера. Учащимся отводится пассивная роль: они выступают получателями знаний, умений и навыков, приобретая тем самым адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры [73, р. 2—6].

Немецкий философ и педагог О. Финк в работе «Основные вопросы систематической педагогики» рационалистическую модель образовательного учреждения характеризует следующим образом: «Не только природа поддаётся преобразованию, использованию в качестве сырья для производства искусственно получаемой продукции с помощью техники — человек тоже рассматривается как сырьё, как «человеческий материал», который становится податлив в ту или иную сторону, если только прибегнуть к правильным методам влияния и управления» [74, s. 15].

На первый план у рационалистов выдвигается максимальная «запрограммированность» и структурная чёткость в организации педагогического процесса. Бесспорное нали-

чие позитивных сторон этого парадигмального направления не оправдывает его откровенно технократический подход к решению проблем образовательного роста личности.

В связи с переходом большинства стран мира на гуманистические основания реализации образовательных процессов особую актуальность имеет феноменологическое направление образовательных парадигм. В рамках данного парадигмального направления уделяется особое внимание интеллектуальному развитию личности, подготовке обучаемых к адаптации в мире труда, формированию у них гражданского самосознания на фоне усиливающейся глобализации образования. Ведущую роль в этом направлении играют «психосоциальные интересы молодого поколения, ограниченные индивидуальными нуждами и межличностными отношениями» [75, s. 22].

Данная парадигмальная направленность образовательных процессов базируется (особенно в аспекте содержания образования) на интегративной педагогике, ведущим принципом которой является отказ от единообразия в организации процессов учения и обучения, а также отказ от единых требований к успеваемости учащихся, к темпам освоения учебного материала и т. п. [76, s. 60].

В отличие от традиционалистской парадигмы обучения, основанной на универсальных учебных программах, гуманистическая дидактика основывается на индивидуализации и дифференциации обучения, использовании индивидуальных программ развития, усилении положительной мотивации учения, активизации творчества, самостоятельности мышления, на создании комфортных условий для развития каждого участника образовательного процесса.

Рационалисты находят сотворчество участников образовательного процесса невозможным, а сам принцип единства науки и образования противоречивым. Весьма показательными в данном аспекте являются взгляды на

учебный процесс в вузе и на роль в нём преподавателя одного из видных представителей данного направления в педагогике, профессора философии Эссенского университета Н. Больца. Размышляя о преподавателе вуза будущего, Н. Больц называет профессоров и всех, кто имеет дело с воспитанием и образованием в вузе, «героями, борющимися с парадоксами образования». Главным парадоксом современного воспитания, по мнению Н. Больца, является ограничение свободы. «В гумбольдтовском “единстве обучения и науки”, — считал Н. Больц, — заключён парадокс, который должен постоянно разрешаться каждым отдельным преподавателем вуза. Воспитание не есть исследование. Этот парадокс может быть трансформирован в парадокс свободы: академическая свобода рождается не из единства, а как раз из противоречия обучения и исследования» [77, s. 11—14].

Размышляя о роли преподавателя в учебном процессе, Н. Больц констатирует, что образ профессора, противопоставляющего интернету и миру кибернетики одиночество и свободу, уходит в прошлое. Духовным наукам, предполагающим служение отдельному субъекту, противостоит логика современного общества. В настоящее время обществом востребуется личность, способная работать с коллективом и в коллективе. В связи с этим Н. Больц признаёт необходимость развития у обучающихся духа командного творчества, поскольку работа в группе ускоряет мыслительную деятельность каждого отдельного участника творческого процесса. Этому способствуют средства технической коммуникации, делающие информационные процессы почти мгновенными. В соответствии с этим Н. Больц констатирует: в условиях ускорения информационного потока воспитание в принципе невозможно, так как оно является процессом постепенным. И в то время как пафосная формула одиночества и свободы всё еще годится для рынка

духовных знаний, университет уже ищет пути соответствия требованиям экономического рынка, рынка труда:

- близость к практике, вытекающая из наличия конкуренции и экономического диктата со стороны общества;
- дух команды, коллектива — вместо одиночества и свободы;
- курирование — педагогика от человека к человеку.

Вопрос курирования заслуживает, по мнению рационалистов, особого внимания в педагогическом процессе. Профессия педагога функционально символически понимается как служение, жертвенность. Студенты при поступлении в вуз мыслят себя в роли покупателей знаний. В мире единства исследования и учения нет ни технологии, ни критериев оценки результатов. Главная проблема интеллектуального труда заключается в том, что он почти невидим.

В отличие от гуманистов, рационалисты признают принцип единства науки и образования, а вместе с ним и сотрудничество обучающихся и обучающихся вредной идеализацией: «Неискоренимая идеология «человек в центре» не решает, а лишь вуалирует проблемы техники, конкурентного отбора, финансирования, остро стоящие перед современным немецким вузом» [77, s. 13].

Несмотря на откровенно технократический подход рационалистов к решению проблемы организации учебного процесса в вузе, образовательного роста личности, нельзя не признать их положительного стремления к большей структурной чёткости педагогического процесса, к более точной оценке знаний учащихся.

В Германии 90-х гг. XX в. заслуживает внимания и высокой оценки философско-педагогическая концепция образования одного из наиболее известных и авторитетных гуманистически ориентированных учёных-педагогов ФРГ — Х. Хентига. Она привлекает своей фундаментальностью:

в ней отчётливо прослеживается «связь времён» сквозь призму реальностей образования на исходе XX ст. Эти реальности осмысливаются немецким учёным как достижения и потери, утраченные иллюзии, но одновременно и как нераскрытые возможности на пути интеллектуального и нравственного формирования нового поколения молодёжи не только Германии, но и Европы. Взгляды Х. Хентига с наибольшей полнотой изложены в двух его работах — «Новое осмысление школы» (1994) [78] и «Образование» (1996), вызвавших большой интерес общественности в немецкоязычном мире [79, с. 97].

В центре концепции Х. Хентига — ценности подлинного образования, противостоящие как педагогическому авторитаризму, так и модным авангардистским теориям с их привлекательной программой социализации молодёжи. По мнению учёного, подлинное образование не имеет ничего общего с подобными крайностями, поскольку их практика наносит очевидный вред адекватному социальному формированию молодого поколения, от которого в скором будущем потребуются максимум усилий для успешной адаптации ко всё более «мутационной» в своей тенденции социальной сфере.

В противовес сторонникам феноменологической образовательной парадигмы, Х. Хентиг утверждает, что социализация молодёжи не может ограничиваться узко прагматической задачей функционального самоопределения и профессиональной ориентации, она обязательно должна включать культуросообразность. По Х. Хентигу это означает развитие способности жить в соответствии с духовными, моральными и политическими требованиями общества, тем самым содействуя его сохранению.

Философско-педагогические взгляды Х. Хентига не вписываются в основные парадигмальные направления образовательного процесса в Германии. Не будучи ни

консерватором, ни модернистом, он предпочитает свой путь в педагогике: переосмысление и развитие плодотворных традиций Германии и всей континентальной Европы. Ему близки позиции В. Гумбольдта в трактовке целей и способов образования: укрепление личности через объяснение и усвоение «мира».

Считаем необходимым остановиться на одной из самых популярных гуманистических концепций, вызванной к жизни в условиях глобализации рынков, — концепции пожизненного открытого миру образования, или концепции непрерывного образования, основоположником которой в Германии был К. Маннгейм. Поиски немецких педагогов в процессе реформирования образования привели к выводу о том, что ориентация на конечное приобретение набора готовых умений и навыков недостаточна. Необходима открытая миру система, в которой свободное развитие личности перемежается с социальным научением в течение всей жизни человека.

Наиболее известны в этой области педагогических исследований взгляды немецкого писателя и педагога А. Кимпфлера, обстоятельно изложенные им в работе «Открытое миру обучение на протяжении всей жизни» [80, s. 56—63].

По А. Кимпфлеру, любые узкие специальные знания быстро устаревают или требуют новой ориентации, поэтому идея непрерывного обучения является в обозримом будущем единственно правильной и отвечающей духу времени. Поскольку обществу требуются самостоятельные инициативные индивидуумы, то образ учащегося, некритично воспринимающего новые знания, уходит в прошлое. Для воспитания самостоятельной, социально активной личности необходим личностно ориентированный подход, который в центр образовательного процесса помещает самого человека. При этом важную роль

А. Кимфлер отводит социальному общению: «Образовательный процесс должен освободиться от догм и строиться на диалогическом общении. В общении с другими людьми личность развивается сама. Здоровое социальное общение является важным элементом педагогического процесса и условием развития самой личности» [80, s. 60].

По мнению автора, непрерывное образование для взрослых должно осуществляться в первую очередь на базе уже имеющихся в обществе образовательных учреждений — от школ до вузов. Университетам отводится в данном процессе первостепенная роль.

В связи с глобализацией высшего образования широкое распространение в вузах Германии получила идея формирования «политической терпимости», обоснованием которой стал политический и мировоззренческий плюрализм, являющийся одним из проявлений демократизации общества. Роль этого социального феномена в жизни немецкого общества настолько возросла, особенно после объединения Германии, что возникла потребность и в его педагогическом осмыслении.

По мнению немецкого философа и педагога К. Бека, понятие общественного плюрализма («...возникновение, предотвращение или сохранение которого в известной степени определяется воспитанием») [81, s. 291] привлекает внимание преподавателей, поскольку отражает явление социальной действительности. Для большинства педагогов центральным является вопрос, в какой степени через воспитание можно стимулировать общественный плюрализм или препятствовать ему. Общей является идея о том, что разные люди по поводу одного и того же факта могут иметь разные взгляды и оценки.

Немецких исследователей интересует прежде всего сам факт гетерогенности мнений. В условиях немецкого общества гетерогенность не только приемлема, но желатель-

на и даже поощряема до определённых пределов [82, s. 40]. Наиболее яркими приверженцами общественного плюрализма в немецкой педагогике являются Х. Кремендаль [82], Х. Ценгле [83], Х. Клагес [84], В. Брецинка [85], Э. Френкель [86] и др.

Концепция общественного плюрализма предполагает плюралистический образ человека, его гетерогенность с точки зрения социальных установок, ценностей, мировоззренческих позиций. Основы аргументации сторонников общественного плюрализма составляют ссылки на психологический феномен приспособления мнений к общественному стандарту во избежание социальных конфликтов, на склонность масс к идентификации с лидерами. В качестве поучительных примеров приводится история третьего рейха и стран с тоталитарными режимами [87, с. 135].

Представитель критического рационализма в немецкой педагогике В. Брецинка выступает наиболее откровенным противником идеи гомогенности общества и принципа эгалитарности в воспитании, поскольку обосновывает их прямую связь с тоталитарными режимами и терроризмом. Его позиция была поддержана сторонниками консервативного направления в образовательной политике ФРГ для критики лозунга реформистского движения шестидесятых годов «равенство шансов» и для замены его более рациональным и реалистическим — «каждому свой шанс». Настойчивые призывы противников реформистского движения к политикам в области образования нашли отклик в педагогических кругах Германии. Были пересмотрены цели воспитания в направлении их ориентации на «производство и поддержание» гетерогенных политических установок. Особенно этот процесс ускорился в связи с образованием Европейского сообщества, членом которого является и Германия. В учебных заведениях Германии задача формирования «политической терпимости» заняла

первое место в планах по политическому образованию. В соответствии с данной установкой учащимся предоставляется право самостоятельной ориентации в формировании политических взглядов [87, с. 136]. По признанию самих исследователей, остаётся неясным вопрос о мере соотношения общественного плюрализма с одной стороны и общественного согласия — с другой, ибо, как считает видный немецкий представитель данного направления Э. Френкель, для общества необходим «определённый минимум согласия» [86].

В теории образования Германии необходимо констатировать разнообразие педагогических концепций, взглядов, подходов, установок. Ведущей является гуманистическая концепция, включающая в себя непрерывное открытое миру образование на протяжении всей жизни. Традиционалистская парадигма обучения основана на универсальных учебных программах. Для гуманистической дидактики характерны индивидуализация и дифференциация обучения, создание комфортных условий для развития каждого участника образовательного процесса. Достигается данный эффект через реализацию функциональных задач высшего образования по усилению положительной мотивации учения, активизации творчества, самостоятельности мышления.

Непрерывное образование для взрослых предполагается осуществлять на базе уже имеющихся в обществе образовательных учреждений, среди которых университетам отводится первостепенная роль. В реализации же университетского образования ведущими остаются четыре функции:

- 1) исследование, преподавание и обучение специальным профессиям;
- 2) образование и воспитание;
- 3) духовная коммуникация;
- 4) университет должен представлять вселенную наук.

Данной концепции близка позиция В. Гумбольдта в трактовке целей и способов образования: укрепление личности через объяснение и усвоение «мира». Концепция реализует функции по осуществлению задач переосмысления и развития плодотворных традиций Германии и всей континентальной Европы.

Вызванная глобализацией высшего образования, широкое распространение в вузах Германии получила концепция общественного плюрализма, которая предполагает гетерогенность человека с точки зрения социальных установок, ценностей, мировоззренческих позиций. Потребность в педагогическом осмыслении данного социального феномена в жизни немецкого общества возникла после объединения Германии. Наблюдающаяся тенденция демократизации современного общества актуализирует воспитательную функцию политического характера, реализуемую высшим образованием в рамках задач по формированию «политической терпимости», обоснованием которой стал политический и мировоззренческий плюрализм.

1.2.2 Система высшего образования Германии в XX—XXI вв.

В XX в. образовательная ситуация для системы высшего образования в Германии не всегда складывалась благоприятно. В начале века Германия стала первой европейской страной, которая, несмотря на все трудности первой мировой войны, продолжала развивать систему высшего образования. Согласно исторической традиции, руководящие деятели понимали значение образования как инструмента «большой политики».

Во времена Веймарской республики (1919—1933) высшее образование успешно развивалось: появлялись

новые университеты, вузы по специальным направлениям науки и техники (в том числе политехнические институты). В 1926 г. система немецких высших школ была дополнена педагогическими академиями для подготовки учителей [88], [89]. Подготовка специалистов в Германии пользовалась высокой репутацией в других странах в течение многих лет, до гитлеровского режима.

В годы национал-социалистической диктатуры (1933—1945) политика правительства Германии в отношении вузов резко меняется: большое количество профессоров было уволено из-за их происхождения или политических убеждений; университеты были поставлены под жёсткий партийно-политический контроль; их идеологизация парализовала научную деятельность во многих областях. Нивелирование традиционных основ университетской жизни привело к отставанию образования Германии в сфере социальных и общественных наук.

В послевоенный период в образовательной сфере Германии прилагались усилия к внутреннему обновлению высших учебных заведений для восстановления облика самого просвещённого государства в мире. В основу первых послевоенных реформ высшего образования Германии легли идеи К. Яспера: «При восстановлении университета возврат к нашим лучшим традициям в процессе современного возрождения является судьбоносным вопросом всей нашей духовной жизни... Задачей университета является поиск истины сообществом исследователей и учеников» [70, с. 5]. Очевидна приверженность К. Яспера к университетской модели В. Гумбольдта, принцип университета которого с 1809 г. основывался на универсальности наук, широкой автономии и предпочтении маленьких университетов.

Ряд послевоенных документов в сфере образования подтверждают попытку правительства Германии по-новому

обосновать роль немецких вузов в духовной жизни общества: марбургские «Дебаты о вузах» (1946—1948), швальбахские «Основные направления» (1947), гамбургское «Голубое постановление» (1948), «Консультации по вопросам вузовской реформы» (1948) и др. [90]; [91]. В них говорилось о необходимости усиления автономии вузов, увеличения численности профессорско-преподавательского состава, доступности вузов широким слоям населения.

В Восточной Германии первоначально, как и в Западной, реализовывались гуманистические и реформаторско-педагогические традиции в воспитании времён Веймарской республики. В процессе «советизации» педагогики постепенно в ГДР возобладали догматическо-коммунистическая доктрина воспитания «ненависти к классовому врагу» [92, s. 8].

Первоначально именно государственная политика Федеративной Республики Германия в отношении высшего образования осуществлялась на основе Основного закона (1949), который до сегодняшнего дня остаётся общей юридической базой для заведений системы высшего образования. Согласно данному закону, «искусство и наука, исследование и преподавание свободны. Свобода преподавания регламентируется конституцией» [93, s. 23]. В этом же законе находят своё отражение основные принципы государственного устройства Германии: демократизм, общественный плюрализм, государственный федерализм. На развитие немецкой высшей школы положительное влияние оказала экспансия (расширение) университетов, благодаря которой увеличился приток студентов (в том числе женской части населения) в вузы.

Исходя из того, что после 1945 г. высшее образование ФРГ находилось исключительно в ведении отдельных земель, в целях координации действий между Федерацией и землями в области высшего образования и науки

в 1957 г. был учреждён Научный совет — центральный консультативный орган [93, s. 81]. Данное обстоятельство акцентирует внимание на актуализации процедуры реализации управленческой функции в системе высшего образования обозначенного государства и позволяет предположить возможности решения задач консалтингового характера.

Политические события послевоенных лет привели к созданию трёх новых университетов: в Майнце (1946), в Заарбрюкене (1948) и Свободного университета в Берлине (1948), — особенно восприимчивых к концепции реформ. Фаза восстановления довоенной системы высшего образования длилась около полутора десятилетий и была завершена к 1960 г.

В 50-е годы XX в. можно констатировать наряду с «экономическим чудом» Германии и «университетское чудо»: в страну вернулись известные эмигранты: историк Х. Ротфельс [94], философ Т. Адорно [95], известные учёные Э. Шпрангер [96] и Г. Риттер [97], теолог Х. Тилике [98] — они и многие другие сотрудничали в области духовного восстановления университета.

Согласно региональному планированию вузы появлялись прежде всего в густонаселённых и пограничных районах, большинство из них возникло с нулевого цикла. Новые университеты были открыты в Бохуме и Регенсбурге (1962), Дюссельдорфе и Констанце (1965), Ульме (1967), Дортмунде (1968), Аугсбурге и Билефельде (1969), Бремене и Оснабрюкене (1970), Бамберге и Пассау (1972), Ольденбурге (1974), Гамбурге (1980).

Параллельно процессу количественного роста вузов Германии увеличивалось многообразие их форм. В результате бурных дискуссий конца 60-х гг. о будущих задачах и структуре высшей немецкой школы возникает её новая типовая модель — «комплексный вуз». Он трактуется как особый тип университета — общий (объеди-

нённый, комплексный) вуз, сочетающий различные типы заведений системы высшего образования: университеты, педагогические вузы, специальные вузы, иногда художественные — либо в интегрированной, либо в кооперативной форме.

В университете подобного типа существует два вида факультетов: собственно «университетские», т. е. дающие классическое высшее образование, и такие, на которых можно получить специальное профессиональное образование (соответствующее среднему техническому). Данная модель свидетельствует о демократизации вузов и характеризуется сближением мест учёбы с местом проживания студентов.

Такие вузы были открыты в Касселе (1970), Дуйсбурге, Эссене, Вупертале (1972) в основном на базе уже имевшихся там учебных заведений по подготовке учителей или инженеров. Эти новые учебные заведения демонстрируют значительное изменение внутренних структур немецких университетов и вузов. По признанию К. Фюра, «в экспансии высшего образования документально отразились две светские интернациональные тенденции: демократизация ... высшего образования, а также усиление роли науки в развитии государства, экономики и общества, так называемое «онаучивание их» [92, s. 204].

С середины 60-х гг. XX в. наблюдается ограничение самоуправления в немецких вузах. Посредством жёстких и сложных процедур государством чинились препятствия для самостоятельности решений университетов по реорганизации в них структурных процессов. В целом ряде случаев это происходило потому, что вузы, стремясь к выдающимся академическим результатам, не обеспечивали последовательное улучшение качественных параметров. Часто это было связано с недостатком финансирования. Трудности в области финансирования системы высшего

образования Германии во многом объясняются недостаточным развитием внебюджетной сферы.

