

РАЗДЕЛ 2
**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ**

Глава 2.1
Великобритания

2.1.1 Условия возникновения и функционирования высшего образования Великобритании

Университет в Великобритании, так же, как и во всём мире, возник как институт европейской культуры, как продукт христианского Запада XII в., как уникальное явление средневековья, не имеющее аналогов в предшествующем ему времени. Знания и образование пришли на британскую землю вместе с христианством. Образование на Британских островах, как и повсюду в Европе, началось с желания познать библейскую истину, поэтому чтение и толкование Библии, церковные песнопения, понимание чина богослужения были единственными стимулами к открытию первых средневековых учебных заведений.

История английских университетов XII—XIX вв. по характеру различных перемен, совершавшихся при постепенном развитии, может быть разделена на несколько периодов [154].

Первым временным периодом развития английского университета является зарождение школ V—XII вв., из которых позже (в XII—XIII вв.) образовались Оксфордский и Кембриджский университеты. Ещё во времена раннего средневековья Британия была известна как «остров святых старцев и школяров». Этой древней славой Британия обязана монахам, которые основывали монастыри, а при них — школы. С конца VI в. святые отцы стали

отправляться за пределы островов, чтобы нести свет знания и божественной истины по всему западному миру [1].

В данный период (VI в.) в Великобритании были открыты школы для подготовки священнослужителей. Позднее появились светские, так называемые «грамматические» школы, где мальчики изучали латинскую грамматику. Обучали в церковных школах повышенного образования по программе семи свободных искусств. Первые положения этой программы для средневековой Европы выработали философы-педагоги Капелла (410—427), Боэций (480—524), Кассиодор (487—578), Исидор (570—636), Алкуин (735—804). Учебники, написанные этими философами, пользовались популярностью вплоть до XIV в.

Канон семи свободных искусств включал следующие дисциплины: грамматику (с элементами литературы), диалектику (философию), риторику (включая историю), географию (с элементами геометрии), астрономию (с элементами физики), музыку, арифметику. Существовали низшие программы — науки тривиума (грамматика, риторика, диалектика) и высшие — науки квадривиума (арифметика, география, астрономия, музыка). Наиболее основательно изучались дисциплины, являвшиеся базовыми для будущих священнослужителей: грамматика и музыка [155].

Сведения об английских университетах до XIII в. чрезвычайно скудны, поэтому невозможно составить ясного понятия о важнейших моментах зарождения и развития высших учебных заведений. В течение XI—XII вв. на западе христианской Европы возникли первые средневековые университеты — в Болонье, Париже, Салерно. Парижский университет явился образцом, которому следовали при образовании старейшего из английских университетов — Оксфордского (*Aima mater Oxonia*), обучение в нём началось с 1096 г.

В Оксфорде, как и в Парижском университете, изначально было четыре факультета: теологии, медицины, канонического права и свободных искусств. Продолжительность обучения варьировалась, но в любом случае требовалось сначала пройти трёхгодичный курс обучения на факультете искусств. Здесь преподавались дисциплины, необходимые для общего образования: грамматика и философия Аристотеля. Далее студент (тогда его называли школяр), получивший степень лиценциата, мог закончить обучение или поступить на один из трёх высших факультетов, где давались специальные знания. Самым продолжительным было обучение на факультете теологии — четырнадцать лет, но его выпускник мог претендовать на самый высокий церковный сан [154].

Вследствие смуты, произошедшей в Оксфорде в 1209 г., около трёхсот школяров и магистров покинули Оксфорд и поселились в Кембридже, где стали продолжать занятия. Благодаря переселению и деятельности магистров и школяров, примерно в 1229 г. Кембриджской школе было присвоено звание *Studium generale*. До половины XII в. первые университеты Британии имели все признаки и условия функционирования средневекового университета, как в отношении объёма учебных предметов, так и в отношении преподавательского состава [155].

Первые университеты Великобритании присуждали учёные степени, факт приобретения которых оценивался в духе ученичества и рыцарского воспитания. Порой выпускников, как рыцарей, венчали громкими титулами («граф права»). В учёной степени «магистр» нетрудно угадать звание, которое получал ученик ремесленника. Профессора и студенты находились во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Когда юноша 13—14 лет являлся в университет, ему надлежало записаться у профессора, который в дальнейшем считался за него в ответе. Так

постепенно складывалась система тьюторства, существующая в настоящее время и являющаяся продуктивной формой проведения занятий. Студент занимался у профессора от трёх до семи лет и, если учился успешно, получал степень бакалавра. Вначале степень бакалавра рассматривалась лишь как ступень к научной степени. Бакалавр посещал лекции других профессоров, помогал обучать вновь пришедших студентов, т. е. становился своеобразным подмастерьем. В итоге, подобно ремесленнику, он публично излагал научную работу, защищая её перед уже имеющими степень членами факультета. После успешной защиты бакалавр получал учёную степень лиценциата, магистра или доктора.

Первые британские университеты, возникшие в XII—XIII вв., заложили институциональную структуру современной высшей школы Англии. Университет того времени являлся не только учебным заведением, но и политическим институтом. Данное утверждение подтверждает факт дарования высшему учебному заведению права иметь собственных представителей в парламенте. В функции Оксфордского и Кембриджского университетов и их колледжей входило воспитание достойной смены для государственной и церковной службы. Королевская власть постоянно использовала помощь университетских специалистов в таких делах, как подготовка документов, защита королевских интересов в папской курии, осуществление «черновой» работы посольств, взаимодействие с парламентом.

Следующий период развития британских университетов датируется XIII—первой половиной XIV вв. Данному периоду университетского развития соответствует расцвет научной мысли. Первые средневековые университеты долгое время составляли совершенно независимые общества в государстве (*status in statu*). Университеты сами учреждали законы, правила и всю университетскую организацию, без участия не только городских, но и государст-

венных и церковных властей. Поэтому характерными для данного периода развития английского университета являются следующие черты: независимость университета как от государства, так и от церкви; доступность обучения для всех слоёв населения. Существенную роль в развитии и становлении британских университетов сыграли известные учёные Р. Бэкон, Р. Гроссетест, И. Скотт, У. Оккам и др. В данный временной период в Оксфордском университете открываются первые колледжи: Balliol College — в 1249 г., Merton College — в 1264 г.

Университетская традиция высшей школы Великобритании всегда исходила из ориентации на высокие моральные и интеллектуальные ценности. Университеты образовались из стремления к консолидации культур. Наследование лучших достижений общечеловеческой гуманистической культуры, не имеющей национальных границ, а лишь национальные особенности, стремление к интеллектуальному развитию личности, открытому диалогу и коммуникациям в исследовании и обучении составляют идеологию университетского образования Англии.

В образовательном пространстве Британии временной отрезок со второй половины XIV—XVI вв. характеризуется признанием прежних форм обучения устаревшими. Это было вызвано рядом социально-экономических и политических причин. Университеты данного времени частично потеряли свою независимость как от государства, так и от церкви. Образование в английских университетах постепенно становится всё более элитарным, что даёт основания говорить о преобладании ньюменовской модели в тенденциях развития высшего образования Британии.

В XV в. образовались первые шотландские университеты: Св. Эндрюса, Глазго и Абердин, в которых изучались искусство, теология и каноническое право. В отличие от английских университетов, которые являлись

аристократическими учебными заведениями, тесно связанными с англиканской церковью, шотландские университеты были более демократичны.

По мнению Х. Симоенс, в Англии государство ревностно старалось сохранять свою монополию в двух наиболее старинных университетах: Оксфорде и Кембридже. В университетах Манчестера, Йорка и Доргейма имелись различные религиозные группы, сосуществовавшие между собой. Данное обстоятельство было одной из особенностей расположения некоторых европейских университетов. Многие из них находятся в небольших городах вдали от крупных промышленных и административных центров. Это можно также объяснить стремлением власть имущих отдалить от столицы и крупных городов буйное в те далёкие времена студенчество. Оксфорд и Кембридж с их старейшими в Англии университетами также небольшие города, удалённые от столицы [1].

Следующий временной период развития британских университетов охватывает XVI—XVII вв. и характеризуется подъёмом образования, который связан с появлением целой плеяды мыслителей-гуманистов. В стране появляется множество классических средних школ (Grammar schools) и низших школ для первоначального обучения. В середине XVI в. в Оксфорде и Кембридже окончательно оформляется система тьюторства. В XVII в. британский университет представляет собой аристократическую республику, которая принимает активное участие в политической жизни страны.

Базовые принципы функционирования британского университета данного временного периода сводились к следующему:

- относительная автономия университетов;
- идея академической свободы как основополагающая;
- исследование и обучение составляют сущность образования;

– университет предполагает активное включение в общественную жизнь, возрождение её целостности;

– этическое обоснование достоинства знания и учёности.

Для периода XVIII — первой половины XIX вв. характерно постоянное и всё более усиливающееся стремление к радикальным реформам всей системы образования старинных английских университетов. Стремление провести реформы системы университетского образования обуславливается потребностями общества. Плодом этого стремления явилось появление новых университетов и гимназических школ.

Промышленная революция, захлестнувшая Великобританию в XIX в., поставила страну перед необходимостью готовить опытных управляющих и администраторов. Следующий временной период развития университетов Британии определяется временными рамками второй половины XIX в.—1980-х гг. XX в. Именно тогда появляются новые университеты во многих промышленных центрах: Лондонский был основан в 1836 г., университет в Манчестере — в 1851 г., в Бирмингеме — в 1900 г., в Ливерпуле — в 1903 г., в Бристоле — в 1909 г., в Рэдинге — в 1926 г. Эти университеты стали известны как «краснокирпичные»: построенные из кирпича здания заметно отличались от древних каменных стен Оксфорда и Кембриджа.