С целью улучшения финансирования сферы высшего образования правительством Германии разрабатывается ряд мер по более эффективному использованию бюджетных средств с одной стороны и по усиленному привлечению внебюджетных — с другой. По двум пунктам дискуссии о реформе высшей школы, касающимся финансирования: плата за обучение и стипендии — обсуждение в различных федеральных землях приобретает политическую направленность.

Дискуссия по проблеме «демократизации» вузов конца 60-х — начала 70-х гг. сопровождалась студенческими волнениями, организованными неомарксистскими социалистическими студенческими группами, Союзом немецких студентов и Федеральной конференцией ассистентов (объединением академического среднего класса). Предполагалось посредством образовательной реформы добиться радикальных изменений в обществе. Известный немецкий теолог Г. Тилике констатирует: «Необузданные студенческие волнения не только до основания поколебали структуры немецкого университета, но и способствовали его разрушению. Падение престижа этого некогда уважаемого образовательного института наблюдается с тех пор во всём мире» [98, s. 400].

Согласно мнению некоторых учёных того времени, немецкий университет «в ужасающей мере ... стал чужд общественности» [99]. Традиционные структуры немецкого университета были разрушены: университет «ординарных профессоров», в котором именно профессора обладали приоритетом в вопросах исследования, обучения и управления был поспешно заменён так называемым «групповым университетом». Богатые традициями факультеты были почти повсеместно упразднены. Следуя англосак-

сонской модели сильной дифференциации научных дисциплин, из обычных четырёх факультетов образовывали более 20 кафедр. В принятии основных решений участвовали все представленные в университете группы: профессора, научные сотрудники, ассистенты, студенты и пр., — что помогало вовремя заметить и устранить конфликтные ситуации, усилить сознание общей ответственности. В 70-е гг. положение немецких вузов осложнялось усилением политики и радикализации [100, s. 661].

Новшеством в процессе расширения вузовского образования было введение в 60—70-е гг. новой его модели: специальных вузов, созданных на базе существовавших инженерных техникумов и высших профессиональных школ инженерно-экономического, агрономического и социально-педагогического направлений. После значительных капиталовложений и расширения профессорско-преподавательского состава в соответствии с новыми принципами они стали самостоятельными вузами, для которых характерны специальные условия доступа, учебные программы и дипломы. Система специальных вузов предлагает модульные циклы образования и относительно краткие сроки обучения — четыре года, включая обязательный практический семестр. Две трети абитуриентов данных вузов имеют трудовой стаж или законченное профессиональное образование, полученное в дуальной системе, сочетающей подготовку в профессионально-техническом училище и практическую подготовку на соответствующем частном предприятии. Специальные вузы выпускают более 70% немецких инженеров, до половины специалистов в области информатики и в сфере организации производства. Они обеспечивают приток дипломированных специалистов на предприятия, способствуя укреплению экономики страны.

В отличие от университетов специальные вузы предлагают ограниченный спектр дисциплин. Обучение в них

максимально приближено к практике, все преподаватели обязательно имеют профессиональный опыт и тесные связи с промышленными фирмами. Методике преподавания здесь уделяется внимания больше, чем научным исследованиям. Научно-исследовательские задачи специальных вузов ограничены прикладными исследованиями и техническими разработками в рамках конкретных практических задач. Результаты и опыт этих работ являются важной основой для дальнейшего расширения и развития системы обучения студентов в этих вузах. Специальные вузы играют важную роль в деле консультирования мелких и средних предприятий региона, нуждающихся в научно-технической помощи. Специальные вузы не имеют права присваивать собственные академические степени, но многообещающим кандидатам предоставляется возможность защититься в университете.

Бурный рост количества студентов в 70-е гг. XX в. объяснялся твёрдым убеждением населения и политических деятелей Германии в том, что чем больше у молодёжи такого развитого государства возможностей получить высшее образование, тем выше уровень развития науки и всего общества. В 1984—85 гг. общее количество поступающих в вузы стало уменьшаться вследствие падения рождаемости в Западной Германии и значительного уменьшения шансов выпускников вузов на получение интересной работы.

Потребности экономического развития ФРГ в становлении высокотехнологического общества и сдвиги в социальной психологии широких масс населения привели в 1989 г. к очередному росту количества абитуриентов, поступающих в вузы. Развитие высшей школы Германии в 80-е гг. характеризовалось завершением структурной перестройки, усилением контроля за деятельностью вузов со стороны государственных органов управления, правовым

оформлением процесса принятия решений. Система высших учебных заведений была дифференцирована по уровням подготовки и выполняемым задачам. Она включала в себя наряду с университетами и приравненными к ним специализированными вузами высшие специальные (профессиональные) школы, а также объединённые высшие школы (профессиональные академии), осуществлявшие подготовку специалистов различного профиля и уровня квалификации, с новой более демократической организацией обучения, возможностью перехода с одного потока на другой.

Одним из типов учреждений системы высшего образования Германии являются профессиональные академии. Для поступления в такую академию, помимо аттестата зрелости, требуется договор о профессиональной подготовке с одним из предприятий, сотрудничающих с соответствующей академией. На протяжении всей учёбы (3 года) каждый студент получает ежемесячное вознаграждение от указанного предприятия. Профессиональные академии предлагают курсы по экономике, технологии и общественным наукам. Обучение реализуется в соответствии с «дуальным принципом»: три месяца студенты получают теоретические знания в академии, а в течение следующих трёх месяцев на предприятии или в социальном учреждении ими приобретает практический опыт, и так поочередно. Диплом профессиональной академии соответствует диплому специального вуза.

Профессиональные академии обеспечили доступ к высшему образованию на основании профессиональной квалификации. Кандидаты, которые приобрели аттестат в системе профессионального образования, получили возможность для поступления в вуз, минуя аттестат зрелости.

По замыслу организаторов реформы, создание дифференцированной системы высшего образования, с одной стороны, позволяет удовлетворить разносторонние интересы

студентов, повысить шансы выходцев из неимущих слоёв общества на получение высшего образования, с другой стороны, в большей степени соответствует потребностям экономики в специалистах различного профиля и уровня квалификации.

Создание высших специальных школ было обусловлено стремлением государства в процессе краткосрочного и более экономичного курса обучения подготовить технически и технологически грамотного специалиста современного производства, который способен быстро адаптироваться к конкретным условиям предприятия. Высшие специальные школы обеспечивали массовый характер высшего образования в ФРГ. В процессе становления высших специальных учебных заведений происходило повышение их статуса. На фоне растущей безработицы среди специалистов отмечается стабильно высокий спрос на выпускников этих учебных заведений, особенно инженеров в частном секторе экономики. Были расширены и задачи высших специальных школ: наряду с подготовкой специалистов стали проводиться прикладные научные исследования, возросли требования к профессорско-преподавательскому составу, повысился социальный престиж присваиваемой квалификации.

Высшие учебные заведения, созданные по типовой модели «комплексный вуз», напротив, не получили на практике широкого распространения. Резко возросла безработица выпускников академических вузов, особенно учителей, специалистов в области гуманитарных и общественно-политических наук. В связи со сложившейся ситуацией правительство вынуждено было принимать меры по стимулированию профориентационной работы, расширению сети профориентационных центров, подготовке специалистов для них. Причиной кризисной ситуации в сфере высшего образования послужили неадекватные по отноше-

нию к приросту численности студентов показатели: развитие материально-технической базы высшей школы, рост затрат на высшее образование, увеличение численности профессорско-преподавательского состава [92, s. 208].

В условиях дефицита вакантных мест для специалистов с высшим образованием многие выпускники задерживаются в вузе часто не с целью получения дополнительной квалификации, а лишь для того, чтобы не пополнить армию безработных и выиграть время для поиска работы, усугубляя тем самым ситуацию в самой высшей школе. Предпочтение на рынке труда отдаётся выпускникам вузов, окончившим учёбу в сроки, указанные в рамочном законе о высшем образовании [101]. Все эти негативные явления повлекли за собой снижение качества подготовки, удлинение средних сроков обучения.

Государственные программы развития образования в ФРГ первоначально базировались на прогнозах, имеющих целью определить конкретные потребности национального производства в рабочей силе на последующие годы. В дальнейшем была выдвинута идея создания так называемого «квалификационного запаса», т. е. подготовки такого количества квалифицированных кадров, которое применительно к сегодняшней ситуации может показаться избыточным, но в перспективе даст возможность развивать высокотехнологическое производство [102, с. 66].

В начале 80-х гг. XX в. коренным образом изменяется ориентация политики Германии в области высшего образования. Наблюдается решительный отход от социального реформизма к дальнейшему усилению государственного регулирования системы высшего образования, развитию конкуренции в сфере подготовки кадров. Ставится под сомнение такое социальное завоевание, как бесплатное высшее образование. Проблемы повышения качества подготовки и формирования научной элиты, достижения

наиболее полной согласованности содержания и профилей подготовки с потребностями экономики правительство пыталось решить, стимулируя создание частных вузов. Однако эти меры не дали положительных результатов: в двух частных вузах в конце 80-х гг. XX в. обучалось всего 450 человек, т. е. они (вузы) не смогли взять на себя роль центра формирования научной элиты.

С данной задачей справились традиционные вузы путём совершенствования методов отбора, создания оптимальных условий для обучения, материального стимулирования наиболее одарённых студентов. Отчётливо проявляется тенденция к диверсификации (за счёт расширения спектра программ) курсов подготовки, предлагаемых университетами: курсы с чётко выраженной профессиональной ориентацией для студентов со средней успеваемостью; занятия, проводимые на высоком научном уровне, для ограниченного контингента успевающих студентов, отбираемых преподавателями вуза.

С середины 80-х гг. XX в. под нажимом представителей промышленных кругов актуализируются проблемы повышения рентабельности высшей школы, использования принципов частного предпринимательства и конкурентной борьбы в системе высшего образования. В «Рекомендациях о конкуренции в системе высшего образования ФРГ» научного совета (1985) указывалось на необходимость развития соревновательности в системе высшего образования с целью повышения качества обучения и научных исследований, достижения гибкости процесса подготовки, его приспособляемости к новым задачам, а также повышения эффективности использования материальных средств. Научный совет предлагал оценить возможности системы высшего образования и осуществить ранжирование вузов, исходя из их научного престижа, эффективности научных исследований [92, s. 265].

Ставится вопрос о серьёзной проработке правовых аспектов процедуры оценки научной и педагогической деятельности высших учебных заведений государством, прежде всего, с точки зрения согласования гарантируемой Конституцией свободы научных исследований и обучения с правом государства оказывать влияние на научную и педагогическую деятельность вузов.

В немецких вузах репутация профессора традиционно определяла его вклад в научные исследования, результаты же педагогической деятельности получали недостаточное признание. Поэтому начинающие преподаватели стремятся прежде всего сделать научную карьеру. Примеры решения проблемы повышения эффективности деятельности вузов не столько путём государственного администрирования, сколько путём совершенствования качества дидактической работы имеются в одной из крупнейших земель ФРГ — Северный Рейн—Вестфалия. Увеличение продолжительности обучения, высокие показатели отсева и смены профиля подготовки (достигающие 40%) здесь связывают не только с дефицитом ресурсного обеспечения, но и с недостатками педагогической деятельности. Начиная с 1990 г. в данной федеральной земле реализуется программа повышения качества преподавания. С целью повышения престижа педагогической деятельности программой предусмотрены ежегодные премии лучшим преподавателям; предоставление жилья преподавателям, прошедшим по конкурсу и вынужденным сменить место жительства; широкий арсенал методов морального стимулирования [103, с. 191].

Многие рациональные моменты из программы министерства земли Северный Рейн—Вестфалия были учтены в предложениях научного совета «Десять тезисов по вопросам политики высшего образования» (1993). Особый интерес, по нашему мнению, представляют следующие:

1) экономике и обществу ещё в большей степени, чем прежде, требуются высококвалифицированные образованные молодые люди. Было бы неверно ограничивать их образовательные возможности и препятствовать возрастающему спросу на высшее образование;

2) необходимость получения квалифицированного высшего образования для более чем 30% молодых людей одной возрастной группы требует целенаправленного расширения вузов и изменения структуры учебных курсов, предлагаемых университетами;

3) для устранения узких мест в учебном процессе целесообразно использование тьюторов, а также привлечение преподавателей, работающих по договору. Актуален вопрос об оплате сверхурочной нагрузки преподавателей. Необходимо повысить ответственность отделений за содержание учебных программ, логичное и доступное для студентов изложение учебного материала;

4) рекомендовано ввести плату за обучение для студентов, не уложившихся в установленные регламентом сроки подготовки, а также для студентов, получающих второе высшее образование [104].

Основной акцент политики в сфере высшего образования Германии в 90-е гг. сместился на проблемы повышения качества подготовки специалистов и сокращения сроков обучения. Воссоединение ГДР и ФРГ 3 октября 1990 г. обусловило необходимость реформирования системы высшего образования Германии. В соответствии с Договором об объединении Германии от 23 сентября 1991 г., образование и наука являются в объединённой Германии важными основами государства и общества. Одной из задач государства является скорейшая гармонизация отличавшихся друг от друга систем высшего образования в обеих частях Германии.

Уже в первой половине 1990 г., ещё до объединения Германии, частными и государственными организациями были приняты меры по оказанию помощи восточногерманским вузам. Фонд Фольксваген, Фонд содействия высшему образованию немецкого народа, Федеральное правительство Германии и отдельных федеральных земель выделили немалые средства для облегчения положения восточногерманских вузов с персоналом, зданиями, оборудованием.

Согласно программе обновления высшего образования и науки в новых землях, принятой министрами земель и федеральным министром образования и науки в мае 1991 г., были выделены существенные средства (1,76 млрд немецких марок) с целью:

- 1) обновления кадрового состава и материальной базы высшей школы восточной части Германии и создания эффективно действующих высших учебных заведений;

- 2) включения исследователей и исследовательских групп академических институтов в вузы для повышения уровня подготовки в вузах восточных земель;

- 3) создания инфраструктуры и обеспечения дееспособности вузов [103, с. 180—198].

Существенную роль в развитии высшего образования объединённой Германии имеет принятая в сентябре 1996 г. «Специальная программа для высших учебных заведений». Она объединяет предыдущую Программу по поддержке молодого подрастающего поколения, а также Программу по обновлению высшей школы в новых землях. В результате реализации всех этих программ была осуществлена организация управленческих органов, созданы земельные министерства в каждой из пяти новых земель. С целью развития дифференцированной системы высшего образования в восточных землях были созданы высшие специальные школы. В период с 1990 по 1998 гг. было открыто 28 общих высших специальных учебных

заведений (на базе бывших технических вузов) и 8 вузов по общественному управлению. Количество молодёжи соответствующей возрастной группы, получившей право обучаться в вузе, выросло с 15% до 22% (против 32% — в старых землях). Была ликвидирована диспропорция в территориальном развитии высшего образования. По рекомендации Научного совета специализированные вузы бывшей ГДР были интегрированы в университеты. Сами университеты постепенно становятся массовыми; количество выпускников возросло больше чем на треть [103, с. 196—198]. Последовательность выполнения этих мер способствовала достижению единства системы высшего образования в обеих частях Германии.

За небольшим исключением, университеты и другие вузы Германии являются государственными учебными заведениями, принадлежащими соответствующей федеральной земле (11 старых и 5 новых), которая обеспечивает нормальную работу вуза. Координацией деятельности земель непосредственно в области высшего образования занимается «Постоянная комиссия министров высшего образования федеральных земель», основной функцией которой является гармонизация систем высшего образования отдельных земель. Деятельность данного органа предполагает обеспечение совместимости курсов обучения, а также взаимного признания дипломов, выдаваемых в каждой земле. В федеральном государстве для обеспечения единства жизненных условий и мобильности наряду с высоким уровнем необходима равноценность высшего образования, получаемого в отдельных федеральных землях. Поскольку масштабы финансирования являются реальным выражением образовательной политики государства, то в целях улучшения финансирования вузов была разработана система, позволяющая федеральному прави-

тельству оказывать влияние на их развитие и в то же время не ставящая под угрозу автономию отдельных земель.

Изменения, внесённые в 1969 г. в Конституцию ФРГ, позволили немецкому Бундестагу принимать и изменять основные законоположения о высшем образовании в стране. Они позволяют Федеральному правительству Германии в сотрудничестве с правительством земель планировать и финансировать капиталовложения в высшую школу, планировать развитие образования и поощрять научно-исследовательскую работу. Бундестагом в 1976 г. был принят «Основополагающий закон о высшей школе», являющийся юридической основой деятельности вузов Германии. Он отражает основные моменты деятельности вузов каждой федеральной земли: курсы, семинары, зачёты, экзамены, правила приёма первокурсников, проведение исследовательских работ в вузах, порядок приглашения профессоров и прочего вузовского персонала, степень участия студентов, сотрудников в самоуправлении и т. д.

В конце 1997 г. германские студенты вновь заявили протест против плохих условий учёбы в университетах, который был поддержан профессорами, ректорами и политиками. Это привело к всеобщему осознанию основополагающего значения образования и науки для общества в целом и государства в частности.

В июне 1998 г. Бундестагом был принят четвёртый изменённый вариант рамочного закона о высших учебных заведениях [101]. Его принятие было вызвано возникновением сложностей в вопросах: самоуправления, финансирования, количества студентов. Данный закон вновь гарантирует университетам и специальным вузам больше автономии, возлагая на них значительную ответственность, чтобы обеспечить в XXI в. международную конкурентоспособность германских вузов.

Организация учебного процесса в немецких университетах и в эквивалентных им вузах предусматривает ограничение учебных планов минимально необходимым набором учебных дисциплин, имеющим значительные возможности для варьирования. Каждый студент разрабатывает индивидуальный план занятий, пользуясь списком учебных мероприятий данного факультета или отделения с указанием места и времени их проведения, имён профессоров [105]. В этом списке дисциплины сгруппированы по семестрам и этапам обучения в нескольких вариантах комбинаций изучаемых дисциплин. В соответствии с принципом академической свободы студенты могут посещать лекции и занятия на других отделениях и даже в других вузах, однако сдавать экзамены они обязаны лишь там, где числятся.

Учёба в вузе разделяется на два этапа: базовый (подготовительный) и главный. На базовом этапе, рассчитанном на четыре семестра, даются знания основ предмета, заканчивается он сдачей преддипломных и промежуточных экзаменов. Курс обязательной общетеоретической подготовки одинаков для всех студентов отделения. Главный этап предполагает специальное обучение (четыре семестра) для углубления профессиональных знаний и для специализации. Около 50% времени отводится на учебные дисциплины по выбору. Особенностью процесса обучения на всех этапах является незначительная аудиторная нагрузка, большая часть времени отводится на самостоятельные занятия.

Как нами указывалось ранее, в Германии, в отличие от англо-американской системы, не существует традиции частных университетов. Для немецких частных университетов характерны большая независимость и гибкость, они ориентированы на конкуренцию и выдающиеся результаты. Их функционирование предполагает учёт интересов как отечественных, так и иностранных студентов; выполнение

требований экономических структур; гибкое реагирование на требования рынка труда.

Частные немецкие вузы — это небольшие учебные заведения, в которых число учебных мест колеблется от нескольких сотен до одной—двух тысяч. В большинстве случаев частные университеты являются независимыми частными обществами с ограниченной ответственностью или общественно-частными партнёрами с уже существующими университетами или факультетами. Соответственно они либо находятся под «независимым» управлением, либо управляются в сотрудничестве с другим университетом, либо полностью интегрируются в соответствующее государственное заведение. Все частные учебные заведения получают финансовую поддержку со стороны экономических структур, многим из них выделяются дополнительные бюджетные средства. Спектр курсов, имеющих сильный профессиональный уклон, простирается от специальных дисциплин до междисциплинарных курсов. Студенты частных университетов — это преимущественно лица, уже имеющие высшее образование. Им в основном предлагаются магистерские и дипломные курсы на модульной основе. Занятия ведутся на разных языках: английском, немецком или французском.

Частные вузы находятся в более выгодном положении по сравнению с государственными, благодаря избирательности при наборе студентов и оплате за обучение. Лучшее финансовое положение позволяет им приглашать на работу иностранных профессоров, вести занятия преимущественно в малых группах, сбалансировать соотношение преподавателей и студентов и уделять большее внимание индивидуальному подходу в обучении студентов с помощью тьюторов. Продолжительные стажировки и как минимум один зарубежный семестр являются обязательными для каждого студента частного вуза Германии. К бесспорным

преимуществам относится срок обучения, который на год короче, чем в государственных вузах. Частные вузы являются элитными учебными заведениями, готовящими скорее лидеров, нежели простых и ответственных исполнителей. К недостаткам частных вузов относят их слишком узкую специализацию и невысокий по сравнению с государственными вузами уровень научных исследований.

Помимо частных вузов, подготовкой элиты занимается ряд фондов содействия одарённым студентам и будущим руководящим кадрам, в том числе с привлечением зарубежных студентов. Самым крупным и старейшим является Фонд образования германского народа, финансируемый Федеральным правительством, федеральными землями, многочисленными частными спонсорами. Фонд образования обеспечивает контакты между профессиональной сферой и студентами во время их учёбы. Цель большинства фондовых программ состоит в том, чтобы убедить германские университеты относиться более благосклонно к практической подготовке выпускников, позволяющей быстрее адаптироваться к взаимозависимому глобальному миру.

Считаем целесообразным отметить в образовательной политике Германии тенденцию к интернационализации, к совместному решению глобальных проблем, выходящих за национальные, государственные рамки. Эта тенденция обусловлена процессом экономической, социальной и культурной интеграции мирового сообщества. В целях противостояния провинциализму и углубления международного сотрудничества в Германии возникла настоятельная необходимость в осуществлении целенаправленных мер по интернационализации образовательного сектора как составной части культурной и научной интеграции. Подобными вопросами в Германии занимаются преимущественно две организации — Фонд имени Александра фон Гумбольдта и Германская служба академических обменов.

Согласно уставу Фонда им. А. Гумбольдта, «цель фонда состоит... в предоставлении грантов и научно-исследовательских премий им. А. Гумбольдта молодым высококвалифицированным иностранным учёным, имеющим учёную степень кандидата наук, независимо от их расы, религии, пола или мировоззрения, на проведение долгосрочных научно-исследовательских работ в Германии и на поддержание возникающих в результате академических контактов» [106, s. 35]. Необходимо отметить интенсивную последующую работу данного фонда со своими бывшими стипендиатами в форме конференций и коллоквиумов, проводимых за рубежом. Контакты поддерживаются с 19 тысячами бывших «гумбольдтианцев» в 125 странах. Несомненно, подобная интернациональная деятельность положительно сказывается на функционировании системы высшего образования как за рубежом, так и в Германии.

В Германскую службу академических обменов, учреждённую в 1950 г., входит более двухсот высших учебных заведений. Это массовая организация, в программах которой, помимо учёных, задействованы отечественные и зарубежные студенты и выпускники. Среди многочисленных программ службы академических обменов функционирует Российский фонд германской экономики. Эта программа обеспечивает однолетние стажировки российских студентов и выпускников экономических, юридических и общественных наук в Германии, в том числе на различных предприятиях страны. Данная служба через программу грантов им. Леонарда Эйлера обеспечивает на местах содействие выпускникам российских вузов и аспирантам естественных наук [106].

Германская служба академических обменов активно поддерживает интернационализацию системы высшего образования через свою программу «Германия как место учёбы».

Последняя содержит перечень мер, содействующих функции университетов по привлечению в Германию зарубежных студентов и высококвалифицированных выпускников для научно-исследовательской и преподавательской работы. В этой связи большое внимание уделяется содействию учебным предложениям, привлекательным для иностранцев; ликвидации препятствий для пребывания в Германии и поступления в государственные вузы иностранных студентов; совершенствованию информации и маркетинга.

На уровне Евросоюза Германская служба экономических обменов играет роль «национального агентства» для программ «SOKRATES» и «ERASMUS», а также консультативного центра по программам «LEONARDO» и «TEMPUS». Благодаря своим филиалам во многих странах мира, служба всегда получает информацию по актуальным вопросам международной системы высшего образования из первых рук.

Переход германских вузов в XXI век сопровождался существенным ростом их функций. Наряду с преподаванием, учением и научными исследованиями актуализировались проблемы оказания консультационных услуг (внешних и внутренних), услуг по повышению квалификации. В соответствии с требованиями Всеобщей декларации прав человека доступ к высшему образованию должен определяться способностями, возможностями, усилиями, упорством и настойчивостью тех, кто хочет получить такое образование. Возможность получения такого доступа должна сохраняться на протяжении всей жизни, так, чтобы ею можно было воспользоваться в любое время при должном признании ранее приобретённых навыков. Реализация принципа универсальной доступности предполагает создание форм высшего образования, которые отвечают всем возможным обстоятельствам жизни человека, включая частичное или дистанционное обучение, краткосрочные

курсы и даже самостоятельное изучение дисциплин. В связи с распространением и развитием разных форм обучения резко возрастает роль информационных технологий [107, с. 6].

Одной из форм, способствующих претворению в жизнь концепции непрерывного обучения, является заочное обучение в вузах. С точки зрения западногерманских экспертов, развитая система заочного обучения являлась положительной чертой системы высшего образования бывшей ГДР [101]. Интенсивное развитие заочного обучения в объединённой Германии относится к ведущим задачам функционирования высшего образования.

К недостаткам заочных вузов относят ограниченность социальных контактов. В стенах германских вузов обсуждаются формы обеспечения тесного сотрудничества с родителями, школами, учениками, социально-экономическими группами и общинами. Расширение заочной сферы немецкого образования осуществляется с целью более широкого охвата населения видами послесреднего образования в рамках высшей школы. При этом активно используются средства массовых коммуникаций, компьютерные сети и другие технические новшества. Так как в «пожизненной» учёбе участвуют почти все возрастные группы, традиционные учебные программы и циклы образования постепенно перестраиваются с учётом изменения индивидуальных потребностей людей.

Усиление влияния государства на сферу высшей школы, изменение требований к специалисту и его положению на рынке труда обусловили одну из ведущих тенденций развития университетского образования — его профессиональную ориентацию. Она в значительной степени достигается благодаря производственной практике, являющейся важным компонентом подготовки специалистов (особенно технического профиля) и колеблется от двух до девяти месяцев [106, s. 54].

Финансирование системы высшего образования в Германии осуществляется в основном из государственных бюджетов: около 90% средств выделяют федеральные земли, остальные средства — из федерального бюджета. Федеральные расходы предназначены в основном для капитального строительства. Различные фонды выделяют средства на развитие науки, на поддержку преподавателей и студентов. Бюджетные и частично внебюджетные средства распределяются следующим образом: на оплату персонала (60—70%), на обучение и научные исследования (20—30%), на управленческие цели (10—15%). Государство оказывает помощь малоимущим студентам в виде беспроцентного займа, который должен быть возвращён государству в течение 20 лет после окончания вуза. Вышеназванные аспекты финансирования высшего образования свидетельствуют о тенденции гуманизации образовательной политики государства. При выделении вузам государственных ассигнований предполагается учитывать эффективность их педагогической и научно-исследовательской деятельности [108].

Важной функцией немецких вузов на современном этапе реформирования является усиленный трансферт знаний и технологий [101]. Это касается передачи результатов научно-исследовательской работы вузов, в частности результатов фундаментальных исследований, во внеуниверситетскую сферу научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и — наоборот. В рамках тесного сотрудничества экономических структур и вузов технологический обмен является важным и принципиальным условием инноваций в экономике.

Открытость системы высшего образования в Германии — прогрессивная тенденция в решении проблемы доступа к высшему образованию всех слоёв населения. Университеты и специальные учебные заведения действуют в своём

окружении открыто, превращаясь в привлекательные интеллектуальные и профессиональные центры своих регионов. Они сотрудничают не только с соседними вузами, научно-исследовательскими учреждениями и другими учебными заведениями, но и с местными региональными хозяйственными предприятиями, стремясь сопрягать свою региональную ответственность с национальными и международными задачами.

Считаем необходимым отметить, что исследования в германских вузах подлежат оценке в гораздо меньшей степени, чем преподавание. Причинами этого положения являются:

- более значительная финансовая независимость благодаря научно-исследовательской работе на договорных началах;

- наличие научно-исследовательских центров, инициированных Германским исследовательским обществом (научно-исследовательских групп, приоритетных сфер исследований, курсов для лиц с высшим образованием);

- система оценки исследований, проводимой экспертами Германского исследовательского общества;

- существование точных критериев для оценки результатов, которые обеспечивают их большую прозрачность.

Конкуренция является важным элементом системы научных исследований, развитию которой наряду с вузами способствуют многочисленные общества содействия науке. Наблюдается тенденция к увеличению поддержки научно-исследовательской деятельности в вузах со стороны частного сектора. Немецкое научно-исследовательское общество является некоммерческой организацией и выделяет гранты по заявкам учёных на разработку индивидуальных или коллективных проектов.

Углубление взаимной зависимости и глобализации мирового сообщества оказывает влияние на сферу высшего

образования и науки Германии. Система высшего образования функционирует на следующих общегосударственных принципах:

- демократизма (расширение вузов, демократизация состава преподавателей, учащихся и органов самоуправления);
- плюрализма (усиление вариативности системы: увеличение многообразия типов вузов, направлений обучения, учебных программ);
- кооперативного федерализма (осуществление взаимодействия в области высшего образования между Федерацией земель и землями с одной стороны и федеральных земель между собой — с другой).

В последние годы немецкой системе высшего образования приходится, с одной стороны, интенсивнее интегрироваться в систему высшего образования Евросоюза, а с другой — решать неотложные задачи собственного реформирования. Наиболее острые дискуссии ведутся по проблемам повышения эффективности функционирования системы высшего образования, повышения качества подготовки выпускников, воспитания научной элиты, оптимального формирования содержания образования, сокращения сроков обучения, улучшения материально-технической базы высшей школы, сохранения и усиления позиций вузовской науки и прежде всего — фундаментальных исследований в вузах.

Тесное сотрудничество между вузовской, вневузовской и промышленной наукой исключает дублирование в научных исследованиях и облегчает передачу технологий из одного вуза в другой, из научных учреждений в промышленные предприятия и частные фирмы.

Интернационализация системы высшего образования позволит создать международный стандарт для решения проблемы взаимного признания дипломов. Образование

и научные исследования в XXI в. объявлены правительством Германии первоочередными задачами государства. Высший приоритет отдаётся подготовке высококвалифицированных кадров из числа молодёжи, внедрению и обеспечению стандартов высокого качества в науке и образовании.

Глава 1.3 Франция

1.3.1 Эволюционный путь реформирования французской высшей школы

С исторической точки зрения процесс эволюции системы высшего образования Франции претерпел целый ряд изменений, обусловленных развитием страны во всех областях общественной жизни. Выделение высшего образования в образовательной системе Франции происходит в начале XIII ст. с появлением первого университета в Париже. Церковь создаёт собственный университет — Сорбонну (от имени основателя Р. де Сорбонна, духовного наставника Людовика IX).

Сорбонна — самый старейший и знаменитый университет Франции. История его начинается с 1215 г., когда церковные коллежи, находившиеся на левом берегу Сены, недалеко от собора Парижской Богоматери, были объединены под общим названием Парижского университета. Примерно 40 лет спустя по инициативе духовника короля Людовика IX Робера де Сорбона при университете был создан коллеж, предназначенный для обучения богословию бедных студентов. Довольно скоро коллеж превратился в богословский

факультет университета, который стал именоваться Сорбонной. В 1470 г. в Сорбонне открывается первая парижская типография. К этой же эпохе относится создание богатейшей библиотеки, для которой было построено специальное здание. Начиная с XVII в. именем факультета, который быстро сделался одним из центров не только богословской, но и философской европейской мысли и снискал себе громкую славу, стали называть и весь Парижский университет. В XVII в. кардинал Ришелье обновил и расширил Сорбонну, но в 1791 г., после Французской революции 1789 г., она была закрыта, и только в 1821 г. университет вновь начал свою работу [109].

Развитие образовательной системы во Франции на всех этапах носит классический характер. Схоластическая педагогическая доктрина эпохи средневековья развивается наряду с античным наследием и светскими тенденциями в образовании, образование и светская учёность приобретают массовый характер, несмотря на строго сословные образовательные тенденции и главенствующую роль церкви. С ростом городов и укреплением государства возникает определённая структурированность образования, появляются школы различных ступеней, университеты, совершенствуется система управления образованием. По инициативе Франциска II Бретонского 4 апреля 1460 г. был основан Нантский университет (второй университет Франции по численности студентов после университета Париж I). Созданный в форме *studium generale*, университет мог обучать всем дисциплинам того времени: теологии, каноническому праву, гражданскому праву, медицине и искусствам. Факультет права решением короля был перемещён в Ренн в октябре 1735 г. В августе 1793 г. Нантский университет был закрыт. Его заменяют некоторые высшие школы; медицина, в частности, продолжает быть преподаваемой в Нанте [8].

Развитие национального языка и литературы способствует распространению гуманитарного знания и естественных наук. В соответствии с данной тенденцией в 1621 г. был основан один из старейших университетов Франции — Страсбургский. После поражения Франции во франко-прусской войне (1870—1871) вместо него был создан университет кайзера Вильгельма. В 1918 г. университет вновь перешел Франции. В 1970-х гг. Страсбургский университет разделён на три университета [109].

Французский Ренессанс выдвигает ряд исключительно глубоких педагогических теорий, имевших широкий европейский резонанс. В XVII в. во Франции зарождается и получает наиболее разработанную форму светская педагогика, основанная на принципах гуманизма и оказавшая большое влияние на другие европейские образовательные идеи. Буржуазное педагогическое просвещение XVIII в. достигает своих вершин в творчестве французских учёных, писателей, философов, ставших авангардом европейской общественной и художественной мысли накануне революции 1789 г.

На рубеже XVIII—XIX вв. в истории французских университетов констатируется кризис, поставивший под сомнение их дальнейшее существование вообще [110]. Во Франции обучение в университетах находилось на чрезвычайно низком уровне: в Сорбонне еще со времен Декарта была запрещена вся новая философия; профессора занимались разного рода побочной деятельностью и запускали чтение лекций; корпоративный строй приводил к тому, что кафедры занимала «толпа пронырливых невежд»; экзамены на докторские степени превратились в пустую формальность, и учёные дипломы покупали те, кто мог за них заплатить [111].

В 1791 г. революционеры основали учреждения высшего образования (Национальная школа искусств и ремесел)

и научных исследований (Музей естественной истории). Они зависели от государства и министерства в Париже. Принятие декретов 1792 и 1793 гг. закрепило за государством основополагающую роль в области просвещения.

Под влиянием критики, которую обрушили на университеты публицисты-просветители, в ходе революции все французские университеты были закрыты декретом от 17 августа 1792 г. Их место заняла новая французская система высшего образования, основанная на двух «антиуниверситетских» принципах: во-первых, расчленение учебных заведений на ряд «факультетов» и школ, т. е. фактически ничем не связанных друг с другом профессиональных училищ; во-вторых, всеобъемлющий бюрократический контроль за учёбой и преподаванием. В бюрократической лестнице высшие образовательные заведения Франции заняли одну из ступеней, через которые происходило руководством низшими училищами, объединёнными в учебные округа. Законодательно во Франции в 1880 г. было закреплено бесплатное образование.

Возрождением основ французской системы высшего образования можно считать реформы, приведённые Наполеоном между 1802 и 1810 гг. Был создан новый образец учебного заведения — лицей, общеобразовательное среднее учебное заведение с программой, построенной на основе изучения математики, классической литературы и религиозно-этических предметов; оно и взяло на себя функции подготовительного «факультета искусств» старых университетов, уничтоженных в 1791—1793 гг. революционными правительствами.

С 1806 г. в высшем образовании Франции вновь появилось слово «университет», однако под ним понималась вся совокупность факультетов и других высших школ страны, иными словами, само «министерство высшего образования». Вся эта система управлялась государством,

утверждавшим не только кандидатуры профессоров, но и программы лекций, учебные планы, по которым велось преподавание и которые были обязательными для студентов. Ни о какой свободе преподавания и обучения здесь не могло идти речи.

В дальнейшем Наполеон назвал «университетом» объединение французских школ, лицеев (средняя ступень образования) и факультетов (для подготовки учителей, юристов и врачей). Отличительной чертой наполеоновской системы образования была жёсткая централизация и полный контроль государства, осуществлявшийся посредством учреждения «Университет Франции», имевшего мало общего со старыми университетами. «Университет Франции» стал грандиозной государственной корпорацией, контролировавшей всю сферу образования. Открытие школ осуществлялось по разрешению его гранд-мастера, учитель не мог преподавать, не являясь выпускником и членом одного из его «факультетов». Факультеты права, медицины, литературы, математических и физических наук, теологии, являвшиеся отделениями «Университета», охватывали фактически всю систему высшего образования. Исключение составляли некоторые специальные ведомственные учебные заведения, в том числе парижская Политехническая школа. «Университет» рассматривался как особый департамент государства. Он функционировал как корпорация, получавшая, во-первых, доход от части собственности, до того принадлежавшей ликвидированным колледжам и университетам; во-вторых, платы за экзамены и дипломы; в-третьих, одну двадцатую всей платы за обучение в школах.

Корпоративность данного «университета» была принципиально иного рода в сравнении с университетами традиционными: не локальная и самоуправляемая корпорация старого типа, а жёстко централизованное и подчинённое

государственной власти единое целое — общенациональная «мегакорпорация» [112, с. 148—156].

В XIX в. во Франции констатируется развитие профессиональных школ, вызванное научно-техническим прогрессом в производственной сфере. Французская система образования доказала свою эффективность, в короткое время создав в Париже ряд новых центров профессионального образования в различных научных и прикладных отраслях, в том числе в тех, которые прежде находились вне университетского преподавания (Политехническая школа, Школа восточных языков, Центральная школа общественных работ, Школа дорог и мостов и т. д.) [113]. Программа преподаваемых в них дисциплин постоянно расширялась, но акцент в обучении делался на подготовку специалиста, передачу ему суммы знаний и практических навыков будущей профессии. Фактически происходило продолжение начального и среднего школьного образования, что противоречило классической модели, резко отделявшей университет от школы. Научно-исследовательская деятельность целиком происходила во внеуниверситетской сфере.

После Реставрации система отношений государства и образования в основных чертах сохранилась и заметно трансформировалась только после 1848 г. Абсолютная власть и привилегии «Университета» подверглись нападкам со стороны не только «левых» революционных элементов, но и консервативного католического духовенства. Законом 1850 г. система образования Франции была реформирована: отменены остатки корпоративного устройства «Университета» и монополия его членов на преподавание. Одновременно частным школам были предоставлены значительные права. Поэтому в 50-е гг. XIX в. наряду с государственной системой образования возник обширный частный сектор, в основном занятый католическими школами (с 1875 г. — католическими факультетами). В образо-

вательной системе Франции произошло разделение на централизованную систему государственного образования и частную (преимущественно римско-католическую) школу. После разделения церкви и государства и принятия соответствующих законов (в 1905 г.) система государственного образования функционирует как антирелигиозная.

В последние десятилетия XIX в. государственная система образования, ведущая своё происхождение от наполеоновского «Университета Франции», постепенно преобразовывалась в сторону большей децентрализации и частичного восстановления старых институтов. После признания очевидности успехов классического университета в Германии и других странах французское правительство в 1896 г. пошло на преобразование устройства своих высших школ по немецкому образцу. В каждом учебном округе было вновь организовано несколько самостоятельных университетов с набором факультетов в разных сочетаниях, где объединялись учебные и научные функции. Многие «факультеты», локализованные в местных «академиях», официально объединились в университеты, и спустя столетие наиболее традиционная институциональная форма европейского высшего образования вновь была восстановлена. Однако во главе университетского совета по-прежнему находился правительственный чиновник.

В XIX в. были созданы многочисленные «большие школы» (Политехническая, Центральная) с целью удовлетворения потребности общества в инженерных кадрах для развития промышленности [114, с. 100—137; с. 331—362].