В 60-е гг. XX в. экономика страны продолжает испытывать нехватку специалистов высшей квалификации, что явилось причиной расширения существующей системы высшего образования Британии. За эти годы в стране было создано 23 университета. В Великобритании основным критерием академических заслуг студента всегда являлся уровень, достигаемый в изучении гуманитарных дисциплин. По мнению ряда английских педагогов, только гуманитарное образование имеет подлинную образовательную ценность, поэтому по традиции британские университеты

обеспечивали в основном гуманитарную подготовку, не учитывая потребности социума [31].

Национальное значение и международное признание английским университетам придавали формируемый ими относительно высокий уровень научного знания; сформировавшиеся научные школы, обеспечивающие условия роста, передачи и воспроизводства знаний.

Английские университеты действительно становились двигателем общественно-культурного прогресса, отражением меры цивилизованности нации. Требованиями научно-технического прогресса в XX в. выдвигается необходимость повышения уровня и престижа английского технического образования. С этой целью проводятся мероприятия, связанные с повышением статуса технологических колледжей: в 1966—1967 гг. восемь высших технологических колледжей стали технологическими университетами (Суррей, Бат, Эстон, Брэдфорд, Бруней, Лафборо, Сити и Солфорд). В 1969 г. был основан Открытый университет Великобритании. Гражданские и технологические университеты, сформировавшиеся на базе технологических колледжей, занимают в стране менее престижное место. Созданные по инициативе предпринимателей, они предлагают программы и курсы обучения в соответствии с интересами промышленности и бизнеса. Данное обстоятельство даёт основания для предположения, что в их деятельности превалирует сервисная функция.

С 70-х гг. XX в. продолжаются дебаты о качестве и целях британского образования, результатом которых стал целый ряд правительственных реформ. Начатая в 90-х гг. XX в. реформа, целью которой было повышение качества образования в стране, имеет силу и в настоящее время. Она предполагает неуклонное повышение уровня образования такими же темпами, как в странах-соперницах. Озабоченность правящих кругов снижением конкурентоспособности Великобритании по сравнению с некоторыми

другими странами Запада напрямую связывается с образовательным потенциалом населения. Очевидно, что правительство решило укрепить роль и статус своего государства в мире путём усовершенствования образовательной системы. Данная реформа корректируется по мере её осуществления. Правительство и педагогическое общество принимают усилия по дальнейшему совершенствованию образования.

К концу 80-х гг. XX в. в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии насчитывалось 45 университетов, из них 34 расположены в Англии, один — в Уэльсе, восемь — в Шотландии и два — в Северной Ирландии [156]. Вновь создаваемые английские университеты были тесно связаны с торговлей и промышленностью. Они строили свои учебные программы с учётом интересов предпринимателей, руководствуясь ситуацией на экономическом рынке. Университеты, созданные ранее, также стараются укрепить свои связи с местными и национальными коммерческими кругами. Однако их учебные программы остаются традиционно гуманитарными, концентрируясь на таких «чисто теоретических» дисциплинах, как философия, литература и естественные науки.

В Великобритании принято делить все университеты на две группы: старые и новые. Старых университетов в Британии около сорока. По-прежнему «визитной карточкой» «старых» вузов остаётся фундаментальная теоретическая подготовка, а «новые» и «новейшие» университеты руководствуются ситуацией на экономическом рынке.

Новые университеты превосходят древние вузы в гибкости учебных программ: здесь постоянно вводят современные курсы. Возможно, поэтому выпускники новых университетов имеют хорошие шансы трудоустроиться: например, после окончания университета Oxford Brookes находят работу 97% студентов, а после Thames Valley University — 85%. Ни в одном из английских университетов

этот показатель не опускается ниже 84%. Статистические данные показывают, что дипломы вузов первой десятки высоко котируются у работодателей [157].

В любом британском университете есть направления обучения, в которых вуз преуспел: для этого ежегодно составляются рейтинги по специальностям. Абитуриенты получают возможность узнать, где выбранная специальность преподаётся на самом высоком уровне. Специализированные рейтинги имеют высокую ценность, потому что именно они несут в себе не общую, а конкретную информацию. Рейтинги составляются по всем специальностям, преподавание которых ведётся в стенах британских вузов. Абитуриентам прежде всего необходимо сформулировать цель и направление будущего обучения. Предполагается, что сначала абитуриент должен выбрать специальность, а затем университет, где будет проходить обучение.

Наряду с внутренними составляются европейские рейтинги университетов. Европейский конкурс следует рассматривать и как вполне определённый шаг развития английского образования в рамках становления единого образовательного пространства в странах Европейского союза. Интеграция систем образования считается важным компонентом в осуществлении стратегии новой Европы, не разделённой национальными и иными границами. Учебная и научная репутация британских университетов котируется и на европейском уровне.

Анализ нормативных актов и практических рекомендаций Великобритании в области проведения образовательной политики в стране указывает на тот факт, что в Великобритании провозглашён курс на создание образовательного общества с непрерывным обучением. Образование должно стать нестандартным образом жизни. В связи с этим роль университетов как центров образования и подготовки высококвалифицированных специалистов

возрастает, но одновременно возрастает их ключевое значение в создании наукоёмких технологий как источника, основанного на интеллекте и процветающей экономике. Рейтинги университетов в этой связи важны как при получении государственных субсидий, так и в рыночных взаимодействиях с частным капиталом.

Правительство Великобритании относительно мало вмешивается в университетскую жизнь. В процессе согласования позиций правительства и университетов заметную роль играют советы университетских фондов Англии, Уэльса и Шотландии. Вопросы образования, в том числе высшего образования, находятся в компетенции правительств Великобритании (Англии), Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии, т. е. управление высшим образованием в Великобритании достаточно децентрализовано.

Развитие образования в Великобритании, в отличие от континентальной Европы, идёт в рамках философии эссенциализма, укрепившейся в этой стране. Эта философия определила цели образования как передачу основных (essential) знаний и умений. Другими словами, образование в университетах должно быть сосредоточено на самом важном, а несущественное можно вниманием и обойти. Английская образовательная система характеризуется известным прагматизмом, т. е. направленностью на практику. В этом её главное отличие от так называемых энциклопедических систем, таких, например, как во Франции, где господствует стремление научить студентов большому числу дисциплин в обязательном порядке.

Как следует из представленного выше, система образования Великобритании развивалась на протяжении многих столетий. Она в настоящий момент подчинена строгим стандартам качества. Образование в стране является обязательным для всех граждан в возрасте от пяти до 16 лет. Существует два сектора образования: государственный (бесплатное

образование) и частный (платные учебные заведения, частные школы). В Великобритании существуют и две системы образования, которые легко уживаются вместе: одна — в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, вторая — в Шотландии.

Поступить в высшие учебные заведения (университеты) Великобритании можно только через специальную централизованную службу UCAS (Universities and Colleges Admissions Service). Документы не подаются непосредственно в университеты; нужно сначала подать заявление в UCAS, указывая в заявлении несколько университетов (до пяти), где заявитель хотел бы получать образование. Обучение в старшей школе по программе уровня А (A-level) и по другим программам, которые предшествуют вступлению в университет, в определённой степени соответствуют учебным программам первого и второго курса университетов стран СНГ. Вступительные экзамены в британских университетах отсутствуют, за исключением Кембриджского и Оксфордского. Иногда университеты приглашают абитуриентов на собеседование.

В 16 лет, после завершения обязательного цикла образования, студенты могут либо уйти из школы и начать работать, либо продолжить образование для того, чтобы поступить в университет. Сертификат об окончании средней школы в Великобритании не даёт права на получение высшего образования. Желаящим поступить в университет предлагается двухгодичный курс A-level. Это один из типов «последующего» образования, которое также включает, например, профессиональные курсы. «Последующее» образование (в том числе с целью подготовки к вузу) получают в частных и государственных колледжах. Две трети студентов колледжей получают общее свидетельство о профессиональной квалификации, и около трети готовятся к поступлению в вузы. Некоторые колледжи дают возможность получить степень бакалавра.

Профессиональное обучение после окончания школы в Великобритании длится два года, с 16 до 18 лет. Уже в этом возрасте студенты выбирают свою будущую специализацию и четыре основных предмета для углублённого изучения. Колледж в Англии является промежуточной ступенью между средним и высшим образованием, на которой ученики получают техническое и профессиональное образование, достаточное для трудоустройства или поступления в университет. Продолжительность обучения в английском колледже зависит от программы обучения и может длиться от одного года до пяти лет, после чего выпускник может поступить в университет на льготных условиях.

Предуниверситетская подготовка для поступления в университеты Великобритании проходит в течение двух лет по программам A-level (в Англии и Уэльсе) и Scottish Highers (в Шотландии) с углублённым изучением основных предметов, необходимых для поступления на выбранную специальность. После первого года обучения сдаются экзамены AS, а после второго — A2-level. Первый год обучения предполагает обязательное изучение четырёх-пяти предметов, второй — трёх—четырёх. Обязательных предметов, необходимых к сдаче, нет — все предметы студент подбирает себе индивидуально из 15—20 предложенных школой, тем самым определяя свою специализацию, которой будут посвящены последующие три—пять лет обучения в университете [8].

После прохождения двухгодичного курса A-level студенты могут получить либо профессиональное, либо высшее образование. Профессиональное образование (Further education — FE) включает в себя курсы профессиональной подготовки и некоторые курсы для получения высшего образования (степени бакалавра). Термин «профессиональное образование» используется, чтобы обозначить курсы для тех, кто ушёл из школы в возрасте 16 лет.

В Великобритании насчитывается более 600 государственных и частных колледжей дальнейшего образования, которые предлагают различные программы обучения.

Британское высшее образование уже долгое время входит в тройку лучших в мире. Высшее образование (Higher education — HE) включает в себя программы по получению степени бакалавра, последипломные программы (магистратура, докторская степень) и MBA (магистр делового администрирования). Термин «высшее образование» обозначает обучение в университетах, колледжах и институтах, которые предлагают получение учёной или докторской степени. Бакалавриат есть в вузах и колледжах высшего образования.

Степень бакалавра — первая ступень высшего (постдипломного) образования. Во всем Соединённом Королевстве срок обучения для получения степени бакалавра составляет три года и только в Шотландии — четыре года. Однако он может увеличиваться в зависимости от того, нужна ли для получения степени в конкретной области производственная практика.