Эволюция реализации исследовательской функции французской высшей школы имеет также многовековую традицию. Для проведения научных исследований были созданы крупные заведения: Коллеж де Франс, основанный в 1530 г. королем Франциском для борьбы с конформизмом Сорбонны; Парижская обсерватория (1672);

Практическая высшая школа (1868) и Национальный центр научных исследований (1936) [115].

В послереволюционной Франции образование и воспитание сохранило традиции просвещения, гуманизма, благотворительности, социальной справедливости. Идеи совершенствования образовательной системы легли в основу теоретического обоснования социальной роли педагогической науки и ведущей роли государства в развитии системы образования.

Необходимость модернизации высшего образования во Франции в 60—70-е гг. XX в. была продиктована большими изменениями в социальной, научно-технической и производственной сферах. Реформированием на первом этапе предусматривалось создание кратких технологических циклов университетов и новых децентрализованных автономных университетов. Впервые была поставлена задача широкого участия предприятий в управлении высшей школой и увеличения финансовой помощи системе высшего образования со стороны частного сектора.

Учитывая наиболее явные проблемы высшей школы, как-то: отставание университетского обучения от потребностей национальной экономики, чрезмерную концентрацию студентов на гуманитарных специальностях, — во Франции в 1968 г. предприняли реформу высшего образования. Одной из приоритетных задач данной реформы явилась профессиональная ориентация студентов, которая заключалась в организации стажировок на предприятиях и в профориентационной работе в течение всего срока обучения [116].

Закон от 12 ноября 1968 г. полностью реорганизовал высшее образование Франции, за исключением некоторых специализированных «больших школ». Факультеты были отменены, вместо них были созданы новые университеты, призванные обеспечить связь между высшим образованием и научно-исследовательской деятельностью. Управле-

ние университетами обеспечивалось за счёт участия в нём сотрудников, преподавательского состава и студентов (почти как это было в «цехах знания» в средние века), а также приглашённых лиц.

В законе 1968 г. содержались статьи, разъясняющие пути и механизмы осуществления профессионализации высшего образования. Вузам была предоставлена автономия в административной, финансовой и педагогической областях. Основные требования университетской общественности касались вопроса наделения вузов реальной, а не формальной автономией. В результате лица из внеуниверситетской «среды» получили право участвовать в управлении вузами. Сюда можно отнести представителей местных и региональных органов управления, предпринимателей и др. Принцип «участия» активно «вписался» в контекст профессионализации высшей школы и способствовал сближению университетов и «больших школ» с региональным окружением [117].

Реформы высшего образования этого периода явились значительным этапом в процессе модернизации высшей школы Франции. Коренной перестройки системы высшего образования не произошло, но были заложены ведущие принципы развития высшей школы. Экономический спад во Франции начала 70-х гг. XX в. обострил конкуренцию на рынке труда, сократил государственные расходы на высшее образование. Следствием этого явилось снижение качества образовательных процессов, которое сказалось на организации научных исследований в университетах. Университеты и вузы вынуждены определять своё место в новых социально-экономических условиях. В этот период их основные усилия направлены на усовершенствование содержания и форм обучения в высшей школе и на дальнейшую модернизацию системы управления высшим образованием. Были предприняты значительные меры по развитию частного образования.

Можно говорить и о позитивных сдвигах в системе университетского образования Франции данного периода: структура высшей школы стала более упрощенной и гибкой, произошло определённое сближение учебного процесса с производством и реальной жизнью, большими правами стали располагать университетские советы, увеличилось количество университетов и численность студенческого контингента.

Несмотря на структурные и количественные изменения во французской высшей школе, разрыв между развитием высшего образования и потребностями в специалистах социально-экономической сферы оставался довольно значительным. Сохранялся перекос в сторону гуманитарного образования в ущерб естественнонаучному. Страна испытывала потребность в инженерах, техниках, работниках высшей и средней квалификации в сфере обслуживания.

Декретом от февраля 1971 г. дополнительно была создана Конференция президентов университетов и других высших учебных заведений (CPU — Conférence des présidents d'Université), которая находилась в подчинении министра образования. Она собиралась по собственной инициативе либо по инициативе её председателя-министра для обсуждения вопросов, касающихся университетского образования [118].

Результатом реформирования управления высшим образованием Франции в 70-е гг. явилось создание на уровне учебных округов Канцелярии университетов, которая до сих пор является органом, представляющим собой государственное учреждение административного характера. Несмотря на реформу, сложная ситуация сложилась в области университетских научных исследований. Нехватка средств отрицательно сказалась на организации учебного процесса и на объёмах научных исследований. Это привело к сокращению числа экспериментов и практических заня-

тий в университетских лабораториях. Развитие науки поддерживалось благодаря заключению договоров с внеуниверситетскими учреждениями.

В целях рационализации деятельности высшей школы были приняты некоторые меры по улучшению финансирования вузов. Речь шла о новом порядке распределения финансовых средств. В целях установления «бюджетного равновесия» определялось, что вузы не могут свободно распоряжаться излишками средств на основании «Закона об ориентации». Допускалось использование их лишь в следующих случаях:

- для обеспечения функционирования вуза, укрепления его материальной и педагогической базы;
- введения дополнительных учебных курсов;
- оплаты работы и вознаграждения лиц, представляющих ценность для данного учебного заведения [119].

Данный порядок расходования финансовых средств должен был заставить университеты более обдуманно и целенаправленно распределять кредиты, выделяемые государством. На основании этого декрета вузы имели право самостоятельно принимать на временную работу преподавателей, что расширяло вузовскую автономию.

Одновременно стало очевидно, что правительство готовится изменить порядок выделения университетам государственных кредитов. Размер кредитов должен был определяться с учётом соответствия учебных программ и форм обучения потребностям производства. В контексте курса на профессионализацию высшего образования предпочтение отдавалось развитию кратких циклов обучения технического профиля.

Многие выпускники университетов были не востребованы. В трудном положении оказались выпускники филологических факультетов. Франция нуждалась в этот период

развития в массовой подготовке инженеров, физиков, математиков, специалистов в области электронной и ядерной промышленности. Вместо этого университеты продолжали готовить «образованных» людей в широком смысле этого слова. Проблема подготовки в университетах «узких» специалистов или специалистов «широкого» профиля активно обсуждается современными педагогами и учёными. В рамках создания модели специалиста XXI в. до сих пор не решен вопрос его компетенций: необходимо ему владеть и оперировать знаниями в рамках своей специальности или иметь общую подготовку для того, чтобы уметь обучаться в условиях быстро меняющейся социокультурной среды?

Существующие разногласия по указанному кругу вопросов предопределили реализацию двух прямо противоположных концепций, характерных для высшего образования Франции: эгалитарной и элитарной.

Суть эгалитарной концепции выражается следующими факторами: рост потребностей производства в высококвалифицированных специалистах, увеличение студенческого контингента, демократизация высшей школы. Университеты должны стать доступными каждому гражданину, желающему и способному продолжать свое образование. Эта концепция вписывается в контекст демократического общества.

По мнению приверженцев эгалитарной концепции, задачи высшего образования состоят в росте интеллектуальных ресурсов с помощью развития всех потенциальных возможностей и способностей личности, установления максимального равенства и социальной мобильности членов общества, удовлетворения потребностей государства в высококвалифицированных кадрах. Эгалитарная концепция занимает лидирующее положение в теории о роли образования.

В этом русле представляет интерес концепция «двух университетов» французского педагога-социолога Р. Будона, который полагает, что классический университет «воспроиз-

водил разделение общества по критерию “деньги—связи”, современный же университет значительно расширил свою социальную миссию и теперь его стратегический принцип— “диплом—профессиональные знания”» [120, р. 159—188].

Существенный вклад в развитие демократических идей эгалитарной концепции внес Л. Кро. Необходимость и важность перестройки высшей школы он связывает прежде всего с процессом модернизации экономики Франции путём изменения характера труда и квалификационной структуры активного населения, укреплением позиций страны на международной арене. Главным богатством должны стать человеческие ресурсы, работники с высоким уровнем «интеллектуального оснащения» [121]. Основные положения концепции Л. Кро разделяются большинством «социопедагогов» и используются для теоретического обоснования правительственной политики в области образования.

Представителями элитарной концепции выдвигаются прямо противоположные взгляды на роль образования, доступ молодёжи к высшему образованию. Они утверждают, что идея равного для всех образования извращает его суть. По их мнению, расширение студенческого контингента отрицательно влияет на уровень получаемого образования в высшей школе. Высшее образование, согласно элитарной концепции, должно готовить талантливых индивидуумов для максимального служения обществу, при этом оно же реализует следующие функции:

- достижение наивысшего академического качества образования путём устранения неспособных студентов;
- культивирование и развитие способностей небольшой группы молодёжи;
- обеспечение общества интеллектуальными талантливыми людьми для руководящих постов.

Одним из наиболее ярких представителей элитарной концепции является Ж. Фурастье. Состояние и перспективы развития экономики, социальных отношений, науки и культуры он рассматривает в тесной связи с эволюцией образования, выражая твёрдую уверенность, что дальнейшее развитие образования будет залогом «процветания» общества и ликвидации его основных противоречий. Учёный отмечает хроническую нехватку финансовых средств, несовершенство программ, отрыв содержания обучения от потребностей жизни, недостаточную подготовленность преподавателей. Он приходит к выводу о глубоком кризисе всей системы образования, от начального её звена до университетов включительно. В системе взглядов Ж. Фурастье данная констатация состояния высшей школы приобретает особенное значение, поскольку высокая эффективность образования рассматривается им как важнейшее условие не только развития экономики и техники, но и «социальной стабильности общества» [122].

Во Франции, как и во многих других странах, активными сторонниками элитарной концепции образования являются представители неоконсервативного движения «новые правые», сложившегося ещё в 60-е гг. XX в. «Новые правые» имеют разветвлённую сеть своих клубов и обществ, выпускают свои издания и регулярно публикуются на страницах общеполитической прессы, выступая в основном против социального равенства. Они высказывают предположение о неизбежности огромного разрыва в культурном уровне элиты и массы, о бесплодности и вредности попыток сократить этот разрыв, осуждая либералов и реформаторов, которые распространяют иллюзии об общественном равенстве. По утверждению неоконсерваторов, «эгалитаризм» неприемлем в западном обществе, так как он может стереть неповторимую индивидуальность каждого человека и установить «усреднённое

единообразии» всех людей. В глазах достаточно большой части общественности они предстают борцами за социальный прогресс против обезличивания человеческих отношений, признавая справедливость «равенства шансов» стать «аристократами знаний и духа». Согласно их мнению, важнейшим условием максимального развития и проявления своих способностей каждым человеком является система образования, базирующаяся на демократических принципах. «Новые правые» критикуют существующую систему образования за нивелирование способностей, низкое качество всех ступеней образования, рассматривая это как тормоз научно-технического прогресса.

В последнее время под влиянием взглядов демократически настроенной общественности концепция представителей элитаризма подвергается определённым изменениям и носит более скрытый характер. Они признают необходимость подъёма общекультурного уровня и равного доступа к высшему образованию всей молодёжи. Убедительным примером этому могут служить взгляды Э. Лабена, который, пытаясь определить роль педагогической науки в современном обществе, в качестве её движущей силы выдвигает знание, формирующееся в процессе обучения на всех этапах человеческого развития и обеспечивающее эволюцию всех сфер общественной жизни [123].

В системе французского высшего образования наблюдается тенденция к интеграции вузов и «больших школ». В этом контексте особую роль играет Высшая педагогическая школа, где предпринимаются определённые шаги в преодолении разрыва между университетскими дипломами и дипломами «больших школ». Студенты третьего цикла посещают занятия в университете, готовят диссертации, занимаются научной деятельностью.

Специалисты отмечают, что высшая школа Франции постепенно демократизируется. В частности, еще в 80-е гг.

XX в. происходило снижение доли студентов — выходцев из аграрного сектора, семей предпринимателей и высших кадров специалистов (государственные служащие, представители свободных профессий, инженеры, менеджеры и т. д.) при неуклонном росте удельного веса студентов из малообеспеченных семей.

Достаточно явно в эти годы стояла проблема социального расслоения студенчества. Социальное положение родителей сказывалось на выборе специализации студентов. Многие студенты, выходцы из малообеспеченных семей, не могли соревноваться в степени подготовленности к обучению в вузе с выходцами из обеспеченных семей. Недостаток денежных средств, трудности совмещения работы с учёбой вынуждали многих студентов покидать вузы преждевременно, без дипломов.

С точки зрения исследователей «массового» университета, селективные направления учёбы имеют небольшое количество выходцев из малообеспеченных слоёв населения. Выходцы из семей с малым достатком действительно идут в вузы, практикующие конкурсный набор, однако чаще всего это двухгодичные университетские технологические институты и секции старших техников, готовящие средний менеджмент. Крупнейшие «большие школы» по-прежнему сохраняют элитарный характер, туда попадают в основном представители высших слоёв общества. По мнению учёных, в университете необходимо восстановить отбор абитуриентов по качественным критериям. Университет «подбирает» наименее перспективных студентов, так как перспективные идут в «большие школы». Отбор лучших — явление положительное. Тем более, что это не противоречит необходимости расширения студенческих контингентов. Примером могут служить ФРГ и Япония, где отбор в вузы на конкурсной основе не мешает иметь студентов больше, чем во Франции [124, р. 51].

Наличие двух форм комплектования студенческих контингентов и обозначившаяся тенденция к расширению «закрытого» сектора высшего образования во Франции вызывают резкие споры педагогов. Большинство специалистов всё больше сходятся во мнении, что необходимо пересмотреть подходы к вопросу о свободном доступе к вузовскому обучению. В защиту этой позиции они выдвигают ряд аргументов. Один из ведущих экспертов в области образования Л. Шварц, например, считает, что отсутствие отбора при поступлении в университет приводит к массовому отсеву на младших курсах и ухудшению качества знаний студентов. Кроме этого, полагает он, отсутствие конкурсного отбора усиливает и социальную селекцию, так как студенты из семей со скромным достатком не могут позволить себе повторный год обучения или переориентацию [125].

За введение конкурсного отбора в университете выступает ректор академии Руана И. Дюран: «Нужно набраться смелости сказать «нет» уравниловке. Отбор лучших совместим с продвижением всех. Университеты созданы не для того, чтобы растягивать среднее образование, а для того, чтобы формировать элиту нации и развивать научные исследования на самом высоком уровне» [126, р. 184]. Его мнению созвучна позиция Л. Кампюса, который считает свободный доступ в университет «серьезной ошибкой», поскольку отказ от селекции снижает уровень знаний на первых курсах. Л. Кампюс и группа экспертов приходят к выводу, что отбор в вузы не просто желателен — он необходим. «Пришло время разрешить старый спор о селекции. Нужно найти мужество сказать, что она необходима. Важно преодолеть идеологический и демагогический отказ от селекции, чтобы показать, насколько она желательна и полезна» [127, р. 62]. Ле Бри в своей работе «Университеты под увеличительным стеклом» отмечает,

что «... вопрос, нужно или не нужно вводить отбор на «входе» в университет, больше не является актуальным, так как сегодня необходимость отбора признают практически все». Он констатирует тот факт, что в большинстве развитых стран доступ к высшему образованию становится менее свободным. Характерной чертой становится разнообразие форм отбора кандидатов: от жёстких конкурсных вступительных экзаменов в Японии до более «мягких» конкурсов школьных досье, собеседований и рекомендаций в вузах Великобритании [128, p. 232].

А. Бьенеме в книге «Высшее образование и идея университета» утверждает, что запрет на отбор при поступлении в вуз не уничтожит селекцию, ведь «подобная позиция лишь вынесет селекцию и состязательность на рынок труда». Он полагает, что отбор необходим, а к оптимальному решению этой проблемы можно прийти, только решив вопрос об автономии вузов. «Автономия в формировании студенческих контингентов, основанная на свободно выбираемых университетом критериях, ни в коей мере не противоречит расширению доступа к высшему образованию, напротив, она позволяет каждому университету определить правильную политику в этом направлении. Нужно просто по примеру США, Японии, ФРГ расширить сеть учебных заведений, разнообразных по уровням и задачам» [129, p. 58].

Некоторые педагоги находят существующую систему перехода в вуз несовершенной и предлагают по-иному подойти к этой проблеме. Так, Л. Кампюс придерживается мнения, что бакалаврские экзамены не обладают высокой степенью объективности и от них следует отказаться в пользу «отбора-ориентации», не имеющего характера разового фильтра с большой долей случайности. Осуществляться «отбор-ориентация» должен в выпускном классе. Лицеист должен иметь право попытаться поступить в не-

сколько вузов и на несколько направлений учёбы. Если он окажется принятым сразу несколькими вузами, то право выбора останется за ним, в случае, если лицеист получил отказ во всех университетах, он может обратиться в комиссию академии, где получил бакалаврскую степень. Вся информация о наличии свободных мест должна поступать к членам комиссии, которые обязаны довести её до бакалавра и помочь последнему осуществить правильный выбор. Эту систему можно распространить и на «подготовительные классы в большие школы». Каждый вуз должен иметь право самостоятельно решать, как ему выбирать кандидатов. Методы отбора могут быть самыми различными: кроме предложенного конкурса досье, возможны такие формы, как собеседование, тестовые испытания или конкурсный экзамен. Гарантией объективности должна стать гласность. «Демократический отбор должен основываться на способностях, а не на принципе: поступает тот, кто окажется первым в очереди» [127, р. 66].

За «отбор-ориентацию» выступает также Дю Монсель, который отмечает, что университеты сами придумывают различные формы отбора и «за несколькими редкими исключениями этот отбор проходит в неразберихе и лицемерии». Дю Монсель отстаивает демократическое право учащихся на обучение в любом вузе по их желанию, но основным критерием приёма должны быть знания. А такая применяемая сегодня «закамуфлированная» форма отсева, как право на учёбу только по месту жительства, пагубно сказывается на качестве подготовки студентов, является несправедливой и, следовательно, неприемлемой [124, р. 53].

Многообразие типов вузов, обеспечивающих различные уровни высшего образования, и возможность создания единой системы распределения абитуриентов по вузам позволяют улучшить набор как в количественном, так и в качественном отношении.

В основе элитарной концепции высшего образования Франции лежит принцип отбора только талантливой части молодёжи для обучения в вузе, что противоречит принципам демократизации и доступности образования, т. е. самой концепции демократического общества. Анализ содержания и организации высшего образования свидетельствует, что, хотя официальные власти придерживаются эгалитарной концепции, на практике велико влияние элитарной концепции, имеющей многовековую традицию.

«Элитарность» в образовании подтверждается наличием во Франции элитных вузов: специализированных институтов, «больших школ». Приём в них достаточно ограничен, конкурсные вступительные экзамены не под силу большинству выпускников средней школы. И здесь, безусловно, прослеживается принцип «социальной сортировки» в образовании. В «больших школах» учатся в основном дети состоятельных родителей. Выпускники «больших школ» легче могут трудоустроиться после окончания вуза по сравнению с выпускниками университетов. Особенно это актуально в условиях безработицы, уровень которой остаётся высоким.

Высшие учебные заведения, академические, научные организации, благодаря своим функциям в области преподавания, подготовки кадров, научных исследований и услуг, играют решающую роль в деле разработки и осуществления стратегии и политики развития общества.

Реформы 60—70-х гг. затронули все уровни университетского образования Франции. Высшее образование стало более открытым, демократичным. Высшая школа отошла от традиционного академизма, между профессионализмом и академизмом был установлен разумный баланс. Активизировались процессы интеграции и диверсификации в высшем образовании. Появился и получил дальнейшее развитие профессионально-ориентированный сектор

высшего образования, возникший в противовес традиционному университетскому. Что касается реформ в области управления высшим образованием, то основная задача заключалась в поиске оптимального сочетания централизации и децентрализации в управлении. Была осуществлена передача части полномочий правительственных органов нижестоящим структурам (региональным органам, высшим учебным заведениям).

Реформы содержания высшего образования данного временного периода оказали существенное влияние на функционирование следующих процессов и процедур:

- разработку учебных программ, обеспечивающих уровень подготовки специалистов, необходимый как для современного, так и для перспективного производства;
- определение логической структуры и последовательности изучения учебных дисциплин;
- внедрение междисциплинарного подхода при организации учебного процесса;
- оптимизацию распределения учебного времени между аудиторными занятиями и самостоятельной работой;
- индивидуализацию обучения.

Принцип индивидуализации обучения в высшей школе Франции приобрёл основополагающее значение с начала 1970-х гг. В рамках его реализации на практике было разработано большое количество форм и методов, значительная часть которых основана на широком применении компьютерной техники и других новейших средств обучения, например аудиовизуальных. Для более широкого внедрения последних в систему образования правительство создало специальное бюро, которое должно было «способствовать всеми доступными путями развитию технических средств, применяемых в государственном и частном образовании» [130, р. 43].

Характерной чертой обучения в высшей школе Франции стало деление учебных дисциплин на обязательные и по выбору. Такой подход оправдал себя, поскольку позволил быстро реагировать на потребности рынка труда и в то же время способствовал реализации принципа индивидуализации обучения.

Важным фактором, позволяющим преодолеть кризис высшей школы Франции 60—70-х гг., стало значительное участие вузов в научных разработках. Это привело к углублению процессов интеграции и расширению связей с наукой и производством. Роль и участие университетов в развитии фундаментальных наук постоянно увеличивались. Этот процесс сопровождался дифференциацией и специализацией учебных заведений как по направлениям исследований, так и по источникам финансирования. Разрешение кризисных ситуаций в высшей школе Франции привело к значительным качественным и количественным изменениям. Были пересмотрены концепции высшего образования, его ценности. Впервые за время своего существования высшее образование стало рассматриваться как наиболее приоритетный социальный институт, и государство включилось в процесс его реформирования, во многих случаях иницилируя и поощряя различные нововведения. Однако следует отметить, что основные реформы были проведены в период роста или стабильности экономической конъюнктуры. Со снижением темпов развития уменьшается и степень реорганизации высшего образования, и высшая школа сосредоточивает своё внимание на решении внутренних проблем.

Характерный для 80-х гг. XX в. «демографический взрыв» вызвал резкий наплыв студентов в университеты Франции, которые не были подготовлены к нему ни кадрово, ни материально-технически.

Закон от 26 января 1984 г. создал общественное управление высшего образования, которое занимается всеми вопросами подготовки специалистов, имеющих диплом бакалавра, находящейся в ведение различных министерских департаментов и предоставляемой университетами и «большими школами». Этот закон распространяет на всю сеть французских учебных заведений цели, поставленные еще в 1968 г.: развитие образования, которое должно быть одновременно общекультурным и профессиональным, сочетание его с научно-технической исследовательской работой, которая проводится вузами, распространение знаний и общей культуры, участие в международном сотрудничестве [127].

Принятый в 1984 г. закон интенсифицировал функционирование следующих процессов, которые содействовали развитию системы высшего образования Франции: повышение профессионального уровня преподавателя; связь преподавания с научно-исследовательской работой; разработка программ непрерывного образования; введение контрактной системы в университетах.

Была продолжена начатая в 1968 г. структурная и административная реорганизация французской высшей школы, которая подразумевала дальнейшую децентрализацию вузов, рост автономии университетов и их подразделений. Продолжается реорганизация первых университетских циклов, с тем чтобы иметь возможность принять резко возросший студенческий контингент и одновременно уменьшить отсев на первом цикле обучения. Был введен новый диплом с профессиональной направленностью. Реформы, затронувшие второй университетский цикл (кстати, на него вводится конкурсный отбор), носили фрагментарный характер. Определенной реорганизации была подвергнута докторантура: три докторские степени объединяются в одну

степень доктора первого уровня. Вторая ступень доктора дает право руководить научными исследованиями.

В рамках децентрализации управления вузами уменьшилась опека университета со стороны государства и было закреплено право на подписание многолетних контрактов между государственными органами и университетами. Контрактная система явилась новым словом в отношениях между государством и университетами, изменив сложившуюся до этого времени структуру высшей школы Франции. Университеты самостоятельно заключают контракты в области документации, информации, научно-исследовательской работы и обучения. С 1989 г. область применения контрактной системы была расширена и распространена на другие сферы деятельности университетов. Она рассматривается как инструмент, позволяющий обеспечить автономию университетов, гарантировать приоритет высшей школы.

Рост автономии французских вузов в этот период связан с проблемой статуса преподавателя, его роли в жизни учебного заведения. Принцип автономии предоставляет университету право выбора преподавателей. Однако набор последних производится на государственном уровне по конкурсу. Исходя из того, что статус преподавателя государственный, то именно государство распределяет должности между университетами, учитывая пожелания высших учебных заведений и контрактную политику, при этом оно же является гарантом национального равновесия. Данные открытых конкурсов публикуются. Предлагаемые должности утверждаются министерством и вносятся в статьи государственного бюджета. Деятельность преподавателя основана на принципе независимости. Профессиональный рост осуществляется внутри каждой категории автоматически в зависимости от стажа.

Для сохранения политики договорных отношений между государством и университетом с 1992 г. введена двойная

система: продвижение преподавателя по служебной лестнице осуществляется на национальном и местном уровнях. Преподаватели-исследователи относятся к категории государственных служащих и подчиняются общим правилам. Но при этом пользуются дополнительными привилегиями: независимостью, большей свободой слова. Их действия могут подвергаться критике только равными им. Преподаватели-исследователи имеют право наряду с преподавательскими функциями осуществлять еще и парламентские, в то время как во Франции не допускается совмещение парламентской и государственной деятельности [131, с. 51—53].

Принцип открытости проявляется в праве университета принимать на работу иностранных преподавателей на той же основе, что и французских. Практикуется система ассоциируемых преподавателей, которая позволяет привлекать их для временной работы сроком на три года.

В рамках модернизации управления системой высшего образования был создан Национальный комитет по оценке деятельности высших учебных заведений (*Comité national d'évaluation*). Идея создания такого комитета рассматривалась несколько раз ранее, но её реализация всё время откладывалась. В 1985 г. комитет (созданный законом 1984 г.) был официально утверждён президентом Республики. Этот орган осуществляет свою деятельность в тесной связи с совещательными органами, которые функционируют при канцелярии министра национального образования; при этом оценивает деятельность не только университетов, но и других образовательных учреждений.

Дальнейшим этапом развития системы высшего образования страны явилось создание в 1985 г., по рекомендации министерства образования института, магистратуры как трёхгодичного университетского цикла, отличительной чертой которого была добровольность обучения

(«Предложение об образовании магистратуры» от 15.03.85). Целью реализации данной программы явилось профессиональное обучение потенциальных научных кадров по различным дисциплинам [132, р. 67].

Идея магистратуры заключается в сочетании профессиональной и научной подготовки, однако на практике она не всегда реализовывается. Эта идея вытекает из общего контекста политики в отношении университетов (начиная с 1988 г.) и выражена в существенном увеличении бюджетных ассигнований на высшее образование и научные исследования, в создании рабочих мест для преподавателей, в контрактной системе и расширении автономии вузов.

Значимым для реформирования системы высшего образования Франции следует считать опубликованный в 1987 г. доклад «План для будущего развития национального образования», в котором сформулированы цели повышения уровня образования молодёжи страны. В нём были определены основные перспективы развития системы образования к 2000 г. [133, с. 36].

Задачи, поставленные в 1988 г., в ходе «обновления высшего образования» предполагали реализацию плана «неотложных мер» по наиболее острым вопросам развития французской высшей школы: выделение дополнительных ресурсов на бюджет высшего образования, создание новых преподавательских мест и т. д. Были сформулированы новые приоритеты политики в этой области высшего образования.

Одной из главных задач явилось обеспечение доступа большего числа выпускников в университеты, другой — пересмотр условий труда и оплаты преподавателей, третьей — улучшение условий жизни студентов (в том числе — питания в студенческих столовых, условий работы в библиотеках).

В рамках постоянной модернизации высшего образования во Франции большое внимание уделяется третьему университетскому циклу, особенно подготовке докторских диссертаций. Связано это с тем, что ежегодно коллективы научно-исследовательских институтов и вузов обновляются не более, чем на 0,5%. Происходит старение научных кадров, вызывающее нехватку учёных в некоторых новых перспективных направлениях науки и техники. В феврале 1989 г. на заседании Совета Министров Франции Ю. Кюрьен, возглавляющий министерство по науке и технике, заявил, что страна испытывает потребность в значительном увеличении количества исследователей. Была поставлена задача — удвоить число диссертационных работ за пятилетний срок [134, с. 60]. Для выполнения этой цели одной из мер явилось удвоение материальной помощи диссертантам.

В контексте постоянно меняющихся условий на рынке труда особое значение придаётся проблеме трудоустройства выпускников. Взаимосвязь между высшим образованием Франции и миром труда характеризуется двумя параллельными тенденциями:

1) высшее образование становится массовым, а экономика — наукоёмкой и больше зависит от специалистов высокой квалификации;

2) специалисты сталкиваются с необходимостью смены работы, обновления знаний, получения новой квалификации.

Университеты и другие вузы («большие школы» например) считаются наиболее подходящими учреждениями, где учащиеся могут получить общие знания по многим дисциплинам, на которых базируется в дальнейшем их профессиональная подготовка. Только достаточно диверсифицированная и гибкая система доступа к высшему образованию и его обеспечения позволяет решить проблемы, вызываемые быстро меняющимся рынком труда.

А. Бьенеме, специалист в области высшего образования, напрямую связывает крупные успехи Франции в экономической и научно-технической областях с необходимостью максимально заботиться о дальнейшем развитии всей системы образования, в частности, высшего. Франция во что бы то ни стало должна справиться с теми изменениями в промышленной, технологической и научной областях, с которыми она столкнулась, подобно всем другим европейским государствам» [129, р. 11].

Продолжая мысль о возрастающей роли образования, педагог К. Пэр отмечает, что больше, чем когда-либо, общество ждёт, что система образования внесёт свой вклад в социально-экономическое, техническое, научное развитие. «Выход из кризиса заключается в том, чтобы пресечь разбазаривание интеллектуального потенциала». Необходимо, чтобы система образования давала всем гражданам более высокое образование. «Это политическое требование, которое стоит даже перед экономическими требованиями, или, точнее, это политическое требование, которое исходит из экономики, и экономическое требование, интегрированное в политическую перспективу» [124, р. 47].

Забота о будущем трудоустройстве студентов существует практически во всех вузах, но в различной форме. Один из вариантов рассчитан на студентов бесплатной формы обучения и отражает традиционную миссию вуза: «учить учиться». Он реализуется через преподавание узкого круга дисциплин с расчётом на будущую научную деятельность. Другой вариант — учебные курсы, которые должны отражать изменения в структуре рынка. В большинстве французских вузов, где преподается много различных дисциплин, обе эти тенденции сосуществуют.

Во Франции функционируют различные механизмы, стимулирующие стремление молодёжи к повышению своего образовательного уровня. Каждый шаг вверх по об-

разовательной лестнице определённым образом вознаграждается. Общественная востребованность знаний проявляется в том, что оплата малообразованных работников относительно снижается, а высокообразованных — растёт и относительно, и абсолютно. Действует ряд материальных стимулов, способствующих привлечению талантливой молодёжи к научной деятельности. Демократизация доступа к высшему образованию позволяет направить студентов «по пути успеха» [135].

Во Франции, как и в других странах, вопрос «профессионализации» высшего образования остаётся актуальным в процессе реформирования на всех этапах, являясь наиболее сложным моментом «массового» университета.

Проблема «профессионализации» французского высшего образования остро заявила о себе уже в конце 1960-х — начале 1970-х гг. XX в. До этого считалось, что большие способности и знания, полученные в процессе учёбы, обеспечат выпускникам высшей школы лучшие перспективы в будущем. Социальная функция образования рассматривалась в свете персонального интеллектуального развития студентов: решение о том, какого рода обучение способствует этому процессу, принималось профессурой, которая руководствовалась исключительно логикой развития познания. Во многом такой подход поддерживался и самим развитием высшей школы, которое носило экстенсивный характер. В условиях быстрого количественного роста студенческого контингента многие выпускники оставались работать в системе высшего образования. Их доля достигала в ряде случаев не менее 40% от общей численности выпускников [116, с. 11].

В начале 70-х гг. XX в. экономика западноевропейских стран вступила в полосу экономического спада, результатом которого стала так называемая «новая профессионализация» высшего образования. Во II половине 70-х — начале

80-х гг. более быстрыми темпами стала расти подготовка специалистов в области инженерных наук, права, социальных наук, включая экономику. Напряжённость, возникшая на рынке труда, отразилась на деятельности высшей школы и на отношении к высшему образованию со стороны абитуриентов. Наибольшим спросом стали пользоваться направления, предполагающие перспективы трудоустройства и долговременного профессионального роста.

В функционировании высшей школы Франции на первый план выходят процессы профессиональной ориентации на протяжении всего курса обучения, (особенно на первом университетском цикле), диверсификация и введение принципиально новых дипломов в зависимости от уровня профессиональной подготовки и степени специализации, создание новых типов вузов. Обучение по курсам традиционных дипломов постоянно подвергается совершенствованию исходя из цели обеспечения правильности профессионального выбора студента и возможностей его корректировки в ходе учёбы.

Университеты, являясь основной составной частью системы высшего образования во Франции, осуществляют подготовку специалистов практически по всем направлениям и специальностям. Стабильной является доля студентов, занимающихся по экономико-правовым специальностям; в целом увеличился удельный вес студентов естественнонаучных дисциплин, и заметно сократилось число обучаемых по медицинскому профилю. Постепенно расширяется список новых дисциплин, относимых статистикой к «прочим». В частности, к таковым относятся уже самостоятельно выделенные специальности: прикладная математика в социальных науках и наука и технология спортивной деятельности, которые иногда в статистике присоединяются к естественнонаучным дисциплинам.

В рамках дальнейшей профессионализации высшей школы намечено создание новых департаментов университетских технологических институтов, технологических направлений и научно-исследовательских структур по сотрудничеству университетов с предприятиями. Данные направления являются доминантными в политике высшей школы Франции, и их можно обрисовать как связь «образование — научные разработки — предприятия». Логичным в этом контексте выглядит тот факт, что министерство высшего образования, научных исследований и технологий объединяет все эти области взаимодействия.

Параллельно с открытием новых технологических направлений совместно с малыми и средними предприятиями создаются условия для эффективного и всестороннего сотрудничества между исследовательскими лабораториями и научными центрами крупных промышленных групп для развития передовых технологий, обмена научными знаниями и внедрения инноваций. В этом контексте созданы национальные центры технологических исследований, в которых проводятся исследовательские работы в следующих научных областях: инженерия, оптика и электронное оборудование.

В 90-е гг. XX в. Министерством национального образования Франции был сформулирован очередной план реформы по реорганизации первых университетских циклов с целью их дальнейшей «профессионализации». С 1991/1992 учебного года были введены новые структурные подразделения высшей школы — университетские профессиональные институты (УПИ). В этих вузах предусмотрен трёхлетний курс обучения с ориентацией на конкретную профессию для студентов, уже проучившихся один год в высшей школе. Особый упор в данном типе вузов делается на сочетание образования с практикой: студенты должны не менее шести месяцев посвятить стажировкам, распределённым на три года. Образовательные программы

разрабатываются совместно со специалистами экономической сферы. После каждого года учёбы в профессиональном институте студентам присуждаются дипломы о высшем образовании: ДООУ, лицензиат и «метриз». Окончив полный курс, выпускник получает звание «старший инженер» [136].

В дальнейшем планировалось создание университетских профессиональных институтов по большинству специальностей. Первые 23 из таковых, открытые в 1990/1991 учебном году, охватили наиболее важные для экономики области: инженерную, информатику и коммуникации, управление и др.

Сторонники сближения университетов с предприятиями подчёркивают, что университет не может и не должен отказываться от общих дисциплин, которые являются базисом любого профессионального образования и основой для сохранения культурного и исторического наследия нации, но при этом необходима профессионализация высшего образования [137, p. 44].

В 1990 г. во Франции была принята схема улучшения и развития высшего образования, известная как план «Университет 2000» (У-2000). Были намечены новые ориентиры развития высшего образования на ближайшее десятилетие и поставлены следующие основные цели:

- привлечь большее число студентов к французской системе высшего образования;
- максимально адаптировать высшее образование к нуждам экономики, развивая профессионально-ориентированные образовательные программы на всех уровнях;
- работать в направлении регионального развития, включая вопросы деятельности вузов в региональные планы;
- содействовать подготовке Франции к полному членству в Европейском союзе;
- повысить конкурентоспособность страны, наметившуюся в интеллектуальной и образовательной областях [138, p. 2].

Реализация этих задач была возможна путём дальнейшего укрепления контактов между государством и органами местного самоуправления. В процессе их реализации перед Францией встала задача нехватки высокопрофессиональных техников и инженеров, что привело к развитию и увеличению соответствующих направлений в университетских инженерных институтах. Девяностые годы XX в. характеризуются ростом популярности высшего образования среди широких слоёв французского населения. Выполнение основных положений плана «У-2000» позволило избежать социального кризиса, причиной которого явилась бы неудовлетворительная профессиональная адаптация молодёжи страны. В частности, регионализация образовательных процессов привела к тому, что университеты не только оживили некоторые города, но и совершенно изменили их облик, образуя технопарки и технополисы. В результате стимулировались процессы реализации концепции непрерывного образования, активизации научно-исследовательской деятельности, внедрения новых технологий для малого и среднего бизнеса.

Другим достижением плана является реализация контрактной системы, предложенной Дирекцией по планированию и развитию университетов. Преподаватели университетов смогли принимать активное участие в комплектовании библиотечных фондов. Ранее этот вопрос находился полностью в ведении директора межбиблиотечных объединений. Преподаватели получили право свободно распоряжаться собственными научно-методическими разработками, минуя контроль над этим вопросом региональных центров научных и учебных разработок. Был осуществлён переход права интеллектуальной собственности на изобретение. Однако считаем неправильным утверждать, что университетам был открыт доступ ко всем ресурсам, необходимым для достижения реальной автономии в вопросах

разработки политики их развития. В этом отношении план «У-2000» явился инициатором структурных изменений, из которых одни успешно были проведены, а другие оказались весьма спорными: вопросы о продлении срока полномочий управляющих, проведение выборов, наличие достаточной квалификации у административных служащих, создание «рабочих групп», модернизация средств управления и бухучёта, управление государственной собственностью и правом на землю.

Благодаря «У-2000» было восстановлено равновесие на севере и востоке Франции и учтена значимость фактора «социальной сплочённости». В «Законе по освоению и развитию территорий» приоритет отдаётся созданию «специализированных» университетов, т. е. таких учебных заведений, которые, собственно говоря, обеспечивают регионы необходимыми для них работниками. Принцип «свободного доступа» к получению высшего образования характеризуется отсутствием любых форм отбора при поступлении, а также подразумевает неприятие «территориальной дискриминации». Результаты обучения студентов «на местах» (недалеко от дома) намного выше.

Университеты приобрели большую самостоятельность благодаря изменениям, инициированным планом «У-2000». Тем не менее, каков бы ни был вклад местных органов власти в «У-2000», во Франции высшее образование финансируется преимущественно из государственного бюджета. По закону от 10 июля 1989 г. французские университеты получали средства для реализации своих основных функций от государства [139].

В целях улучшения социальной поддержки студентов в 1998 г. вступил в силу «Социальный план» помощи студентам. В 1999 г. на основании этого плана был сделан упор на финансовую поддержку: стипендии на первом цикле, различные пособия нуждающимся студентам [140, р. 15].

Выплата пособий является отдельной статьёй и утверждается специально созданной комиссией по пособиям. В 1998 г. была введена «стипендия за особые достижения». С целью содействия мобильности студентов в рамках европейского дома реализуется организация обучения «в кредит».