Название степени бакалавра зависит от специализации. В Великобритании существует четыре основные степени:

- бакалавр в области искусств (Bachelor of Arts, BA);
- бакалавр в области науки (Bachelor of Science, BSC);
- бакалавр в инженерной области (Bachelor of Engineering, BENG);
- бакалавр в юридической области (Bachelor of Law, LLB).

В некоторых колледжах и университетах, обучающих на степень бакалавра в какой-либо специфической области (например, искусство и дизайн), студенты сначала проходят подготовительный базисный курс, а затем уже три года обучаются по избранной специальности. Есть степени, для получения которых необходим ещё и опыт практической работы, в связи с чем срок обучения соответственно возрастает.

После получения степени бакалавра британец может приступить к следующей ступени высшего образования — обучению на степень магистра. В магистратуру не обязательно идут сразу после бакалавриата: часто между этими двумя ступенями проходит несколько лет, когда студенты успевают поработать и определиться с профессиональными предпочтениями. Магистерские программы делятся: 1) на исследовательские, которые ориентированы на исследовательскую деятельность; 2) учебные программы, ориентированные на повышение профессионального уровня по одной из специализаций.

Магистерские программы продолжаются один—два года и организованы следующим образом: после восьми—девяти месяцев лекций и семинаров сдаются экзамены, а затем студенты в течение трёх—четырёх месяцев делают дипломный проект (работу) под руководством супервайзера. По результатам экзаменов и защиты дипломной работы присваивается степень магистра:

- MA — магистр гуманитарных наук;
- MSC — магистр технических наук;
- LL.M — магистр права;
- MBA — магистр делового администрирования.

Академическая квалификация в области делового администрирования стоит особняком. Это более высокая ступень профессионального образования в сфере менеджмента, управления и организационного развития. Годовая программа MBA включает в себя углублённые курсы обучения основам делового администрирования, прикладным дисциплинам и практическим навыкам работы в крупных международных компаниях.

Степень магистра-исследователя часто называют магистром философии (Master of Philosophy — MPhil). Чтобы получить эту степень, необходимо в течение одного—

двух лет вести под руководством старшего профессорско-преподавательского состава самостоятельную научно-исследовательскую работу. По результатам этого исследования и присваивается данная степень магистра.

Обладатели степени магистра могут продолжить обучение в аспирантуре, причём не обязательно по полученной специальности. Аспирантура предполагает самостоятельную исследовательскую работу и длится три-четыре года.

Степень доктора также можно получить в Великобритании: большинство программ, ведущих к этому, — чисто исследовательские работы. Никаких лекций или учебных семинаров обычно не проводится. Научный руководитель, в лаборатории или на кафедре которого студент готовится к получению степени доктора, определяет для студента тему научного исследования и обеспечивает необходимые для исследований возможности. В период продолжения исследования студент должен опубликовать полученные результаты в официальных отчётах или специализированных журналах и по опубликованным материалам написать диссертацию. Степень доктора присваивается после успешной защиты диссертации.

Великобритания является одним из мировых лидеров по уровню поддержки научных исследований (на неё приходится 4,5% от общемировых ассигнований на науку). Для Великобритании характерен высокий уровень коммерциализации научных исследований. Две трети от всех финансовых поступлений на научные исследования связаны с бизнесом. Нормой при получении гранта на научное исследование является обоснование экономической, коммерческой выгоды проекта. На долю учёных Великобритании приходится около 8% всех научных публикаций в мире, по этому показателю Великобритания уступает лишь США и Китаю. Именно в Великобритании издаётся

всемирно известный журнал «Nature», который считается научным журналом номер один в мире [156].

Научные исследования в Великобритании проходят преимущественно в университетах и научных центрах. Значительное место в научных исследованиях занимают докторские программы университетов и соответственно диссертационные исследования. Работа над докторской диссертацией в Великобритании, как правило, означает привлечение диссертанта к определённому научному проекту, частью которого и становится то или иное диссертационное исследование. Таким образом, работа над диссертацией может стать не только процессом получения учёной степени, но и привлечением к решению реальной проблемы в той или иной отрасли мировой науки. В Великобритании финансируются не учёные, а проведение ими научных исследований — в этом принципиальное отличие Великобритании от стран СНГ.

С 1998 г. была введена плата за обучение в высших учебных заведениях (университетах) Великобритании, эта плата постепенно растёт. Вместе с тем в 2008 г. в Шотландии была отменена плата за обучение в вузах для жителей Шотландии. Для тех, кто проживает в других частях Великобритании и в странах Европейского союза, плата за обучение установлена на уровне, который в два раза ниже, чем в Англии. В целом же плата за обучение в высших учебных заведениях Великобритании является заметно большей, чем в большинстве европейских стран. Студенты — граждане страны могут учиться в долг, который начинают отдавать лишь после получения диплома и устройства на работу с минимальной заработной платой в размере 21 тысячи фунтов в год. Если же доходы ниже данной суммы, возвращать кредит не нужно. В последнее время в парламенте Великобритании имеют место непопулярные среди студентов предложения депутатов, касающиеся повышения стоимости обучения [158].

В 1993 г. национальная комиссия по образованию выпустила доклад (действующий по настоящее время) «Учиться преуспевать» с подзаголовком «Радикальный взгляд на образование сегодня и стратегия на будущее» [156]. Этот документ даёт анализ состояния образования в стране и указывает стратегические направления его развития. Рекомендации, содержащиеся в докладе, формулируются в виде семи целей:

- 1) высококачественное образование должно быть доступно всем;
- 2) учебные программы должны развивать в студентах их наибольший потенциал;
- 3) каждый учащийся на занятиях имеет право на хорошее преподавание и соответствующие условия обучения;
- 4) каждый должен учиться всю жизнь, и такое стремление следует поощрять;
- 5) управление образованием и подготовкой кадров должно быть объединено;
- 6) следует увеличить общественные и частные инвестиции в образование и подготовку кадров;
- 7) достижения должны постоянно нарастать, а происходящие сдвиги — быть открыты для оценки каждым членом общества.

В докладе национальной комиссии по образованию прямо указывается, что знания и умение применить их становятся центральным звеном в достижении успехов, как в экономике, так в личном и общественном благополучии. Указывая, что данный этап развития образования можно назвать «революцией знаний», авторы доклада подчеркивают, что обществу требуются знающие рабочие, но добавляют, что знания не могут быть оторваны от умения их применять.

Вместе с тем в докладе отмечалось, что цели образования шире, чем просто обеспечение экономического развития.

Необходимо достижение духовного, морального, культурного, умственного и физического развития учащихся и общества. По мнению членов комиссии, образование должно передавать из поколения в поколение такие человеческие ценности, как справедливость, уважение к людям, чувство долга по отношению к своей общине, обществу, заботу о ближнем, а также культурное наследие. Авторы доклада подчёркивают, что образование — это не только передача знаний, но и наделение силой, моральной, нравственной, духовной. Главной задачей качественного образования, как отмечается в докладе, является умение преуспевать, т. е. достигать успеха [159].

Высшее образование становится всё возрастающим международным бизнесом, студенческие потоки пересекают национальные границы и интернационализируют общество. Великобритания — страна, имеющая не только длительную историю и древние традиции обучения иностранцев в своих высших учебных заведениях, но и репутацию государства с самым качественным образованием. Испокон веков университетский диплом на Британских островах считался одним из наиболее почитаемых, так как он гарантировал его обладателю высокое положение в обществе. Британское образование даёт квалификацию международного уровня и имеет высочайшее качество по широкому кругу предметов. Уровень преподавания очень высок, и более 90% студентов успешно заканчивают университеты и институты.

Получить образование в Великобритании можно не только за собственный счёт, но и с привлечением дополнительного финансирования от британских фондов и университетов. В образовательной системе предусмотрено много вариантов стипендий и грантов для иностранцев, среди которых наиболее интересными считаются следующие:

– программа Чивнинг (Chevening) — стипендия назначается по результатам конкурса;

- стипендия ВР Кембридж Чивнинг (Chevening) — для выпускников с красным дипломом;
- стипендиальная программа TNK / ВР Kapitza Cambridge — программа для аспирантов;
- стипендиальная программа Shell — для молодых карьеристов;
- стипендиальная программа Джона Смита — для демократических лидеров [160].

Студенты британских университетов постоянно принимают активное участие в диалоге культур — главном факторе развития европейской цивилизации. Диалог такого рода поддерживается университетами через мобильность преподавательского состава и студентов, развитую систему переводов научной литературы на национальные языки европейских стран, свободный обмен книгами, многонациональный состав университетов. Всё это способствует культурному и духовному объединению Европы.

В итоге становится очевидным, что стратегия модернизации образования ставит развитие языкового образования в ряд приоритетных направлений для высшей школы. Качественное владение иностранными языками необходимо и для вхождения в открытое информационное сообщество, и для обеспечения выбора пространства для каждого человека, и для облегчения социализации в рыночной среде.

Современные британские специалисты в образовательной сфере пришли к заключению: качественного высшего образования недостаточно для решения социально-экономических проблем; успешность карьерного роста отдельной личности напрямую зависит от специальных знаний. Узкая специализация, однако (считают те же специалисты), также неприемлема: глобальное общество требует широты научного и культурного кругозора [160].

В современных условиях человеку приходится самостоятельно принимать множество ответственных решений, планировать свою деятельность, анализировать ситуацию и находить из неё правильный выход, делать выводы, сопоставлять, моделировать и прогнозировать. Для этого конкретные прикладные знания становятся недостаточно, требуется научно ориентированное мышление, высокая степень социализации, правовая грамотность, культурный и духовный потенциал. Личность, стремящаяся воспитать в себе такие качества, не боится постоянных изменений, не утопает в океане проблем, имеет достаточные резервы как для определения своего достойного места в социуме, так и для дальнейшего саморазвития.