Система централизованного предоставления стипендий охватывает лишь одну часть студенческого контингента. Студенты получают финансовую поддержку от местных властей. Большинство департаментов оказывают прямую материальную помощь студентам: в форме стипендий или — реже — в виде кредитов, которые должны выплачиваться в течение 3—6 лет после окончания учёбы. Растущие масштабы финансирования стипендиального фонда сделали актуальной дискуссию по проблеме улучшения социальной помощи студентам посредством дополнительной системы целевого кредитования. Сторонники всемерного расширения этой системы, вплоть до замены ею практики предоставления стипендий, считают, что тем самым уменьшается численность студентов, обучающихся в вузах «из прихоти», и, напротив, эта мера укрепит мотивацию студентов, которые действительно хотят учиться [132].

План «Университет-2000» явился новым этапом в развитии университетов и их обустройства. Значительно увеличены бюджетные ассигнования на высшее образование и университетские научные исследования, созданы новые рабочие места для преподавателей, расширена автономия вузов за счёт развития контрактной системы и процессов децентрализации управления. Министерством образования был разработан новый план предоставления студенческих стипендий, который заключается в получении банковских ссуд, а также установлен специальный порядок оплаты труда профессорско-преподавательского состава и схема аттестации по упрощённой технологии на местах. Принятие плана «Университет-2000» явилось своевременным

этапом в модернизации высшего образования Франции, позволившим не только соблюсти принципы «массовости» и свободного доступа к высшему образованию в условиях резко возросшего числа студенческого контингента, но и, возможно, избежать социального кризиса.

Развитие университетской инфраструктуры является одной из приоритетных задач следующего плана по реформированию системы высшего образования Франции, который получил название «Университет 3-го тысячелетия» («У-3000»). В его рамках, кроме строительства новых площадей, реформа университетской системы планировалась по трём основным направлениям:

- 1) демократизация доступа к высшему образованию, в том числе через организацию и открытие университетов;
- 2) улучшение качества высшего образования через реализацию данных научных исследований и развитие новых технологий в образовании;
- 3) улучшение социального положения студентов [141].

Планом «У-3000» выдвинуты задачи развития высшего образования Франции в XXI в. Прослеживается заинтересованность со стороны государства и общества в решении проблем, стоящих перед системой высшего образования Франции. Основные шаги в этой области предпринимаются с целью адаптации высшей школы к изменяющимся социокультурным факторам, повышения её конкурентоспособности. Особый упор делается на научные исследования, развитие новых технологий в образовании, на укрепление материально-технической и педагогической базы университетов. Последним предоставляется право самим заключать контракты на осуществление различных образовательных услуг. В структуре французских университетов, а также в содержании и формах обучения предполагаются серьёзные изменения, что позволяет говорить о значительной модернизации высшей школы страны. Однако

отчётливо прослеживается тенденция модернизации только университетского сектора: «большие школы» и специализированные вузы сохраняют свой традиционный облик.

Расширяются международные связи французских университетов. Предпринимаются активные действия в реализации концепции «единого европейского пространства» в области высшего образования. В этих целях в Париже проходят межправительственные конференции, в результате которых разрабатываются общие принципы, связанные со «стандартизацией» дипломов, присвоением учёных степеней в соответствии с едиными европейскими нормами.

25 мая 1998 г. по случаю 800-летия Парижского университета министрами образования Германии, Италии, Великобритании и Франции было подписано соглашение, в котором подчёркнуты основные принципы создания единого европейского пространства в области высшего образования. Относительно развития высшего образования Франции в данном аспекте существенное значение имеют следующие моменты:

- ни один из французских существующих дипломов не будет аннулирован;
- сотрудничество между университетами и «большими школами» необходимо строить на добровольной основе и путём заключения дополнительных соглашений, в основу которых положены следующие циклы обучения: лицензиат и магистратура;
- интенсифицировать изучение прикладных иностранных языков с целью активизации обменов в рамках Европы [142].

Сорбоннской совместной декларацией 1998 г. констатируется, что сегментация сектора высшего европейского образования устарела. Фактически было принято решение о включении Франции в процесс добровольного создания

европейского пространства высшего образования, позднее это решение было сформулировано и формализовано в Болонской декларации 1999 г. Целью Сорбоннской совместной декларации явилось создание структуры европейского образовательного пространства, предполагающего мобильность студентов, выпускников, преподавателей. Общее европейское пространство в области высшего образования не имеет своей целью достижение полного единообразия: предполагается создание интегрируемой системы, сохраняющей принципы автономии и инициативности вузов.

Франция достаточно быстро приступила к воплощению идей Болонского процесса. Уже в 1999 г. появилась степень «*mastaire*» (переименована в 2002 г. в «*master*»), которая автоматически присуждалась обладателям пятилетних дипломов университетского и неуниверситетского секторов. Введение степени профессионального лиценциата, продиктованное требованием Болонской декларации (на европейском рынке труда спросом пользуется степень первого цикла, а классический лиценциат до этого уровня не дотягивает), реализовано в ноябре 1999 г. Характерно, что во Франции реформы, получившие название LMD (*licence-master-doctorat*), проходят без изменений в законодательстве: они осуществляются с помощью правительственных декретов и министерских постановлений.

В реформу LMD включилось большинство университетов. Это было вызвано в основном их материальной зависимостью: за отказ от реорганизации резко сокращается государственное финансирование вуза. Основной проблемой, с которой столкнулись университеты, явился неопределённый статус лиценциата: имеет ли он ценность самостоятельного образовательного документа или является лишь ступенью к следующему циклу? Правительством была продекларирована автономия вузов, и преобразования проходят хоть и достаточно централизованно, но всё

же по-разному. Некоторые вузы внедряют все нововведения одновременно, некоторые постепенно, путём организации специальных проектов.

Тенденции интернационализации и глобализации высшего образования нашли своё отражение в плане развития системы высшего образования Франции «Университет 3-го тысячелетия». В качестве ведущей функциональной задачи французской высшей школы продекларировано «удовлетворение потребностей следующего тысячелетия» [141, р. 163].

В XXI в. дополнительные средства государственного финансирования сосредоточены в приоритетных областях развития высшего образования Франции:

- значительное увеличение ресурсов вузов (рабочие места, кредиты и другие возможности для персонала);
- реализация плана «У-3000»;
- продолжение реализации «Социального плана» для студентов.

Новый виток реформирования высшей школы на государственном уровне решает задачи, стоящие перед системой высшего образования Франции в рамках Болонской декларации. Государственная политика в этой области сводится к реализации стратегической функции по обеспечению качественного и конкурентоспособного образования. Его высокий уровень, свободный доступ, широкий выбор могут обеспечить процветание страны в XXI в.

Вузы Франции имеют ясную позицию относительно своего места, роли и задач в региональном, национальном, глобальном масштабах. Они поддерживают баланс соотношения между учебной, исследовательской деятельностью и реализацией собственной общественной миссии. Учреждения французской высшей школы самостоятельны в определении содержания образования и методов обучения

и являются гарантом качества подготовки специалистов для работодателя. Государство в свою очередь выступает гарантом качества образования и дипломов. Дальнейшая реформа вузов во Франции рассчитана на поэтапную реализацию. В основе реформы лежит закон № 2007-1199 от 10 августа 2007 г., касающийся свобод и ответственности вузов [143].

Меры, предпринимаемые в рамках реформы, направлены на увеличение выпуска студентов со степенью лицензиата; на улучшение условий жизни студентов; на модернизацию материальной базы вузов и материальных условий, в которых высшее образование выполняет свою миссию; на содействие карьерному росту персонала и создание условий для молодых исследователей и преподавателей-исследователей. Все университеты будут иметь финансовую автономию и автономию в управлении кадрами, станут владельцами объектов недвижимости. По плану «Кампус» (Plan Campus) в рамках реформы предусмотрена переоценка недвижимости некоторых университетов Франции.

Закон укрепляет связи университетов с территориальным и социально-экономическим окружением посредством участия территориальных коллективов в определении политики вузов по набору и подготовке студентов, а также трудоустройству выпускников. Он фиксирует обязательное присутствие в административном совете университета как минимум двух представителей общества и экономики (из руководителей или управляющего звена предприятия), что должно побуждать предприятия инвестировать в развитие образования. Кроме этого, закон стимулирует создание совместных предприятий вузов с партнёрами из мира науки.

В рамках модернизации управления высшим образованием во Франции совершенствуется миссия национальной службы высшего образования и управление университе-

тами, внедряются пилотные проекты, вводятся новые формы ответственности и новые компетенции университетов, создаются комитеты по отбору и оценке кандидатов на вакантные должности преподавателей-исследователей, утверждена должность медиатора национального образования.

Реформирование системы высшего образования Франции реализует определённые функции:

- социально-экономические — направленные на стратегические цели образования, включая финансирование, обеспечение социальной защиты её работников и учреждений и т. д.;

- материальные — обеспечивающие модернизацию и развитие материально-технической базы, инфраструктуры вузов и т. д.;

- педагогические — стимулирующие решение педагогических задач системы образования, повышение компетентности работников системы образования и т. д.

Считаем целесообразным отметить основные стратегии модернизации управления образованием, реализуемые в процессе его реформирования: усиление роли исполнительных органов; привлечение различных субъектов к управлению образованием; использование конкурсных начал в управлении; изменение механизмов финансирования; развитие вузовской автономии.

Стратегия образовательных реформ во Франции непосредственно связана с решением следующих задач:

- адаптации образовательной системы к новым экономическим, социальным и культурным условиям;

- уравнивания шансов учащихся в соответствии с нормами социальной справедливости;

- социальной связанности образовательного процесса;

- разработки национальных и интернациональных стандартов;

- повышения качества образования.

В условиях глобализации и интернационализации образования отводится особая роль вопросам оценки, аккредитации и обеспечения качества в системе образования. В подходах к оценке качества в этой системе Франции присутствуют общие мировые тенденции. В 2007 г. с целью упорядочить всю совокупность практики оценки в высшем образовании было создано Агентство по оценке научных исследований и высшего образования (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, AERES). Организацию периодической оценки инженерных программ и аккредитацию инженерных вузов во Франции осуществляет Комиссия инженерных званий (Commission des Titres d'Ingenieur, CTI) [144].

Эффективность системы высшего образования во Франции обеспечивается следующими педагогическими условиями:

- гибкостью и вариативностью системы высшего образования;
- ориентацией высшего образования на непрерывность;
- направленностью на демократизацию и гуманизацию высшего образования;
- фундаментальностью научного обоснования последовательно проводимых реформ высшего образования, удовлетворяющих образовательные потребности личности, заказ экономики и социальной среды.

Основные тенденции развития системы высшего образования чётко прослеживаются в государственных проектах «Университет 2000» и «Университет 3-го тысячелетия» и сводятся к следующему:

- постоянное совершенствование и педагогический поиск новых научных подходов, систем, технологий;
- выделение в системе высшего образования Франции ряда взаимосвязанных, последовательных, но организационно обособленных уровней;

- увеличивающееся разнообразие путей получения образования и подготовки на каждом из образовательных уровней;
- развитие педагогического плюрализма;
- рост открытости для различных категорий студентов;
- устранение различий между первоначальной и дополнительной подготовкой.

В контексте Болонского процесса определены основные направления государственной политики Франции, связанные с обеспечением инновационного характера образования и экономики в целом. К приоритетным следует отнести интеграцию сферы образования, науки и производства; формирование кластеров (Les pôles de Compétitivité); разработку инновационных проектов, нацеленных на развитие различных отраслей экономики, фундаментальной и прикладной науки; обновление содержания образования и технологий обучения; гармонизацию высшего образования в соответствии с европейскими требованиями.

Интернационализация образования предполагает международное сотрудничество, выражающееся в следующих формах: мобильность студентов и преподавателей; мобильность образовательных программ; институциональная мобильность — формирование новых международных стандартов образовательных программ; введение в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов; институциональное партнёрство — создание стратегических образовательных альянсов.

Развитие высшего образования во Франции в контексте единого европейского пространства обусловлено общими (европейскими) и специфическими (национальными) тенденциями. Реформирование высшего образования Франции проходит под влиянием ярко выраженных интеграционных процессов, которые определяются тремя взаимосвязанными тенденциями в сфере высшего образования:

первое — повышение образовательного уровня населения; второе — интернационализация высшего образования; третье — активное развитие самоуправления вузов, т. е. автономия образования. Изменение парадигмы образования отражает значительный поворот в концепции приоритетов французского правительства, ориентированных на высшее образование и научные исследования. Опыт Франции, руководствующейся стратегией непрерывного образования, представляет несомненный интерес для разработки моделей новой системы высшего образования, которая во многом качественно отличается от классической университетской, но концептуально не противоречит ей.

1.3.2 Система высшего образования Франции: функциональные характеристики

Современная система французского образования складывалась на протяжении последних двух столетий и считается одной из самых передовых в мире. Основная её особенность — преобладание государственных учебных заведений. Обучение во Франции бесплатно для всех, включая иностранцев (университеты взимают со студентов номинальную плату). Ещё одна особенность — это практически одинаковое качество обучения как в столице, так и в провинции.

Система высшего образования во Франции мобильна и гибка, имеет ярко выраженную национальную специфику. В этой стране свой порядок получения дипломов и учёных степеней, особое деление на циклы и особое отношение к дипломам государственных учебных заведений: они, как правило, котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов. Высшее образование во Франции доступно только при наличии степени ба-

калавра. В отличие от англо-саксонской степени бакалавра, означающей 3—4 года законченного высшего образования, во Франции диплом бакалавра — это свидетельство о среднем образовании (*baccalagrat*) [145].

По окончании обучения университеты выдают либо национальные дипломы, которые признаны во всей стране и потому имеют одинаковую ценность независимо от престижа конкретного университета, либо собственные «внутренние дипломы», которые не столь предпочтительны, особенно для тех, кто намерен использовать их за пределами Франции. Диплом, однако, не гарантирует студенту продолжения учёбы на следующем цикле: всё зависит от конкретных академических показателей.

Система высшего образования во Франции подразделяется на два сектора: собственно университетский и сектор высших школ (*Grandes Ecoles*), в который входят знаменитые высшие учебные заведения, готовящие большую часть администраторов промышленной и технической элиты Франции.

Французские университеты являются высшими учебными заведениями, автономными прежде всего в плане административного управления, научных программ, форм учебной и педагогической работы. Большинство французских университетов многопрофильны, но некоторые из них ограничиваются углублённым изучением двух-трёх специальностей. Получение общего университетского образования организовано в циклы по европейской схеме организации обучения, которая предусматривает три итоговых уровня: степень лисанс, степень мастер, степень доктора (ЛМД).

Французская система образования имеет два типа обучения по временным рамкам его продолжительности: «короткий» (*les formations courtes*) и «длинный» (*les formations longues*) цикл.

«Короткий» цикл высшего образования длится обычно два года и пользуется спросом в обществе, так как дает

возможность реального и быстрого трудоустройства. Обычно школа выбирает своих будущих студентов исходя из конкурса досье, так как кандидатов на место больше, чем имеющихся вакансий. Имеются следующие виды дипломов «короткого» цикла (Formations courtes a vocation professionnelle): DUT, DEUST, BTS, Licence professionnelle. У студента есть выбор типа краткосрочного образования для наиболее быстрого получения профессиональных навыков за два года. Цель данного обучения — в кратчайшие сроки начать профессиональную деятельность. Образование в данном случае специализированное. Специальности могут быть получены в самых разных областях: средства связи, электроника, экономика, научные дисциплины и т. д.

Данное образование можно получить в университете: студент получает в этом случае университетский технологический диплом (Diplome universitaire de technologie (DUT)) или университетский диплом высшего технического образования (Diplome d'etudes universitaires scientifiques et techniques (DEUST)). Этот же уровень образования можно получить в отделениях высшего технического образования (Sections de techniciens superieurs (STS)) в лицеях и некоторых частных учебных заведениях. STS дают право получения свидетельства о высшем техническом образовании (Brevet de technicien superieur (BTS)). Образование в этом направлении может быть продлено на один или два года, если нужно получить дополнительную специализацию (specialisation supplementaire) либо перейти на длительный цикл обучения. Получившие диплом DUT более часто выбирают продолжение обучения, в отличие от владельцев диплома BTS, который обычно получают для того, чтобы сразу начать работать по специальности. Имеющие дипломы IUT готовятся к получению профессиональной лицензии (licence professionnelle) или нацио-

нального специализированного технологического диплома (Diplome national de technologie specialisee (DNTS) [8].

Университеты являются единственными учреждениями, которые принимают всех кандидатов без предварительного отбора (хотя негласно и нелегально существует отбор по оценкам на степень бакалавра), и именно поэтому в университетах часто оказываются студенты, просто не поступившие в другие школы. Более половины бакалавров поступают университет, но около 40% бросают учёбу в течение первого года обучения. Возможно поступление в университет и без наличия степени бакалавра, путём сдачи специального экзамена в университет (ESEU), но это возможно только в редких случаях и только для опытных специалистов, имеющих большой стаж практической работы [109].

Университеты предоставляют студентам богатый выбор долгосрочных и краткосрочных программ обучения. Долгосрочные программы университетского обучения (высшее образование «длинного» цикла) организованы по циклам последовательного, ступенчатого обучения при наличии степени бакалавра для первого цикла, а затем — государственных дипломов или признанных равнозначными степеней для следующих циклов. Университетское образование делится на три цикла, по окончании каждого из которых студент получает соответствующий диплом: диплом об общем (DEUG) или научно-техническом (DEUST) университетском образовании, диплом лицензиата, диплом магистра, диплом инженера, диплом о специальном высшем образовании (DESS) или углублённом образовании (DEA). Государственный диплом не всегда дает право продолжать образование в высшем цикле, но может дать доступ к параллельной подготовке. Каждый цикл, согласно своим целям, является частью профессиональной ориентации, общей подготовки, приобретения профессиональной квалификации, научной работы,

личного развития, подготовки к осознанию своих обязанностей, к работе в индивидуальном порядке и в коллективе.

Первый цикл (*le premier cycle*) даёт студенту базовую общеобразовательную подготовку. На первый цикл могут поступить выпускники средних школ, т. е. «бакалавры». Последние поступают в университеты без экзаменов. Для французов с незаконченным средним образованием существует специальная процедура: они сдают экзамен ESEU, к которому готовятся заочно или на подготовительных курсах в университетах. Для лиц с незаконченным средним образованием, желающих изучать во французских вузах юриспруденцию, придуман подобный экзамен *Saracite en droit*. Первый цикл продолжается два года и завершается получением национального диплома DEUG (диплом об общем университетском образовании), который не имеет практической ценности на рынке труда.

Второй цикл готовит к лицензии (*licence*) в течение одного года после DEUG и *maitrise* (год после *licence*). Предназначен этот цикл для расширения и углубления знаний, полученных за первые два года учёбы в университете:

- через один год выдаётся диплом лиценциата;
- через два года — диплом магистра;
- через три года — диплом инженера.

Все три диплома являются национально признанными дипломами. Приём студентов на второй цикл осуществляется по конкурсу документов, а иногда по результатам вступительного теста, в зависимости от количества свободных мест. Можно проходить все этапы второго цикла последовательно: лиценциат — магистр — инженер — или сразу поступать на двухгодичный или трёхгодичный курс. В последние годы создана возможность профессионального образования: MST (*maitrisés des sciences et techniques*) и магистратура (*les magisteres*), в которой обуча-

ются три года. Второй и третий университетский циклы, а также эквивалентные курсы в других вузах могут называться «аспирантурой», каковой в строгом смысле не являются.

Третий цикл высшего образования во Франции реализуется по двум направлениям: успешно окончившим этот этап выдаётся диплом о специальном высшем образовании (Diplome d'Etudes Supérieures Spécialisées — DESS) или углублённом образовании (DEA).

DESS — диплом высшего специализированного образования, является профессиональным дипломом; подготовка к нему длится в течение одного года после получения степени *maitrise* и включает в себя обучение и практику.

DEA — диплом углублённого образования, свидетельствующий об обучении исследовательской работе. В том случае, если выпускник университета намерен продолжить научные изыскания, он может продолжить обучение в докторантуре и получить степень доктора (*Doctorat de Nouveau Régime*). Эта ученая степень позволяет преподавать в университете. После получения DEA (в течение одного года) можно подготовить научную работу (*these*), причём как минимум в течение двух лет.

Третий цикл предполагает углублённое изучение избранной специальности и сопровождается самостоятельной научной работой, тему которой претенденты обязаны сформулировать до поступления на программу.

Дополнительное образование в области управления (диплом DESS) предполагает конкурсную основу (обычно четыре-пять человек на место) при поступлении. Обязательными условиями для участия в конкурсе на поступление являются: наличие высшего образования (диплом *maitrise*) по любой специальности, успешная сдача отборочного теста-собеседования (*concours d'entre*), опыт управленческой работы. В отдельных случаях этот опыт может быть засчитан как

первые четыре университетских курса. Подобные вопросы решает комиссия по эквивалентности. Для получения диплома DESS приходится много и напряженно учиться. Французы считают, что любой управленец должен знать основы стратегического планирования, аудита и контроля, логистики, управления производством, анализа рынков и политики сбыта, управления персоналом и социопсихологии менеджмента, финансов и коммерческого права [144].

Целью послеуниверситетского обучения является подготовка высококлассного специалиста в области экономики и управления. Поэтому во французских университетах наравне с прочими есть департаменты с аббревиатурой AIDE (aide — помощь). Здесь студент университета может пройти стажировку по собственному проекту и даже открыть собственное дело (в этом ему поспособствует региональный совет предпринимателей). Школы регулярно публикуют предложения стажировок, календари ярмарок вакансий, рекомендации по составлению CV и т. д. в специализированных изданиях Figaro GEU (Grands Ecoles et Universites), Les Echos [109].

Изучение медицины и фармацевтики является особым разделом образования во Франции. Оно проходит в CEU (госпитальных университетских центрах), при этом университет обеспечивает теоретическое обучение, а больница — практические навыки. Изучение медицины продолжается от двух до десяти лет. В конце первого года студенты сдают очень сложный экзамен, позволяющий продолжать обучение. После шести лет обучения студенты проходят конкурс в специализированную интернатуру, которая позволяет стать врачом-специалистом после четырёх или пяти лет последующего обучения или получить диплом по «общей медицине» после двух лет последующего обучения.

К высшим учебным заведениям во Франции относятся все учебные заведения, осуществляющие общенаучную

и специальную подготовку на базе полного среднего образования со сроками обучения от двух до шести лет. Они функционируют на основании принятой на Западе расширительной концепции высшего образования, включающей в себя не только собственно высшее, но и так называемое послесреднее образование, являющееся аналогом среднего специального.

Обучение в государственных университетах практически бесплатное — от 500 евро в год, с одновременным существованием различных скидок для студентов (например, на транспорт и музеи). Высшие школы специализируются в таких областях, как подготовка преподавателей, и находятся под контролем различных министерств, готовящих специалистов в области журналистики, искусства, юриспруденции и медицины. В высшие школы невозможно поступить прямо после школы. Сюда принимают только студентов, прошедших два года подготовительного курса в лицее или в университете Франции.

Принципиальные отличия основных типов французских вузов заключаются в следующем: в разной широте профиля подготовки и её профессиональной направленности; в разных условиях приёма и обучения; в масштабах самих вузов.

Национальные особенности системы высшего образования Франции связаны с преобладанием государственного сектора, бесплатностью образования в большинстве государственных учебных заведений, государственной монополией на выдачу национальных дипломов об образовании и присвоение квалификаций. Но, пожалуй, самой характерной особенностью образовательной системы страны является сформировавшаяся в конце XVIII — начале XIX вв. двойственная структура высшего образования, которая получила своё дальнейшее развитие в современной трактовке. Суть её заключается в том, что наряду с открытым для всех бакалавров университетом с его традиционными

факультетами, дающими общенаучное образование, существуют селективные «большие школы», в которых высшее образование отмечается большей профессиональной направленностью [146, с. 96—111].

Основное место в структуре высшего образования Франции занимают университеты (*universites*), их в стране насчитывается более 90, причём подавляющее большинство являются государственными учреждениями (около 70), остальные частными, в том числе пять — находятся в ведении католической церкви. Наряду с теологией в этой последней группе частных вузов изучаются естественнонаучные, гуманитарные, технические и другие дисциплины, как в обычных вузах, и большая часть входящих в их состав учебных подразделений функционирует по аналогии с другими университетскими школами и институтами [143].

Университеты представляют собой учебные и научно-исследовательские комплексы, в которые входят подразделения разного уровня. В состав университетов входит 800 «факультетов», т. е. структурных подразделений, которые называются *Uites de Enseignement et de Recherche* (U.E.R.); к последним, в свою очередь, присоединены «институты» (как правило, монодисциплинарные), «школы» (мультидисциплинарные, для подготовки специалистов определенного профиля) и «лаборатории» (для проведения научных исследований) [147].

С точки зрения функционального назначения учебно-исследовательские единицы представляют собой подразделения, ориентирующиеся преимущественно на фундаментальные области знаний, в то время как университетские институты и школы имеют более прикладной характер. Если в университете имеются обе группы учебных подразделений смежного или совпадающего по названию профиля, то обычно основной объём учебной работы, особенно на младших курсах, приходится на учебно-

исследовательские единицы, а на институты и школы в большей мере возлагается подготовка старшекурсников и их специализация, а также выполнение научных исследований.

Организация обучения в университете имеет следующие отличительные особенности:

- трёхуровневая (три «степени») архитектура;
- разделение занятий по семестрам (с прохождением испытаний, подтверждающих в конце каждого семестра владение полученными знаниями) и обучение, разделённое на единицы (ЕО), при этом единицы обучения могут соответствовать различным предметам либо объединять несколько предметов, и подразделяются они на основные (или обязательные) ЕО, второстепенные (или факультативные) ЕО и свободные ЕО;
- организация по «областям знаний» (объединяющим несколько дисциплин), «специализациям» (позволяющим идентифицировать главное направление образования), и «специальностям» (подчёркивающим некоторые особенности специализаций и уточняющим компетенцию, приобретённую студентом за время обучения). Данный тип организации определяет новую классификацию дипломов;
- подтверждение полученных знаний с помощью «кредитов»: по окончании каждого триместра студенту в зависимости от полученных результатов присваивается некоторое количество кредитов в соответствии с ETCS — «Европейской системой перевода кредитов». «Кредит» является единицей измерения знаний и компетенций, приобретённых студентом; курсы лекций, подтверждаемые сдачей экзаменов, практические занятия, курсовые работы, стажировки, рефераты, проекты... — ко всем формам обучения они применяются и в соответствии с ETCS являются переводными в европейском пространстве и накапливаются пожизненно; каждому уровню (или степени) соответствует точный уровень количества кредитов (или ETCS) [148].

В настоящее время все крупные города Франции имеют по несколько университетов, причём они не дублируют, а дополняют друг друга с точки зрения номенклатуры изучаемых специальностей. Между входящими в их состав различными подразделениями нет жёстко регламентированных различий: все они уполномочены осуществлять учебную и исследовательскую деятельность на том уровне, который соответствует их кадровым и материально-техническим возможностям. Значительная часть французских высших учебных заведений сосредоточена в Париже и столичном округе. В отличие от столичных вузов, провинциальные университеты имеют более узкую специализацию.

Французские вузы отличаются размерами, но в целом, независимо от месторасположения, гарантируют высокое качество образования. Для небольших университетов характерны многообразие дисциплин и большое число студентов первого цикла обучения. Университеты крупных провинциальных городов отличаются более узкой специализацией, в них больше студентов второго и третьего циклов. В Парижском округе, где сосредоточена четверть всех французских студентов, можно найти практически всё что угодно: любой факультет, любую программу, любую специализацию.

Старейший в Европе (основан в 1215 г.) Парижский университет Сорбонна является флагманом системы образования во Франции. В 1970 г. это учебное заведение было реорганизовано в 13 университетов, различающихся по направлениям обучения и относящихся к трём академиям Парижа и парижского региона. Автономные университеты имеют единую инфраструктуру, а также общие административные органы [8].

Особое место в сфере университетского образования занимают университетские технологические институты (УТИ). Это — учебные заведения, основной задачей кото-

рых является подготовка инженеров и осуществление политики сближения университета со средней школой. Обучение в них предполагает получение диплома об университетском технологическом образовании, который соответствует профессионализированному обучению в течение двух лет, доступному после получения степени бакалавра или её эквивалента. При наличии одной из этих степеней или при подтверждении предыдущих этапов обучения, профессионального опыта или личного опыта обучение может осуществляться либо в форме начального образования, при полном рабочем дне, сроком четыре семестра; либо в форме производственного обучения; либо, наконец, в форме непрерывного обучения [145].

В каждом конкретном случае создания технологического университета проект обсуждается и рассматривается комиссией, в которую входят представители университетской общественности, местных органов самоуправления и деловых кругов региона. Они способствуют экономическому развитию региона, проведению прикладных научных исследований, внедрению новейших технологий на предприятиях. Вследствие административного требования, что студенческий контингент в малых городах не должен составлять менее тысячи человек, обучение в них осуществляется по широкому кругу специальностей. В средних городах на базе технологических институтов, школ, университетов, технологических лицеев основываются новые технологические направления, которые предполагают функционировать совместно с малыми и средними предприятиями на контрактной основе.

Для того чтобы диплом об университетском технологическом образовании лучше вписался в европейское пространство высшего образования, было осуществлено обновление государственных педагогических программ. Образование обеспечивается по 24 специальностям, 15 из

которых относятся к сфере производства (наука о материалах, инженерное дело в области механики и автоматизированного производства и т. п.), 9 — к сфере услуг (технологии информации и коммуникации, управление предприятиями и организациями и др.).

Совокупность этапов, ведущих к получению диплома об университетском технологическом образовании, состоит из основной части, гарантирующей приобретение базовых компетенций технологического обучения, и модулей, предназначенных дополнять образование студента в зависимости от того, желает ли он приступить к профессиональной деятельности или продолжить образование на последующих этапах получения высшего образования. В государственных педагогических программах одним из элементов, общим для всех специальностей, является так называемый «личный и профессиональный проект». Этот проект представляет собой существенную работу, которая должна позволить студенту получить точное представление о профессиях выбранной специальности и личных качествах, которые требуются для осуществления данного вида деятельности [143].

После получения диплома об университетском технологическом образовании его обладатель может либо приступить к профессиональной деятельности, поскольку полученное образование готовит к осуществлению функций технического и профессионального руководства в некоторых сферах производства, прикладных исследований и услуг; либо продолжить обучение, при условии прохождения процедуры отбора: изучения личного дела, экзамена, собеседования.

Как указывалось нами ранее, во Франции существуют приравненные к университетам специализированные высшие школы, *Grandes écoles* (общее число — около 300), созданные по инициативе государственных властей и частных предпринимателей для подготовки чиновников или

специалистов в конкретных сферах экономической деятельности. С момента создания эти школы завоевали особый статус и престиж. Среди них можно назвать НЕС (e'cole des hautes e'tudes commerciales), ESSEC (e'cole supe'rieure des sciences e'conomique et commerciales); e'coles supe'rieures de commerce (в Париже и Лионе); 18 ESCAE (e'coles supe'rieures de commerce et d'administration des entreprises); 17 e'coles et Instituts de sciences commerciales [147].

Слушатели некоторых высших школ получают стипендию как будущие государственные служащие.

К числу данных образовательных учреждений относятся высшие педагогические школы, которые готовят преподавателей; Ecole Polytechnique и Сен-Сир — инженеров и военных специалистов; Национальная школа управления (Ecole Normale) готовит высококвалифицированных государственных служащих. Специализированные высшие школы являются во Франции более престижными учебными заведениями, чем государственные университеты.

Среди специализированных вузов Франции наиболее известными и престижными являются так называемые «большие школы», которые объединяют несколько десятков вузов разного профиля с высоким уровнем обучения, устойчивыми традициями и репутацией. К ним относятся Высшая педагогическая школа, Высшая практическая школа, Национальная школа администрации, Высшая национальная школа технического образования, Национальная школа современных восточных языков, Национальный политехнический институт и др. В отличие от университетов, в высшие школы надо сдавать сложные вступительные экзамены при большом конкурсе для абитуриентов. Принимается туда ограниченное количество студентов, и это, как правило, бакалавры, успешно завершившие обучение в средней школе (baccalaureat). Некоторые высшие

школы — частные. Поступить в данные учебные заведения значительно сложнее, но и профессиональные перспективы по их окончании несравненно лучше: выпускникам гарантирована не только полная занятость, но чаще всего — и самые престижные и доходные рабочие места в государственном и частном секторах. Одним словом, наличие диплома высшей школы открывает перспективы блестящей карьеры.

К категории «больших школ» стремятся принадлежать все специализированные вузы. В отличие от университетов, специализированные высшие школы имеют свои правила приёма: во многих случаях при поступлении в такие школы проводятся вступительные экзамены. По академическому уровню и социальному престижу «большие школы» стоят выше университетов. Они фактически противопоставлены государственной системе высшего университетского образования во Франции и с большим трудом поддаются сравнительной классификации на международном уровне. Обучение в высших школах считается во Франции гораздо более престижным, чем в университетах (которые несут на себе некоторый отпечаток второсортной системы, поскольку не предполагают никакого отбора при поступлении и функционируют по принципу свободной записи и бесплатного образования).

Именно из выпускников «больших школ» черпается в первую очередь пополнение правящей экономической, финансовой, политической и научно-технической элиты французского общества. Несмотря на довольно значительное количество подобных заведений, студенческий контингент их относительно невелик: в них занимается около 10% от числа всех студентов [141, р. 161].

Высшие педагогические школы, готовящие специалистов высшей квалификации и научно-исследовательские кадры для системы образования, связаны с университетами; они

готовят учащихся к фундаментальным или прикладным исследованиям, преподавательской деятельности, к работе в государственных и местных административных структурах, в производственном секторе. В высших педагогических школах есть много исследовательских центров.

Остальные «большие школы» зависят от различных министерств и несхожи по структуре, размеру и источникам финансирования. Срок обучения в «больших школах» от трёх до пяти лет и выше. В большинстве своём первый цикл обучения осуществляется в специальных учебных заведениях, так называемых «подготовительных классах в большие школы». Последние занимают промежуточное положение между средним и высшим образованием, и функционируют они при наиболее престижных лицеях. Продолжительность обучения в «подготовительных классах» до трёх лет.

Особое место среди всех учреждений образования и повышения квалификации, и даже среди высших школ, занимает Национальная школа администрации при Премьер-министре Франции. В международном признании по уровню образования её явно превосходит Политехническая школа, но по открываемым перспективам карьерного роста и жизненного успеха она стоит на первом месте. Подавляющее большинство французских выпускников этой школы стали ведущими государственными политиками, руководителями французских институций, парламентариями, высшими чиновниками, дипломатами и членами международных организаций, судьями высших инстанций, адвокатами Государственного совета, административными и финансовыми контролёрами высшего ранга, руководителями и топ-менеджерами крупнейших государственных и международных фирм и банков, средств массовой информации и коммуникации. Среди выпускников Национальной школы администрации при Премьер-

министре Франции два президента, семь премьер-министров, большое количество министров, префектов, сенаторов и депутатов Национального собрания. Обучение в школе бесплатно для слушателей, и всю тяжесть расходов несёт государственный бюджет Франции [147].

В число престижных высших научных школ Франции входит Военная школа, принимающая учащихся обоих полов, французских и иностранных граждан (возрастной ценз: 22 года для французов и 26 — для иностранцев). Она даёт общую научную подготовку очень высокого уровня за два года обучения (после одного года военной службы для французов). Кроме высших военных кадров, школа готовит инженеров для ответственных государственных технических постов. После двухлетнего обучения по единой программе студенты продолжают образование в одной из школ по выбору: Горный институт, Дорожно-строительный институт, Школа статистики, Школа телекоммуникаций и т. д.

Инженерно-техническое образование во Франции осуществляют вузы, обладающие правом присваивать диплом инженера: высшие инженерные школы, институты, учебные центры, инженерные или научно-технические подразделения университетов. Основная масса инженеров (примерно 80%) готовится в школах и институтах, которые, согласно принятой во Франции терминологии, объединяются под общим названием «инженерные школы». Примерно 40% из них находится в ведении министерства национального образования, около 30% от общего числа всех инженерных школ принадлежат частному сектору. На долю министерства сельского хозяйства приходится 10% вузов, промышленных ведомств и обороны — примерно по 8%. Оставшиеся инженерные вузы подчиняются другим отраслевым министерствам или органам местного самоуправления городов [144].

По основным направлениям специализации инженерные школы делятся на следующие группы: поливалентные (широкого профиля), школы механики и электротехники, электроники и связи, горного дела и строительства, химии и химической технологии, сельского хозяйства, пищевой технологии, обороны, авионавтики и текстильные. Наиболее многочисленными являются вузы первой и второй групп, а также химико-технологические.

Поливалентные школы, к которым относится большая часть самых престижных инженерных вузов, подразделяются, в свою очередь, на школы диверсифицированной подготовки и общетехнические. Среди первых такие вузы, как: национальные институты прикладных наук в Лилле, Ренне и Тулузе, Школа высшего технического образования в Лилле, Национальная консерватория искусств и ремесел в Париже. Ко второй подгруппе поливалентных школ — общетехническим — относятся Национальная школа дорог и мостов, Национальная высшая школа горного дела, Центральные школы искусств и ремесел городов Парижа, Лиона и других городов. Для этих вузов характерно изучение фундаментальных дисциплин и широкий профиль подготовки.

Среди вузов, специализирующихся в области электротехники и электроники, выделяется Высшая школа электричества (более 1000 студентов). Это частное учебное заведение, основанное в 1894 г. Французским электрическим обществом, готовит специалистов в области электротехники, электроники, радиотехники, робототехники и вычислительной техники.

Особое место среди инженерных вузов Франции занимает Политехническая школа. Созданный в 1794 г. для подготовки инженеров-строителей (военных и гражданских) и для формирования научных кадров, этот вуз, один из самых престижных во Франции, обладает особым

статусом. В качестве ведущей цели Политехнической школы предполагается формирование у студентов общей и научной культуры, «которая сделала бы их способными после прохождения специальной подготовки к занятию служебных постов, подразумевающих высокую квалификацию или ответственность научного, технического и экономического характера, в гражданской или военной государственных сферах или в частном секторе и, прежде всего, в областях деятельности, затрагивающих интересы нации в целом» [149].

Формально Политехническая школа находится в ведении министерства обороны и функционирует в режиме военного училища. Второй и, может быть, главной особенностью этого учебного заведения является его общенаучный профиль. В школе функционирует семь отделений: шесть научных — математики, прикладной математики, физики, химии, инженерной механики, экономики и отделение гуманитарных и социальных наук, которое является общеузовским. Студенты проходят интенсивный курс фундаментальной подготовки и распределяются для специализации в так называемые прикладные школы (военные или гражданские), функционирующие при Политехнической школе, или в другие вузы соответствующего уровня и профиля.

Среди других специализированных вузов наиболее многочисленную и быстро расширяющуюся группу составляют вузы экономического профиля. Из государственных вузов этой группы выделяются институты управления предприятиями, готовящие профессиональных управленцев. Самый большой из них — Институт управления предприятиями Парижа — является также и самым крупным (около двух тысяч студентов) среди экономических вузов. В нём имеется несколько учебных потоков разных уровней по изучению единственной специальности —

делового администрирования, ведутся научные исследования в данной области. В составе института имеются также курсы повышения квалификации. Подобная монодисциплинарная структура характерна для большинства вузов данного профиля.

Частные экономические вузы ориентируются преимущественно на две специальности: коммерция и деловое администрирование. С этими направлениями работают и в многочисленных высших школах коммерции и делового администрирования, самая крупная из которых расположена в г. Реймсе (более тысячи студентов). Высоким престижем среди вузов рассматриваемой группы пользуются Высшая коммерческая школа (HEC), Высшая школа экономических и коммерческих наук (ESSEC) и Высшая коммерческая школа Парижа, образовавшие консорциум, в рамках которого можно получить диплом за два года. Самой известной французской бизнес-школой по праву остаётся легендарная INSEAD [144].