По мнению британских экспертов, образованный человек должен не только приобщаться к нормам жизни цивилизованного общества, но и влиять на общественные отношения или даже определять их. Поэтому высшее учебное заведение должно быть благоприятной средой для совершенствования личности. Условия социальной адаптации, общения, самоутверждения и конкуренции с одной стороны и способность найти компромисс, понять мнение оппонента, считаться со взглядами и идеями однокурсников — с другой формируют те неотъемлемые коммуникативные навыки студента, без которых его общение на любом уровне (с членами семьи, коллегами, друзьями) в современном «здоровом» обществе просто невозможно [161].

Под влиянием экономических реалий ушло в прошлое бесплатное университетское образование — предмет гордости Британии. Плата сравнительно невелика (около \$1 500 в год), но прослеживается тенденция её постепенного роста. Следует отметить и повышение уровня интернационализации британского университета. В Кембридже, например, около 10% студентов — из-за рубежа [162]. Для иностранцев предлагается и дистанционное образование;

в ряде университетских колледжей всё более широкое развитие получают вечерняя и заочная формы обучения.

Британский университет во многом сохраняет вековые традиции ньюменовской модели классического университета. До современного периода остаются неизменными базовые принципы его функционирования:

- основополагающая идея функционирования — академическая свобода при относительной автономии;
- сущность образования составляют исследование и обучение;
- этически обоснованы достоинства знания и учёности;
- университет предполагает активное включение участников учебно-воспитательного процесса в общественную жизнь, возрождение её целостности.

Относительная консервативность британской системы образования, по нашему мнению, позволяет ей сохранять ценность классического университетского образования. Британское университетское образование гарантирует лучшие карьерные перспективы и материальные возможности.

2.1.2 Особенности функционирования ведущих британских университетов

Система образования Великобритании развивалась на протяжении многих столетий и в настоящий момент подчинена строгим стандартам качества. Образование в стране является обязательным для всех граждан в возрасте от пяти до 16 лет.

В Великобритании существует два сектора образования: государственный (бесплатное образование) и частный (платные учебные заведения, частные школы), кроме этого, легко уживаются вместе две системы образования: одна в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, вторая — в Шотландии.

Система университетского образования Великобритании за последние десятилетия претерпела определённые изменения, но оказалась самой консервативной по отношению к изменившимся условиям XXI в. Основные функции современного английского университета состоят в следующем: осуществление фундаментальных академических исследований (творческая); профессиональная подготовка специалистов (педагогико-прикладная); распределение знаний среди населения (общеобразовательная); распространение культурных ценностей (культурологическая).

Самые известные британские университеты — Оксфорд и Кембридж — в конце XX в. оказались в противоречивой ситуации: с одной стороны необходимость следования традициям ньюменовской модели классического образования, а с другой — противостояние его коммерциализации в аспекте современных проблем. Однако необходимо отметить, что главной особенностью этих учебных заведений по-прежнему остается традиционность и элитарность. Традиция сохраняется и в структуре университетов: каждый из них, как и в XIII в., состоит из нескольких автономных колледжей, являющихся учебными, научными и административными центрами, не подчиняющимися никому извне.

Старейший в англоязычном мире и первый в Великобритании, Оксфордский университет основан около 1096 г. английским духовенством, которое решило дать своим священнослужителям образование. (Английские священники, в отличие от континентальных, часто были неграмотны). При Генрихе II Оксфорд стал настоящим университетским городом; со временем обучение в этом университете стало обязательным для знати. Два самых древних колледжа Оксфорда — Баллиоль (1260) и Мертон (1264) Оксфорд названы в честь своих создателей. Джон Баллиоль был отцом будущего короля Шотландии,

а Уолтер де Мертон был лорд-канцлером. Это одна из оксфордских традиций: чаще всего колледжи основывали очень высокопоставленные персоны, даже монархи. В частности, кардинал Томас Уолси в 1525 г. открыл колледж имени самого себя — чтобы сохранить память о себе в веках. Собор этого колледжа с 1545 г. является кафедральным, и в нём собрана богатая коллекция витражей [154].

Колледж Церкви Христа — самый большой и красивый в Оксфорде. Одним из роскошных является колледж Магдалины (Magdalen College), который находится на берегу реки Червелл. В 1458 г. его основал один из преподавателей Винчестерского колледжа. Колокольня и мост Магдалины стали символом города. Напротив колледжа Магдалины расположен старейший ботанический сад Великобритании — его открыли студенты-медики в 1621 г.

Университет состоит из 39 колледжей, семи общежитий — закрытых учебных заведений, принадлежащих религиозным орденам без статуса колледжа. Экзамены, большинство лекций и лабораторных занятий организованы централизованно, а колледжи проводят со студентами индивидуальные занятия и семинары.

На данный момент в Оксфорде учится около 18,5 тысяч студентов; около четверти из них — иностранные. Количество обучающихся резко увеличивается летом, когда открываются летние языковые школы. Женщин в Оксфорд начали принимать только в 1920-х гг., отдельное обучение было отменено в 70-х гг. XX в. В Оксфорде работает внушительный штат преподавателей: почти четыре тысячи человек, из них 70 — члены Королевского общества, более 100 — члены Британской академии [156]. Объясняется это тем, что Оксфорд использует в обучении уникальную систему тьюторства (tutorial): над каждым студентом учреждается персональная опека специалистом по выбранной специальности.

Основные направления подготовки студентов — гуманитарные, математические, физические, социальные науки, медицина, науки о жизни и окружающей среде.

В Оксфорде строго подходят к своим будущим подопечным, заблаговременно выбирая абитуриентов по уровню знаний и мотивации к учёбе. Заявление подаётся осенью перед предполагаемым годом начала обучения. Специальная комиссия рассматривает оценки (только отличные, A-level), рекомендательные письма, проводит собеседования. В некоторых случаях будущего студента могут попросить показать свои письменные работы.

Оксфорд является крупнейшим научно-исследовательским центром. Здесь самая большая из университетских библиотек в Англии (объединяет в своём составе сотни библиотек), много музеев, имеется своё издательство.

Из стен Оксфорда вышла целая плеяда блестящих деятелей науки, литературы, искусства: здесь преподавали Кристофер Рен, Джон Толкин, Льюис Кэрролл, учились Роджер Бейкон и Маргарет Тэтчер. К слову сказать, 25 британских премьер-министров закончили Оксфорд [8].

Элитность и традиционность обучения в Оксфорде проявляется уже в том, что обязательными дисциплинами для изучения здесь являются древнегреческий и латынь, которые нельзя назвать общедоступными предметами. Студент Оксфорда располагает большой свободой: можно заниматься музыкой, театром, политикой, спортом и т. д. (в университете функционирует более 300 студенческих клубов). Считаю необходимым отметить, что современный Оксфорд стал более демократичен, отражая состояние молодёжной культуры страны. Университет перестал быть закрытым клубом юношей из элитных частых школ и богатых семей.

Примечательной чертой этого учебного заведения следует считать его политизацию. Политикой здесь занимаются

на разных уровнях и с большой серьёзностью: предвыборные кампании претендентов на различные посты — от президента младших курсов (Junior Common Room) колледжа до главы всего университета — проходят с дебатами, интригами, иногда и скандалами. В каждом колледже имеются многочисленные общества: земляков, молодых консерваторов, защитников животных, гурманов и т. д. Одной из главных достопримечательностей Оксфорда остаются студенческие дебаты, организуемые наподобие заседаний британского парламента: основному оратору противостоит представитель оппозиции, а присутствующие возгласами выражают своё отношение. В процессе университетской жизни приобретается опыт политического участия и гражданской социализации.

Индивидуализация образования весьма значительна, и субъектность студента Оксфорда котируется достаточно высоко: он сам определяет свою учебную нагрузку. Обязательные курсы в университете рассчитаны на два-три часа в неделю, все остальные занятия факультативны. Общение учёного, преподавателя со студентом в рамках традиционной университетской культуры носит отнюдь не функциональный смысл и не узкопрофессиональный характер — это субъект-субъектные отношения личностного взаимодействия, в котором субъекты как бы «творят» друг друга. Формы такого общения не predeterminedены, многообразны и многоаспектны.

Мировое университетское сообщество накопило в этом отношении большой опыт. Студент Оксфордского университета приходит к преподавателю раз в неделю для обсуждения прочитанного и написанного им самим эссе. В беседе последний анализирует работу, обсуждает её, обучая попутно студента мыслить, рассуждать, работать над материалом, при этом не навязывая своего мнения, не сковывая мысли обучающего, его свободы и ценностных

ориентаций. Преподаватель всегда должен служить примером качеств, которые хотел бы привить студенту. Английский философ Р. Хеар признавался, что он сам «большему научился у своих учеников, нежели у книг» [163]. Прямое, непосредственное общение создаёт адекватную университетскую среду, содействующую эффективной реализации культурной функции университетского образования.

Образование в Оксфорде для английской аристократии — многовековая традиция и дань престижу, а для талантливых студентов — шанс стать учёными мирового уровня. Широкой общественности известны многие исторические факты исследовательского плана, реализованные в Оксфорде.

Известная поп-дива Мадонна восполнила недостаток образования, поступив в 2007 г. в Оксфорд на отделение английской филологии. Обучение она проходила дистанционно, получив по окончании курса степень бакалавра искусств.

В госпитале Джона Рэдклиффа английскими специалистами в ноябре 2007 г. была оказана помощь 29-летней русской учительнице музыки в рождении пятерых близнецов, которые появились на 14 недель раньше срока и весили от 500 до 900 граммов.

Британскими и австрийскими учёными проведены исследования по определению веса некоторых стран, основанные на данных о толщине земной коры каждой территории. По их данным, Великобритания весит 24 000 000 миллиардов тонн, а самый тяжелый город Англии — Оксфорд, где километровый участок земной тверди весит 140 000 тонн.

Учёные из Оксфорда опровергли устойчивое мнение, что рыба — одно из самых глупых животных. Они выяснили, что мексиканские слепые пещерные рыбы проходят специально созданную для эксперимента подводную полосу препятствий за несколько часов, быстро ориентируются в изменившейся обстановке и даже способны её

запоминать. Учёные доказали, что рыбы справлялись с комплексными задачами, которые не могли решить более «умные», с нашей точки зрения, животные — собаки и хомяки. В частности, установлено, что рыбы способны запоминать своего владельца и даже сердиться, если их кормит кто-то другой.

В 2003 г. в Оксфорде американский филолог Майкл Драут обнаружил неизвестную ранее рукопись знаменитого автора фэнтезийной трилогии «Властелин Колец» и крупного оксфордского учёного Дж. Толкина. Сообщается, что это перевод саги «Беовульф» с комментариями профессора, специализировавшегося на германистике. Объём рукописи — около 2 тысячи страниц [162].

Кембриджский университет является вторым по старшинству университетом после Оксфорда в англоговорящем мире. Он основан в 1209 г. группой студентов и преподавателей, которые бежали из Оксфорда после конфликта с местным населением. Вместе Оксфорд и Кембридж образуют так называемый Оксбридж — союз двух самых престижных и старых университетов Англии.

Первый колледж в Кембридже открыт в 1284 г. Папа Джон (Иоанн) XXII официально признал университет в 1318 г., но к тому моменту это было уже вполне утвердившееся учебное заведение. Образование в Кембридже длилось долгие годы, а после окончания учебного заведения требовалось ещё как минимум два года провести в нём в качестве преподавателя. Викторианские реформы способствовали тому, чтобы в 1869 г. открылся Girton — первый женский колледж.

Университет Кембриджа состоит из центрального департамента и 31 колледжа — 28 совместного обучения и трёх женских; в Кембридже более 100 отделений, факультетов и школ, которые координирует Генеральное правление. Административным органом Кембриджа явля-

ется совет. Сегодня здесь обучается около 18 тысяч студентов, 17% из которых — иностранцы. Более половины студентов предпочитают обучение по гуманитарным специальностям. Учёные Кембриджа получили 82 Нобелевские премии с 1904 г.: 29 по физике, 23 по медицине, 19 по химии, семь по экономике, по две — в категории литература и за мир [156].

С 2006 г. в Кембридже введены изменения в курс славянских языков: к преподаваемым ранее русскому и польскому языку и литературе добавлен ещё и украинский язык [164].

До 2006 г. этот престижный вуз не принимал никаких результатов, кроме отличных. В настоящее время абитуриенты, имеющие невысокий балл по окончании средней школы (т. н. называемый A-level), могут проявить свои способности и поступить в Кембридж, если выдержат логический экзамен. Последний представляет собой 90-минутный тест, разработанный учёными Кембриджа по оценке умственных способностей (Thinking Skills Assessment).

В начале нового столетия Кембридж был вынужден искать альтернативные источники финансирования в связи с тем, что правительство Великобритании сокращает свои расходы на содержание студентов (объём финансирования снизился на 40%). Инвесторами выступили выпускники Кембриджа и другие частные лица и компании [157]. Эффективно действует система взаимной поддержки (old boys network) между выпускниками Кембриджского университета. Специальность, с которой связано обучение, не так уж и важна, ибо большинство выпускников становятся политиками, трудятся в крупных консалтинговых и аудиторских фирмах, где приобретают соответствующие профессиональные знания и навыки.

Кембридж славится своими факультетами естественных наук, медицины, инженерии, права, математики,

современных и древних языков, экономики и т. д. Британские учёные Кембриджского университета разработали уникальный по размерам инструмент — микропипетку, которая позволяет произвести быструю «документальную съёмку» работы клеток человеческого организма. Раньше существовали способы создания высокоточных изображений, но все они требовали разрушения клетки, и у исследователей не было возможностей увидеть её во время работы. Использование микропипетки необходимо при изучении малых объектов, например ионных каналов в мембранах, при переносе молекул на другие поверхности, что часто используется в микробиологических исследованиях.

Индивидуальные занятия с преподавателем (тьюторство) остаются основой кембриджского и оксфордского образования. Отличительной чертой такого обучения является то, что оно расширяет кругозор и формирует ощущение безграничности возможностей. Здесь студент апробирует свои идеи, обсуждает собственные работы, сочинения, эссе, выслушивает критику, оспаривает её и т. д. Если он серьезно интересуется предметом исследования, то эти обсуждения приносят огромную пользу, формируют культуру мышления, самостоятельную творческую личность. Тем более что тьютером является, как правило, крупный учёный или эксперт мирового уровня в своей области.

Члены приёмных комиссий двух самых знаменитых английских университетов — Оксфорда и Кембриджа — отличаются хорошим чувством юмора. При приёме в университет они учитывают не только уровень знаний абитуриента, но и его сообразительность, реакцию на нестандартные вопросы. Такие вопросы несут в себе цель выявить способность абитуриента образно мыслить и логически аргументировать свои ответы. Поступать одновременно в Оксфорд и Кембридж запрещено.

Как часть Лондонского университета, Лондонская школа экономики и политических наук (LSE) была открыта в 1895 г. Беатрис и Сидни Уэбб. В наше время это один из ведущих мировых центров экономического образования и научных исследований. Лондонская школа постоянно входит в тройку лучших университетов Великобритании, наряду с Оксфордом и Кембриджем.

Кроме преподавательской, в школе ведётся широкая научная работа. Здесь 19 исследовательских центров, а по результатам U. K. оценки исследовательского центра (Research Assessment Exercise) школа занимает второе место среди 200 университетов и колледжей Великобритании [160].

Особая гордость школы — Британская библиотека политических и экономических наук, которая обладает самой большой коллекцией книг по экономической тематике. В коллекции библиотеки более пяти миллионов различных изданий.

Организационно LSE включает 21 департамент (факультет), в том числе экономической теории, истории экономики, учёта и финансов, менеджмента, антропологии; здесь учатся около 7,5 тысяч человек. Большое количество иностранных студентов объясняется традиционной политикой обмена с различными вузами по всему миру. В России Лондонская школа экономики реализует совместную программу с Московским институтом экономики и финансов при поддержке Высшей школы экономики. Начиная с 1989 г. LSE проводит летнюю трёхнедельную школу в Лондоне и Пекине, в ней принимают участие более 2,5 тысяч человек из 80 стран. Она предназначена для студентов, аспирантов и молодых специалистов в области права, экономики, бухучёта, бизнеса и международных отношений [157].

Среди выпускников школы 28 бывших и ныне действующих глав государств, 30 членов парламента учились

или преподавали здесь. Не менее 13 выпускников LSE стали нобелевскими лауреатами, из них пятеро — в области экономики (Джон Хикс, Артур Льюис, Джон Мид, Альфред фон Хайек и Рональд Коуз). Мировую известность также получили многие факты исследовательского плана [156].

Группа учёных под руководством профессора Майка Мерфи из Лондонской школы экономики пришла к выводу, что брак полезен не только в личностном плане, но и для здоровья супругов и их детей. Эту зависимость учёные определили после мониторинга показателей статистики о состоянии здоровья жителей Великобритании. Плохим здоровьем отличаются матери-одиночки и овдовевшие мужчины: у них самое большое количество острых и хронических заболеваний. При сравнении двух групп людей уровень смертности был ниже в той, где участвовали женатые мужчины и замужние женщины. Профессор Мерфи объясняет это тем, что «в более благополучных странах сильнее распространены браки, чем в бедных и экономически слабо развитых» [160].

Первоначально Университетский колледж Лондона был основан в 1826 г. как Университет Лондона. Для своего времени это было уникальное учебное заведение, которое принимало студентов всех классов и рас, а с 1878 г. — и женщин. В 1893 г. здесь был открыт первый в Великобритании студенческий союз.

В настоящее время Университетский колледж Лондона — крупнейший институт в составе Лондонского университета, третий по количеству обучающихся иностранцев, первый по количеству женщин-профессоров. Это престижный и всемирно известный университет, занимающий высокие позиции в области не только преподавания, но и исследовательской работы.

В составе университета — библиотека, несколько музеев и коллекций, медицинская школа и госпиталь.

В функционировании университета восемь основных направлений: искусств и гуманитарных наук, окружающей среды, биомедицинских, инженерных наук, права, наук о жизни, математических и физических наук, биологии, социальных и исторических наук. В колледже обучается около 20 тысяч студентов. В разное время 18 его преподавателей и выпускников были удостоены Нобелевской премии.

Университету присуща подчёркнуто светская политика: здесь, в отличие от многих других университетов, нет специальных молельных комнат для студентов-мусульман. Это делается специально, чтобы молодые люди всех конфессий могли обучаться без конфликтов.

В мировой истории данное образовательное учреждение тоже оставило свой след [8].

Используя томографию головного мозга, учёные Университетского колледжа Лондона сравнили реакцию представителей разных полов на страдания других людей. Они пришли к выводу, что мужчины меньше способны к сочувствию, чем женщины. Оказалось, что, когда страдалец был симпатичен испытуемому, у последнего активизировался участок мозга, ответственный за сопереживание и боль. Эта реакция была практически одинакова и у мужчин, и у женщин. Однако в том случае, если страдал антипатичный испытуемому человек, женщины всё равно проявляли сочувствие, а мужчины получали удовольствие и удовлетворение. В данном направлении ведутся дальнейшие масштабные и разносторонние исследования, которые позволят сделать выводы о глобальном различии мужчин и женщин по характеру.

Исследователи из Университетского колледжа Лондона провели масштабное исследование среди девяти тысяч человек и выяснили, что на состояние человека влияет его социальная активность: чем больше и продуктивнее общается человек с другими людьми, тем меньшему количеству

болезней он подвержен. В частности, учёными доказано, что плохое настроение, стрессы, неверительные личные отношения повышают на 34% риск возникновения болей в груди, а также сердечного приступа [156].