Приводимые выше данные свидетельствуют о том, что ведущие специализированные вузы значительно меньше по своим масштабам, чем университеты и аналогичные вузы ряда других стран. Данная особенность проявляется более отчётливо, если рассматривать не ведущие, а рядовые французские вузы, контингенты большей части которых составляют 200—300 человек, а нередко снижаются до нескольких десятков. Это обстоятельство связано, в первую очередь, с особенностью организации специализированного высшего образования, которая заключается в том, что в большинстве специализированных вузов Франции обучение начинается не сразу после средней школы, а после двухлетней предварительной подготовки, осуществляющейся в других учебных заведениях. Соответственно сокращается длительность обучения в вузе и численность студентов.

Помимо университетов, «больших» школ» и специализированных вузов, во Франции существует ещё одна категория высших учебных заведений, имеющих глубокую историю: государственные учреждения административного профиля и государственные учреждения научного и культурного профиля. К наиболее известным и престижным из них относятся:

– Коллеж де Франс (учреждён в 1530 г.): играет важную роль в научном образовании по многим направлениям подготовки через публичные и бесплатные лекции;

– Музей естественной истории (основан в 1626 г.): центр, ведущий активную исследовательскую деятельность в области естественных наук, реализует публичное бесплатное образование по 27 основным кафедрам;

– Национальная школа искусств и ремёсел (создана в 1794 г.): является центром фундаментальных прикладных и промышленных исследований, центром научно-технической информации, благодаря своему технологическому музею (самому богатому в мире) и своей библиотеке [145].

В последние десятилетия в Европе быстрыми темпами идут интеграционные процессы во всех областях, в том числе и в области высшего образования. В новых социально-экономических условиях на высшую школу возлагаются надежды в плане быстрого реагирования на актуальные требования современности. Франция занимает лидирующую позицию в данном процессе. Усилия французского правительства направлены на определённую стандартизацию содержания образования, периодов обучения и дипломов с целью создания условий для свободного передвижения студентов и преподавателей, занимающихся научной деятельностью. Установление скоординированных отношений между высшей школой и государством является необходимым условием процесса реформирования и эволюции высшего образования.

Анализ состояния системы высшего образования Франции позволил нам выявить его главные характеристики. Основная из них — это автономия вузов, которая предполагает их самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной деятельности. Автономия связана с реализацией принципа академической свободы, который подразумевает свободу выбора преподавателем тем для научных исследований и методов их проведения, свободу изложения учебного предмета по своему усмотрению и т. д. Принцип «академической свободы» понимается как функционирование образовательного учреждения в регламенте совокупности индивидуальных и коллективных прав и обязанностей, что не мешает вузам развивать партнёрские отношения с государством.

Автономное функционирование французских вузов вступает в противоречие с централизованной системой управления высшей школой во Франции, которая имеет как ряд преимуществ, так и ряд недостатков. Основное преимущество заключается в осуществлении единой государственной политики в области высшего образования. Непременным условием для обеспечения качества обучения и управления высшими учебными заведениями является чёткое определение принципов, на которых основываются отношения между высшей школой и государством. Социально-экономические условия заставляют вузы искать пути взаимодействия с государством.

Тенденция к постепенной и частичной децентрализации вузов, т. е. к предоставлению большей автономии, связана с возникающими трудностями в финансировании высшего образования из государственного бюджета. В последние годы основная масса проблем, стоящих перед высшей школой Франции, связана с переходом страны в фазу массового послесреднего образования и вытекающим

из этого ростом финансового бремени на государственный бюджет. Образование занимает приоритетные позиции в бюджетной политике многих ведущих стран мира. Несмотря на конъюнктурные колебания рыночной экономики, наблюдается устойчивая тенденция роста финансовой поддержки со стороны государства всех ступеней образования. Во Франции финансирование высшего образования осуществляется на трёх уровнях: общегосударственном, региональном и местном.

Эксперты, анализирующие нынешнее положение в области высшего образования, указывают на недостаточность финансовых средств как один из основных факторов, сдерживающих его дальнейшее развитие. Из государственного бюджета покрываются основные расходы на высшее образование. В странах Западной Европы участие частных фондов в финансировании образования, как правило, не превышает 10%. Так, в Великобритании доля частных ассигнований на образование составляет 4%, во Франции — 6%, в ФРГ — менее 1% [150, с. 13].

Во Франции широко обсуждается вопрос о задачах «открытой политики договорных отношений». Считается, что государство не может и не должно быть для университетов единственным партнёром по договорам. Университеты, оказывая присущие ему образовательные услуги, продолжают получать большую часть финансовых средств из государственного бюджета. Считается необходимым усиливать диверсификацию партнёров вузов. В первую очередь к ним относятся территориальные образования: регионы, урбанистические конгломераты, города. Нехватка квалифицированного персонала стимулирует предприятия увеличить вклад в финансирование высшего образования, особенно профессионального.

Три направления деятельности в области высшего образования особенно нуждаются в финансировании: на-

чальная университетская подготовка, непрерывное образование и научные исследования. Наиболее значительные средства требуются для совершенствования начального университетского образования.

Укрепление автономии французских университетов происходит за счёт развития договорных отношений между государственной властью и вузами. Вместе с тем государственные органы управления образованием направляют самостоятельную деятельность университетов (в частности, по созданию своих локальных отделений на местах) в единое русло. Происходит более планомерная выработка политики образования путём создания «прогнозных схем» развития высшего образования, его материального, финансового и кадрового обеспечения. Стратегическое положение высшего образования в французском обществе, его внутреннюю организацию можно определить тремя ключевыми понятиями: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация [151, с. 104—119].

Специфической для системы французского высшего образования характеристикой стала «массовость» высшей школы, особенно университетского сектора, которая является результатом «свободного доступа» к получению высшего образования. По мнению некоторых учёных и политических деятелей Франции, «массовое высшее образование не соответствует интересам индивида и призванию университета» [127, р. 37]. Ведётся интенсивное обсуждение проблем повышения качества образовательных процессов в условиях реализации модели массового университета.

Многие специалисты, такие, как М. Дюфур, Д. Монте, И. Шварц, считают, что основные проблемы на первом университетском цикле возникли в связи со значительным расширением студенческого контингента; что университет вошёл в «индустриальную эру» без всякой подготовки, а главная причина этой неподготовленности заключается

в недостаточности финансирования университетского образования. Результатом всего этого стало проведение занятий в амфитеатрах с большими группами студентов, уровень знаний которых совершенно неодинаков. Кроме этого, на качестве знаний студентов сказывается «распределение ролей»: если раньше один и тот же преподаватель вёл весь курс, то теперь последний «распадается на части». В растущей анонимности амфитеатров студент больше не ощущает проводимые разными преподавателями занятия как единое целое [152, р. 61].

Относительно свободный доступ в университеты имеет как позитивные, так и негативные моменты. Одним из отрицательных факторов является наличие на первом курсе бакалавров с различным уровнем подготовки. При всём при том, что эта степень предполагает набор определённого минимума знаний, достаточного для успешного продолжения учёбы в вузе, увы, не всегда полученная в лицее подготовка соответствует требованиям высшей школы.

«Курс выравнивания», предполагающий подтягивание слабых первокурсников до необходимого уровня, значительно сокращает отсев. Данный курс реализуется в нескольких разновидностях: «семестр выравнивания», подготовительный курс. Студенты, направляемые на этот цикл обучения, отбираются по результатам экзаменов и специальных тестов.

Известный специалист в области высшего образования, автор книги «Университеты под увеличительным стеклом» Ле Бри убежден, что подготовительный курс должен носить всеобщий характер. Сходной точки зрения придерживается эксперт П. Кампус, который считает возможным сделать выпускной класс лицея подготовительным циклом к учебе в вузе [127, р. 66].

Известный педагог Ж. Капель утверждал, что лицей обязан гарантировать уровень знаний, достаточный для

обучения в высших учебных заведениях, к тому же, подготовительный курс поглощает значительные средства, которые могли бы быть использованы для совершенствования среднего образования [153, р. 20].

В качестве меры по решению проблем первого цикла обучения предлагается также кураторство — одна из интересных форм работы с первокурсниками, когда преподаватель опекает небольшую группу студентов (до 30 человек), вводит их в студенческую жизнь. В условиях Франции, где набор на первые курсы университетов практически не ограничен, создание небольших студенческих групп и прикрепление к ним опытных преподавателей представляется, на наш взгляд, явлением положительным. Но на такой подход существуют категорические возражения: нет смысла создавать подобную громоздкую конструкцию, а следует ликвидировать слабую подготовку выпускников средней школы [153, р. 32].

Принцип непрерывности образования делает особенно необходимым тесное сотрудничество между различными звеньями образовательной системы. Сегодня граница между лицеями и вузами является фактически «размытой». Лицеи, главной задачей которых является подготовка бакалавров, имеют в своих стенах классы подготовки в «большие школы», а университеты — общеобразовательный первый цикл и университетские технологические институты. «Зона совмещения» двух звеньев образовательной системы довольно обширна. По мнению учёных, наличие элементов высшей школы в лицеях оказывает положительное влияние на оба звена [153, р. 49].

В число существенных характеристик французской высшей школы входит ее «профессионализация», вызванная социально-экономическими условиями и необходимостью развивать партнёрские отношения с производством для

удовлетворения нужд экономики в высококвалифицированных специалистах.

Ведущими характеристиками системы высшего образования Франции являются «гуманитаризация» инженерного и естественнонаучного образования и «технизация» гуманитарного. Этот процесс сопровождается перепроизводством специалистов в гуманитарных областях за счёт отставания в интенсивно развивающихся направлениях. Во Франции не хватает инженеров, управленческих кадров, учёных и научных деятелей.

В условиях углубляющейся интеграции научного знания существующее жёсткое разделение высшего образования на гуманитарное, естественнонаучное, техническое наглядно обнаруживает свои уязвимые черты [154]. Тенденция «гуманитаризации» образования возникла как осознанная обществом необходимость усиления роли высших учебных заведений в укреплении этических и духовных ценностей своих воспитанников, при этом она предполагает сосредоточить внимание на развитии у будущих выпускников активного гражданского чувства сопричастности к делам общества.

В учебные планы факультетов введены курсы философии, социологии, истории, политологии. Усилилось внимание к формированию экологического сознания будущих специалистов. В ряде западных университетов появилась самостоятельная дисциплина — «социальная экология», основывающаяся на системном подходе к социальным и экологическим проблемам. Её основные методологические послышки состоят в следующем:

- концепция тотальной власти человека над природой обнаружила свою полную несостоятельность;
- ущерб, наносимый природе антропогенной деятельностью, есть одновременно удар и по самому человеку;

– уровень экологической культуры — один из важнейших показателей степени духовности и нравственности как личности, так и всего общества.

В число функциональных задач современного высшего образования Франции входят: необходимость формирования духовных качеств личности, развитие у студентов способности целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных проблем и межличностных отношений. Для реализации этих задач в учебном процессе стали интенсивно использовать игровые технологии моделирования («проигрывания») различных жизненных ситуаций и человеческих отношений в малых группах с помощью социометрических процедур.

Для интенсификации научно-исследовательской деятельности в области гуманитарных наук предприняты кардинальные меры по улучшению состояния библиотек и студенческих общежитий. Кризисное состояние общества привело к осознанию необходимости гуманитаризации высшего образования. Мировой опыт показывает, что конкурентоспособность современного специалиста зависит не только от его профессиональной, но и социальной подготовки.

Современная система образования Франции принадлежит к классической образовательной модели. Исторически основанная на гуманистических взглядах на бытие, природу человека и общества, многоуровневая государственная система образования следует гуманитарной парадигме.

Международная деятельность — необходимый аспект высшего образования Франции: 15% строящихся университетских общежитий предназначено для иностранных студентов, в частности, граждан Европы. В каждом крупном университетском городе созданы международные центры. Стремление придать французским университетам международное и, прежде всего, европейское звучание ведёт к расширению их административной автономии.

Этим стремлением обусловлена политика министерства по созданию нескольких европейских центров. Различные университеты, расположенные в одном городе, устанавливают более тесные контакты, между ними складываются партнёрские отношения, происходит объединение усилий научных коллективов для проведения крупных исследований.

Франция входит в пятёрку ведущих стран — поставщиков образовательных услуг, наряду с Австралией, Германией, Великобританией и США, принимающих около 73% всех иностранных студентов, обучающихся в вузах стран ОЭСР. Реализация политики интернационализации в сфере высшего образования осуществляется Министерством иностранных дел Франции через конкретные инициативы вузов, предприятий, а также агентством «Campus France», которое имеет около 80 офисов в 30 странах мира [144].

Французский рынок образовательных услуг достаточно ёмкий. Страна имеет давние традиции приёма иностранных студентов, (по их количеству, причём на разных циклах обучения, Франция занимает третье место в мире), поэтому число иностранцев всё время увеличивается. Сегодня каждый десятый студент, получающий высшее образование во Франции, — иностранец. Студентам предлагается полный комплекс услуг: предварительная запись, содействие в решении административных вопросов, зачисление, обеспечение жильём, питанием, назначение тьютора, организация языковой и профессиональной стажировки и т. д. Каждый год французское правительство присуждает большое количество стипендий иностранным студентам, обучающимся во Франции. Отбор стипендиатов производится в зависимости от конкретных планов, входящих в готовые программы. Получая высшее образование во Франции, студенты могут воспользоваться новыми решениями, принятыми в рамках Европейского союза.

В целях расширения и укрепления контактов с иностранными студентами организованы «летние университеты» по различным направлениям: менеджмент, право, гостиничное хозяйство и ресторанное дело и т. д. «Летние университеты» дают общее представление о системе высшего образования страны, знакомят с Францией, помогают преодолевать языковые барьеры.

Университеты, проводя энергичную политику международных обменов, приобретают достаточную значимость и становятся престижными и динамичными центрами, способными работать и сотрудничать в рамках европейских программ университетских обменов и партнерства с предприятиями. Эти процессы свидетельствуют о том, что высшее образование стирает границы между странами и приобретает поистине международный характер.

Междисциплинарный и многодисциплинарный характер учебных курсов способствует повышению эффективности методов организации образовательного процесса и является одной из ведущих характеристик высшей школы Франции. В большей степени структурная реорганизация высшего образования в данном направлении касается подготовки инженеров. Специалисты признают, что она должна быть максимально приближена к схеме, принятой в других индустриально развитых странах.

Современная модель подготовки инженера включает в себя такие важные компоненты, как формирование способности к проведению научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ самого высокого уровня, к разработке новых, наиболее эффективных технологических решений с целью скорейшего внедрения их в производство и выпуска продукции самого высокого качества.

Характерной особенностью научно-методического обеспечения в инженерных школах является сочетание обязательных общеинженерных дисциплин с дисциплинами

специализации, а также с дисциплинами по выбору. Основные тенденции развития инженерно-технического образования ориентированы на приспособление его к условиям перестройки всей экономики страны и направлены на устранение следующих негативных явлений:

- слабой предприимчивости и компетентности в вопросах экономики и управления, недостаточности общения с производственным персоналом;
- отсутствия мотивации повышать своё профессиональное мастерство, проявлять инициативу, активно участвовать в производственной жизни предприятия;
- недостаточной подготовки для научно-исследовательской работы;
- преобладания лекционных часов в ущерб групповой и индивидуальной работе под руководством преподавателя;
- недостаточной связи вузов с производством;
- малой степени реальных исследований и разработок в практических и лабораторных работах;
- слабого знания иностранных языков.

Традиционно для большинства базовых инженерных школ Франции свойственна тенденция к подготовке инженеров широкого профиля, способных к быстрой адаптации и переадаптации в условиях НТР. В основе такого подхода был и остаётся принцип междисциплинарности в обучении, при котором в подготовке инженера сочетаются дисциплины естественнонаучного, инженерно-технического и гуманитарного циклов.

Важной характеристикой французского высшего образования является расширение научно-исследовательской деятельности в вузах через создание условий благоприятствования для преподавателей-исследователей. Университеты научились приспособливаться к изменениям рынка труда, модернизируя систему управления и принимая эф-

фективные меры в реформировании университетской структуры. По инициативе министерства образования были разработаны инструменты, необходимые для выработки политики в области найма профессорско-преподавательского состава. В 1990 г. между министерством и профсоюзными организациями был подписан «Договор согласия», устанавливающий специальный порядок оплаты труда профессорско-преподавательского состава [132, p. 54].

В «Пакте нации о научных исследованиях» отражены следующие основные направления инновационной деятельности:

- равнозначное развитие фундаментальных научных исследований социальной и экономической значимости;
- развитие сотрудничества между сторонами, принимающими участие в исследованиях (приоритетная роль отводится университетам);
- осуществление глобальной и долгосрочной стратегии, направленной на укрепление доверия между французским обществом и исследовательской деятельностью университета [144].

Интеграция образования и науки создаёт новую динамику развития общества. Изменение социального контекста и политических установок приводит к изменениям в системе образования, ориентируя её на новые политические задачи в контексте построения единого европейского образовательного пространства. Основными направлениями, долженствующими привести образование на уровень, который соответствует запросам рынка труда, являются следующие:

- борьба против отчислений из вуза путём подписания договора между студентом и вузом;
- расширение спектра мер, способствующих информированности студентов о возможности их профессиональной ориентации;

- расстановка акцентов на профессионализации и повышении значимости диплома лицензиата путём введения обязательного модуля профессионализации;
- сближение вуза с миром труда через вовлечение профессионалов в процесс обучения;
- введение механизмов, позволяющих совмещать учёбу с частичной занятостью на производстве;
- создание общей базы данных для вузов и социально-экономических сообществ;
- совершенствование университетского образования через создание профессионально ориентированных программ;
- повышение престижности карьеры преподавателей, задействованных в профессионализации студентов;
- финансирование вузов в зависимости от трудоустройства студентов и т. д.

Плановая политика французских предприятий в области подготовки кадров и продвижения карьеры способствует активному улучшению качества предлагаемых программ обучения в системе образования. Координация действий органов по трудоустройству и продвижению информации о профориентации позволяет вести мониторинг занятости выпускников через пять лет после выпуска.

Структура высшего образования современной Франции гибкая и вариативная. Она не декларативно, а по существу представляет возможность каждому желающему получить высшее образование в том или ином высшем учебном заведении (причём пути для этого весьма многообразны). Детализация (декомпозиция) структуры образования во Франции (и высшего, в частности) касается не только циклов, но и разделов предмета (курса), обеспечивая индивидуальную образовательную траекторию для студента.

Внешние и внутренние условия развития образовательной системы Франции, находясь в явной и латентной

зависимости, обеспечивают диалектичность и гармоничность её развития. Стратегия образовательных реформ, направленных на расширение открытости системы образования социально-экономическому и социально-культурному окружению, неизменно коррелируется с модельно-парадигмальными и целевыми установками развития образования, Государственным образовательным стандартом и государственным регулированием. Процессы интернационализации, демократизации, дифференцированности и т. д. осуществляются при условиях автономности, гуманизации, интеграционности развития системы образования.

Европейские тенденции к интеграции диктуют определённые приоритеты развития образования: мобильность, стандарты, качество, источники финансирования, движущие силы, преодоление препятствий. В рамках единой Европы французская образовательная система сохраняет свою национально-культурную самобытность, обеспечивающую передачу культурного наследия каждому последующему поколению при соответствии наивысшим мировым образовательным стандартам, что детерминирует открытость системы мировой и европейской интеграции.

Последовательное включение системы образования Франции в европейскую образовательную систему обеспечено следованием принципу интернационализации образования. Стратегия интернационализации образовательной системы Франции строится на фундаменте общественной обязанности, равенства возможностей и открытого доступа ко всем образовательным ступеням. Непрерывность, транспарентность, высокое качество образования — вот характерные черты системы французского образования. Международная составляющая в содержании образования обеспечивает признание академических степеней и званий, студенческой и академической мобильности. Регулирующая и ответственная роль государства

функционирует в соответствии с основополагающими принципами образовательной системы, которые не противоречат её гуманитарной парадигме, укрепляют национальные приоритеты.

Культурно-историческая уникальность, политическая и экономическая стабильность современной Франции как раз и составляют фундамент французской системы образования, являя её европейским образцом сохранения национально-культурной самобытности, соответствующим критериям успешного функционирования в рамках европейского образовательного пространства.

Репозиторий БарГУ