Имперский колледж Лондона — независимое отделение Лондонского университета. Он был основан в 1907 г. по инициативе принца Альберта путём объединения Королевских колледжей науки и горного дела с Городским ремесленным колледжем. Позднее в его состав вошли две медицинские школы, Национальный институт сердца и лёгких, Институт ревматологии Кеннеди и Королевская медицинская школа усовершенствования специалистов. Имперский колледж расположен в самом центре Лондона, оснащён великолепной библиотекой, спортивными учреждениями.

На данный момент это учебное заведение располагает 155 факультетами и колледжами. Здесь обучается более 12,5 тысяч студентов. Направленность университета в основном техническая и естественнонаучная, кроме того, имеется бизнес-школа. Из стен этого колледжа вышло 14 нобелевских лауреатов, в том числе Денис Габор, который получил свою премию за «изобретение и развитие голографического метода», и Александр Флеминг, изобретатель пенициллина [156].

Какие же исследования принесли известность данному учебному заведению? [8].

В 2007 г. именно здесь сделали вывод, что смех собеседника вызывает реакцию в том районе мозга, который отвечает за мимические реакции. Исследование было проведено с помощью томографа и показало, что активность мозга была выше на «положительные» звуки — смех, ликование, чем на «отрицательные» — скрип и визг. По мнению ученых, эта физиологическая реакция лежит в основе непроизвольной улыбки в ответ на улыбку или приветствие. Этот механизм является социально адаптивным и помогает нам выстраивать дружеские отношения в социуме.

В этом же году преподаватель Имперского колледжа Лондона Бернард Лэмб пришел к выводу, что британские студенты хуже иностранных знают английский язык. Он проанализировал письменные работы студентов и обнаружил, что выходцы из Брунея и Сингапура, в отличие от коренных жителей туманного Альбиона, делают меньше ошибок и с точки зрения орфографии и пунктуации, и с точки зрения неправильного применения слов. Опубликовав перечень наиболее типичных ошибок, Бернард Лэмб таким образом обратил внимание британского правительства на сложившуюся ситуацию в системе образования.

Специалисты лондонского Имперского колледжа работают над созданием уникального препарата, который симулирует реакцию «сытого» организма. Это происходит с помощью специального природного пищеварительного гормона — панкреатического полипептида, который наш организм вырабатывает в процессе поглощения пищи, чтобы дать понять о насыщении. В ходе проведения опытов обнаружилось, что люди с избытком этого гормона не испытывают никаких побочных эффектов и сохраняют стройные формы и вес. Те, кому целенаправленно вводили панкреатический полипептид, ели на 15—25% меньше, чем обычно. Препарат, который можно будет вводить при помощи инъекции, появится в продаже в ближайшие годы, а долгосрочная цель учёных — производство вещества в удобной для употребления форме, например, чтобы оно могло растворяться во рту. На работы в этой области они уже получили более четырёх миллионов долларов от одного из фондов.

Международная команда учёных из Кембриджского университета, Имперского колледжа в Лондоне и Кёльнского университета в 2006 г. разработала тест, который позволяет обнаружить шизофрению на ранних стадиях. Тест основан на определении уровня глюкозы в спинномозговой жидкости. На данный момент диагностика

шизофрении базируется на опросе и наблюдении за пациентом. Диагноз ставят, если в течение полугода, не меньше, наблюдается утрата чувства реальности, нарушения социального контакта и мышления. Более ранняя диагностика заболевания позволит быстрее начать лечение и, таким образом, оно будет ещё более эффективным [157].

Университетский колледж Лондона и Имперский колледж, являющиеся подразделениями Лондонского университета, предполагается объединить в одну независимую от университета структуру [8].

Анализ функционирования ведущих британских вузов позволяет констатировать факт реализации ими фундаментальной теоретической подготовки, которую осуществляют государственные и частные университеты, руководствуясь ситуацией на экономическом рынке. Английская образовательная система характеризуется известным прагматизмом, в чём её главное отличие от так называемых энциклопедических систем европейских континентальных государств, в которых господствует стремление научить студентов большому числу дисциплин в обязательном порядке. Однако практическая направленность образовательных процессов, характеризующая реализацию специализации обучения, не противоречит фундаментальности последнего.

Систему управления высшим образованием в Великобритании отличает достаточная децентрализация: правительство относительно мало вмешивается в университетскую жизнь. Советы университетских фондов Англии, Уэльса и Шотландии играют заметную роль в процессе согласования позиций правительства и университетов.

Высшие учебные заведения Великобритании в своём современном развитии подвержены общенациональным тенденциям глобализации, интернационализации, универсализации и т. п.

Глава 2.2 США

2.2.1 Функциональные особенности зарождения и становления американского высшего образования

В концепции американских университетов произошёл синтез демократической традиции ранних средневековых университетов и прагматизма немецкой университетской школы.

Джорджтаунский университет (англ. Georgetown University) — иезуитский католический частный университет в Вашингтоне — является старейшим католическим университетом в США. Основанный в 1789 г. Джоном Кэрроллом, он расположен в районе Джорджтаун, который до 1871 г. имел статус отдельного города.

Католики-поселенцы из Англии обосновались в провинции Мэриленд в 1634 г. Однако поражение роялистов в Английской гражданской войне в 1646 г. привело к принятию строгих законов против католиков и выдворению известных иезуитов из колонии, а также к разрушению их школы. В течение большей части колониального периода иезуиты продолжали проводить занятия в католических школах нелегально. Запрет был снят только после американской революции, в 1776 г., что позволило осуществить планы по созданию постоянного католического учреждения для обучения в Америке.

Принятие Конституции США (1786) определило пути дальнейшего развития системы высшего образования в направлении децентрализации управления и автономности вузов, что, в свою очередь, способствовало расширению сферы образовательных услуг.

Основателем первого светского университета в США считается Томас Джефферсон (1743—1826) — один из авторов Декларации независимости (1776), 3-й президент

США в 1801—1809 гг., выдающийся политический деятель, дипломат и философ эпохи Просвещения. Он широко известен как один из основных создателей доктрины отделения церкви от государства [165].

Законопроект об образовании основывался на глубоком убеждении Т. Джефферсона, что республиканское правление зависит от просвещённости граждан, что образование является долгом государства, что возможность получения образования, достаточного для понимания своих гражданских прав и обязанностей, должна быть предоставлена всем, но из общей массы следует выделить «естественную аристократию» добродетели и таланта и предоставить ей все возможности обучения за государственный счёт [166].

В 1814 г. Т. Джефферсон написал известное письмо П. Карру, в котором предложил создать государственную систему обучения. Благодаря усилиям первого, в 1819 г. в Шарлотсвилле был официально основан Университет Виргинии, который стал моделью первого государственного университета в Соединённых Штатах. Т. Джефферсон, став его первым ректором, разработал уникальный архитектурный проект академического городка, осуществлял руководство значительной частью учебного процесса, подыскивал компетентных педагогов за рубежом. Он же выступал за свободный доступ к высшему образованию и выдвинул весьма прогрессивную для того времени программу, сочетавшую академические и практические дисциплины. Однако из-за отсутствия преподавания богословия университет не получил широкой государственной и общественной поддержки.

Немецкая модель университета, разработанная В. Гумбольдтом и предполагавшая тесное взаимодействие университета с государством, в целом не была принята вузами США. Американские университеты придерживались

больше британской традиции образования, согласно которой университет (колледж) представляется добровольной ассоциацией, существующей за счёт пожертвований.

Только в 60—80-е гг. XIX в. американские университеты обращаются к опыту немецких университетов, поскольку университетская система в США не соответствовала требованиям развития общества в тот период. Это было связано, во-первых, с невысоким уровнем образования, которое получали выпускники большинства американских вузов, и, во-вторых, несоответствием программ классических элитарных колледжей реальным запросам американского общества.

Первым американским университетом, воплотившим гумбольдтовскую модель, стал Университет Джонса Хопкинса (англ. Johns Hopkins University). Дж. Хопкинс адаптировал немецкую модель к национальному и образовательному контексту своего времени, соединив специализированную профессиональную подготовку с фундаментальным естественнонаучным образованием. В итоге получился частный исследовательский университет в городе Балтимор, штат Мэриленд, США. Филиалы университета расположены также в Нанкине (Китай), Болонье (Италия). Открытие университета состоялось 22 февраля 1876 г. с инаугурации его первого президента Даниэля Койта Гилмана. Это событие было приурочено к 100-летию юбилею образования Соединённых Штатов и к дню рождения первого президента США Джорджа Вашингтона [8].

Д. Гилман в своей речи обозначил миссию университета через реализацию последовательности функциональных задач: поддержка исследований, помощь отдельным учёным, продвигающим различные направления науки и помогающим обществу, в котором они живут. Предложенная первым президентом университета миссия остаётся неизменной и сегодня, суть её проста, и слова «знание — для

мира» по-прежнему актуальны. Созданное учебное заведение стало в итоге исследовательским университетом, призванным через науку продвигать знания на благо государства и человечества. Д. Гилман полагал, что учёба и исследования являются взаимозависимыми. Реализация философии Д. Гилмана в Университете Джонса Хопкинса и в других учреждениях, которые позже привлекли учёных из числа выпускников университета, реконструировала высшее образование в США. Была создана система исследовательских университетов, которая существует до сегодняшних дней [167].

Университет Джонса Хопкинса остаётся мировым лидером в образовании и исследованиях. Выдающийся состав профессоров руководит работой и исследованиями студентов в музыке, гуманитарных, общественных и естественных науках, международных исследованиях, образовании, бизнесе и медицинских профессиях. Преподаватели и их коллеги-исследователи в лаборатории прикладной физики университета ежегодно, начиная с 1979 года, выигрывали больше федеральных грантов для научных исследований, чем любой другой университет.

Заимствуя некоторые характерные особенности немецкого университета (сочетание теоретических курсов с практическими занятиями, повышенное внимание к изучению естественных дисциплин), американцы ещё в годы Гражданской войны приступили к созданию своей национальной модели университета. Большую роль в этом сыграли выдающиеся реформаторы высшего образования в США: президент Корнельского университета Эндрю Уайт, президент Университета Дж. Хопкинса Дэниел Гилман и президент Гарвардского университета Чарльз Элиот. В основе разработанной ими университетской системы лежал элективный метод, предусматривающий индивидуализм, самостоятельный выбор студентами учебных

курсов и научной специализации, академическую свободу преподавателей. Данная система приоритетов к 1910 г. стала определяющей для американского типа университета.

В середине XIX в. прогрессивные педагоги и общественные деятели США провели одну из наиболее значительных для высшего образования реформ, в результате которой значительно расширился круг специальностей и учебных дисциплин в вузах; в учебных планах впервые появились предметы по выбору. Решающим фактором в определении государственной политики в отношении высшей школы США стало принятие в 1862 г. закона Моррилла, по которому федеральное правительство выделило земельные участки для создания в каждом штате общественных (public) колледжей, которые затем превратились в государственные институты механики и сельского хозяйства и существовали за счёт правительственных фондов. Принятие федерального закона 1862 г. дало толчок развитию системы государственных университетов в США (Мичиганский, Пенсильванский, университеты штатов Индиана и Калифорния).

Считаем необходимым отметить, что в XIX в. у женщин в США появилась возможность получения высшего образования: был открыт приём в отдельные университеты и на отдельные факультеты. В Университете Джонса Хопкинса для женщин был открыт только медицинский факультет. Приём женщин на другие факультеты был открыт уже при президенте Айре Ремсене (1907). Кристина Ладд-Франклин стала первой женщиной в Университете Джонса Хопкинса, претендующей на степень PhD по математике (1882). Однако попечители отвергли её степень и отказались изменить соглашение о допуске женщин; Ладд-Франклин получила свою степень только 44 года спустя. Первой женщиной со степенью PhD в университете стала Флоренция Баскомб в 1893 г. [168].

К началу 1930-х гг. в США сложились предпосылки демократизации высшего образования. Это было обусловлено прежде всего развитием системы совместного обучения мужчин и женщин в высших учебных заведениях, а также начавшимися изменениями, касающимися защиты прав афроамериканцев на высшее образование.

Начиная с 1920-х гг. в США резко возросло влияние бизнеса на все сферы образования, возобладал чисто утилитарный подход к обучению, в результате чего весь образовательный процесс сводился к получению в большем объеме практических навыков и знаний. Это привело к тому, что высшая школа США в 1930-е гг. готовила своих выпускников прежде всего к достижению материального успеха. Анализ социальной функции высшей школы этого периода показал наличие свойственного ей утилитарно-прагматического подхода к образованию.

Проблема соотношения процессов получения и распространения новых сведений и развития интеллекта ещё в 20-х гг. XX в. интересовала А. Флекснера (1866—1959). Как пишет ученый, «безусловно, люди всегда действовали вслепую, по неосведомленности, но в настоящее время, по крайней мере, пропасть между действием с одной стороны и знанием — с другой скорее расширяется...». Практика, как утверждал А. Флекснер, не может быть замедлена, однако процессы получения новых сведений и развитие интеллекта могут быть ускорены [169].

По мнению этого же учёного, знания отстают от практики, а темп прироста нового знания стремительно возрастает. Данное обстоятельство достаточно радикально меняет имеющееся в то время понимание общей социокультурной ситуации и сами способы видения возможностей университета. В частности, согласно позиции А. Флекснера, существовало мнение, что наука создаёт проблем больше, чем их решает. При этом значение научного знания неук-

лонно возрастает: в то время как фундаментальная, «чистая» наука реконструирует человеческую мысль, прикладная наука предназначена для того, чтобы реконструировать человеческую жизнь. Учёный негативно относился к тому, что интерес смещается со студента-индивида на социальную значимость университета, нужды и запросы общества и способности на них реагировать [169].

Общество, утверждал А. Флекснер, возлагает на университеты ответственность за цели, требующие большего знания и опыта; оно ориентируется в отношениях к университетскому образованию на такую обученную компетенцию (профессию), которая требует большого числа систематических интеллектуальных занятий. Там, где узкая специализация не удовлетворяет общество, так или иначе в подготовку специалистов должен быть вовлечён университет, ибо именно он предназначен формировать умы, способные делать философские выводы и обобщения [169].

В фундаментальном исследовании А. Флекснера «Университеты: американские, английские, немецкие», вышедшем в 1930-м г., описан феномен «сервисного» университета на примере американской модели. Учёный в данной работе утверждает, что университет стал многофункциональным, «приобрел слишком много сущностей»: «Университет является институтом, сознательно нацеленным на достижение знания, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне» [169]. А. Флекснер, сравнивая тенденции развития европейских и американских университетов, отдаёт лидерство американским, утверждая, что в них произошло усиление гуманистического начала нью-меновской модели в соединении с исследовательской направленностью гумбольдтовского университета.

Данную модель американского университета признают попыткой адаптировать традиции гумбольдтовского

университета к национальному социальному и образовательному американскому контексту, критически оценивая возрастающую многопрофильность американского университета. Описывая составляющие модели американских университетов, первым из которых А. Флекснер считал Университет Джонса Хопкинса, организованный в 1876 г., к уже имеющимся характеристикам: высокие академические стандарты, академические свободы, организация исследовательских институтов, научных библиотек, издательской деятельности — А. Флекснер добавляет удовлетворение потребности в специализированной профессиональной подготовке, массовость, сервисные функции. Несмотря на то что принцип совмещения исследования с обучением получает развитие в американском университете, учёный обращает внимание на утрату последним сущностной природы вследствие экспансии выполняемых задач, создающих угрозу качеству обучения, проведению фундаментальных исследований. Сервисная ориентация оценивается им как деструктивная.

Расширение миссии университета А. Флекснер видел в соединении прогрессивного обучения с исследованием. Он негативно отнёсся к многопрофильности обучения и расширению его функций, которые вели к утрате качества. Учёный не принял идею о том, что количество и качество могут быть объединены и социальные функции университета могут быть расширены при сохранении базовых ценностных ориентаций университетского образования, благодаря чему университеты могут получить новый импульс к своему развитию.

Критический анализ системы высшего образования того времени в работах А. Флекснера («Американский колледж», 1908; «Медицинское образование в США и Канаде», 1910; «Современный колледж», 1924; «Университеты: американские, английские, немецкие», 1930, и др.) привлёк все-

общее внимание и подготовил почву для коренной реформы в этой области и превращения ряда американских университетов в ведущие учебные и научные центры мира.

Превратившись накануне всеобщего экономического кризиса в крупнейший центр капиталистического мира по прикладным исследованиям и разработкам, США продолжали отставать от ряда стран Европы по фундаментальным исследованиям. Положение изменил приток в США учёных-иммигрантов, особенно увеличившийся в конце 1930—начале 1940-х годов и способствовавший в дальнейшем всё большему развитию в стране фундаментальной науки. Превращению Соединённых Штатов в центр важнейших педагогических достижений и новаций в XX в. способствовала иммиграция в страну учёных еврейской национальности из Европы, особенно из Германии, после 1933 года. В их числе можно отметить многих:

- Р. Хёниксвальда, философа-неокантианца, автора значительных работ по философским основаниям педагогики;

- Ф. Карсена, предложившего идею единой для всех социальных групп школы с ученическим самоуправлением и рядом других педагогических новшеств. В Германии он реализовывал эти идеи в созданном и руководимом им в 1921—1933 гг. школьном комплексе в Берлине. В 1946—1948 гг. был главным советником по вопросам образования в американской военной миссии в Германии; его именем была названа одна из школ в Западном Берлине;

- Сюзанн Ш. Энгельман, которая в период Веймарской республики была ведущим специалистом в области женского образования, а в США посвятила себя исследованиям принципов нацистской педагогики, особенно причин и предпосылок эффективности нацистских методов индоктринации;

- А. Адлера, В. Штерна, К. Бонди, Л. Борги, М. Вертгеймера, К. Левина и многих других.

Наряду с иммигрантами педагогическую науку в США успешно развивали:

– А. Кандел, работы которого по сравнительной педагогике («Сравнительная педагогика», 1933; «Новая эра в педагогике», 1955; «Американское образование в 20-м столетии», 1957, и др.) способствовали превращению этой отрасли педагогической науки из периферийной в одну из центральных; они же обосновали важность международного сотрудничества в области культуры и образования (ещё в 1935 г. он предсказал опасные последствия теории и практики нацистского воспитания, а в послевоенные годы активно содействовал становлению еврейского образования в США и Израиле);

– А. Берксон, автор так называемой теории общины — педагогической концепции, синтезирующей идеи Д. Дьюи и У. Килпатрика с истолкованным им в качестве общечеловеческой ценности еврейским наследием. Его работы («Теория американизации», 1920; «Введение в педагогической философию», 1940, и др.) оказали большое влияние на формирование американской концепции культурного плюрализма;

– Г. Абелсон, который обогатил педагогику исследованиями в области индивидуального развития личности, а также развил на основе общенаучных методологических принципов общую методологию педагогических исследований;

– Г. Броуди — автор получивших широкий резонанс работ по философии педагогики. В частности, концепция его работы «Основы философии воспитания» (1954) предполагает возвращение к традиционным ценностям интеллектуальных дисциплин, морального долга, культурного консерватизма и национальных форм жизни;

– Б. Блум, работавший в экспериментальной педагогике и разработавший количественные параметры для измерения эффективности различных педагогических систем

и методов, а также количественные модели стабильного и неустойчивого поведения;

– Л. Кремин, который исследовал историю американской педагогики, и особенно историю движения за прогрессивную систему образования в США, в контексте социальной и политической истории (его работы привлекли внимание широких интеллектуальных и правительственных кругов).

По мнению А. Флекснера, традиционных исследовательских институтов в первой половине XX в. было уже предостаточно, и уже тогда актуализировалась идея создания научного учреждения нового типа. В кругах управления образованием США пришли к выводу, что целесообразно создать оазис для пары сотен учёных-гениев. Собственно, это и было сделано. Инициатором создания и первым директором Institute for Advanced Study был Абрахам Флекснер. Согласно позиции учёного (1930), нации прибегли к заимствованию миллиардов для войны; ни одна из наций никогда не заимствовала такие значительные суммы для образования, ни одна из стран не настолько богата, чтобы одновременно оплачивать войну и культуру; необходимо сделать выбор, потому что не может быть этого одновременно [170].

Название выше обозначенного института на русский язык обычно переводится как институт перспективных исследований или институт передовых исследований. Основан он в Принстоне миллиардерами Луисом Бамбергером и его сестрой Каролиной Бамбергер-Фулд, вдовой Феликса Фулда, которые пожертвовали первые пять миллионов долларов.

Приглашению первых учёных способствовало распространение фашизма в Европе, из-за чего многие европейские деятели науки были вынуждены переехать в США. Как сказано выше, в начале 30-х гг. XX в. Америку захлестнула волна научной эмиграции, но жилось спасающимся

из Европы гениям в стране, которая казалась им земным раем, не очень легко. Многим выдающимся исследователям приходилось преподавать не только в колледжах, но и в обычных школах. Для эмигрантов из Европы ситуация была особенно печальна в силу того, что многие из них плохо говорили по-английски. Мировым языком науки до А. Гитлера был немецкий. Доктор А. Флекснер увидел уникальную возможность — одновременно помочь эмигрантам и создать мировой центр чистой науки — место, где ученым не нужно заниматься ничем, кроме исследований.

В самом начале институт состоял из двух подразделений: математического и исторического. В математическом были не только математики, но и физики (А. Эйнштейн, Д. Нейман, К. Гедель и Г. Вейль). А. Флекснер создал условия, когда учёные освобождены от административной или педагогической работы и могут сосредоточиться только на том, что они делают лучше всего, — на научной деятельности.

В Institute for Advanced Study примерно 20 постоянных сотрудников, и ежегодно приглашается примерно 200 учёных для проведения исследований. Исследования здесь делаются не по заказу спонсоров института или властей: каждый приглашённый (уже состоявшийся учёный) разрабатывает ту тему, которая интересна лично ему.

Удостоиться приглашения стать постоянным сотрудником, т. е. получить возможность всю жизнь заниматься любимой наукой, ни о чем другом не заботясь, — огромная честь и невероятная удача. Кроме постоянных сотрудников, в институте работают учёные со всего мира, которые приезжают на год или на два — «отдохнуть» от студентов и административных обязанностей в родных университетах.

Основным источником средств, необходимых для успешного развития системы образования, в том числе и высшего, в США во второй четверти XX в. стал государ-

ственный бюджет на федеральном уровне и уровне штатов. Этот период характеризуется значительным усилением роли федерального правительства США в оказании помощи вузам в условиях преодоления экономических кризисов 1930-х гг. и Второй мировой войны, что было обусловлено начавшимся с 1934 г. увеличением расходов государства на высшую школу.

В 40-е годы XX в. возросшие потребности общества в высококвалифицированных кадрах и новых научных открытиях, в первую очередь в области фундаментальных исследований, привели к необходимости глубоких перемен в сфере образования США. Ряд особенностей, присущих американской высшей школе, значительно ускорил процесс её перестройки:

- в США к 1940-м гг. довольно широко была развита система среднего и отчасти высшего образования;

- дифференцированная система высшего образования в большей степени отвечала быстро изменяющимся условиям производства, связанным с научно-техническим прогрессом;

- в системе учебных заведений к 1910 г. был сформирован новый тип университета, гораздо больше соответствовавший требованиям научно-технической революции, особенно в повышении качества подготовки высококвалифицированных специалистов.

Первостепенное значение в деятельности колледжей и университетов США в годы войны имело активное участие научной элиты в разработке и проведении военных программ совместно с армией и флотом. Профессора и преподаватели вузов сыграли значительную роль в осуществлении различных научных исследований, имевших большое прикладное значение в годы войны.

Влияние времени выразилось в необходимости обучения большого числа высококвалифицированных кадров, что привело к появлению важнейшей характеристики

американских университетов — их массовости. Официально была признана новая функция университетов — сервисная, которая значительно повлияла на изменение системы ценностных ориентаций университета и расширение пространства его развития. Университет в пределах своей структуры и компетенции призван давать объединяющие типы фундаментальных сведений по различным дисциплинам и между ними. Но именно эта функция и наталкивается сегодня в университете на особые затруднения в силу превалирования технократического подхода в организации образовательных процессов профессиональной подготовки.

Первым учёным, который провел научный анализ социально-политических последствий процесса проникновения технократии в управление, является Т. Веблен — доктор философии, американский экономист, социолог, публицист, футуролог, основоположник институционального направления в политической экономии. Т. Веблен, имея опыт преподавания в Корнельском (1890—1892), Чикагском (1892—1906), Стэнфордском (1906—1909) университетах, в университете штата Миссури (1910—1917), является одним из основателей Новой школы социальных исследований в Нью-Йорке. Учёный в своей работе «Теория праздного класса» предпринимает попытку повернуть экономическую теорию к социальным проблемам. По мнению Т. Веблена, все институты в некоторой степени являются экономическими в силу того, что экономический интерес сопровождает человека всю жизнь и пронизывает процесс его культурного развития. Вместо узко экономического подхода в организации функционирования учебных заведений он предлагает междисциплинарный подход, который включал бы социальную философию, антропологию и психологию. По мнению учёного, именно технические работники, инженеры — это зарож-

дающая элита нового общества. При этом власть инженеров не должна ограничиваться только контролем над производством и экономикой — они должны прийти к власти и в других сферах жизни, так как последние, в конечном счёте, подчинены тем же законам [171].

Т. Веблен высказывал свои опасения по поводу понимания университета как центра по производству элиты. Его больше беспокоило не давление на университеты со стороны государства, а возрастание влияния новых социальных лидеров: инженеров, техников, бизнесменов, стремящихся рассматривать высшее знание как вид товара и предмет для спекуляции. По мнению учёного, это может привести к оценке деятельности университетов только по критериям престижности и презентабельности. Т. Веблен, вслед за Х. Ортега-и-Гассетом, поднимает проблему массового и элитарного образования в современном мире, мире «восставшей массы».

Нестабильность государственных ассигнований в образование и науку в конце 1920—начале 1930-х гг., преодоление этой нестабильности за счёт привлечения частных источников и перевода науки на путь милитаризации и использование её в интересах повышения прибыли, возрастание роли федерального правительства в деятельности американских вузов в военные и послевоенные годы были присущи высшей школе США и развитию американской науки в наибольшей мере по сравнению с другими крупными странами того же периода.

Политика федерального правительства была направлена на осуществление помощи вузам в рамках реализации Нового курса Ф.Д. Рузвельта, а также военных образовательных программ для армии и флота. Помимо этого, координация и централизация руководства высшего образования, усиление роли государства в деятельности высшей школы, политика Г. Трумэна, направленная на развитие массового высшего образования, способствовали не только

стабилизации положения вузов в годы кризисов 1930-х гг. и Второй мировой войны, но и дальнейшему их успешному развитию в послевоенный период.

Учёные-иммигранты способствовали дальнейшему развитию в США фундаментальных исследований, разработке их новых направлений, в частности, в области создания ядерного оружия; благодаря им научная репутация страны в годы Второй мировой войны значительно возросла.

Важнейшей особенностью развития американской высшей школы в послевоенный период стало возрастание роли федерального правительства в её финансировании. Оборудование, приобретённое правительством для специальной военной подготовки, после войны было передано вузам, и дополнительная собственность стала доступной всем некоммерческим образовательным учреждениям. Студентам предоставлялись различные займы. В послевоенный период были приняты законодательные акты, направленные на удовлетворение потребностей ветеранов, чьё обучение было прервано необходимостью исполнения воинского долга.

Во второй половине XX в. проявляются две противоречивые тенденции в развитии высшей школы США. Первая заключается в том, что федеральное правительство проявляет заинтересованность в высшем образовании, активно участвует в определении образовательной политики и путей дальнейшего развития колледжей и университетов. Это ведёт к усилению контроля со стороны центра и введению единых образовательных стандартов в стране. Однако (вторая тенденция) высшие учебные заведения продолжают сохранять свою автономность в вопросах руководства.

Считаем необходимым раскрыть вклад в развитие высшего образования США Р. Хатчинса — основателя и бывшего президента университета в Чикаго, реформатора в области образования.

Р. Хатчинс занимал пост президента университета Чикаго до 1945 г. и университетского канцлера — до 1951 г. В 1947 г. закончились организованные по его инициативе исследования правильного функционирования средств массовой информации в аспекте их социальной ответственности. По мнению Р. Хатчинса, в силу преобладания технократического подхода под сомнением оказались возможности профессиональной школы и значение высшего образования, декларируемое в США как основа свободы, гарантия будущего, условие процветания и силы, а также оплот безопасности. Согласно позиции учёного, смерть демократии в системе образования непохожа на убийство из-за угла. Это медленное умирание от безразличия, равнодушия и недоедания. Образование должно стать таким же всеобщим, как избирательное право [172].

Ещё во время работы в Чикагском университете Р. Хатчинс предложил идею, касающуюся универсализации подготовки бакалавров и магистров. Однако его категоричность в вопросах выведения за стены учебного заведения студенческих сообществ по интересам (в частности, футбол) как мешающих интеллектуальному развитию, ликвидации братств и религиозных организаций по той же причине повлекла возникновение большого числа протестующих. Критики видели Р. Хатчинса опасным идеалистом, толкающим образование в сферу пристального национального внимания. Его же сторонники подтверждали уникальность приоритета интеллектуальных наклонностей над профессиональными [167].

Р. Хатчинс, являясь главой Фонда Форда, изыскал возможности направить значительные средства в область первоначальных интересов для создания Фонда развития образования и Фонда образования для взрослых. Фондом развития образования финансировалась в том числе и общенациональная подготовка учителей по программам

учёного в 12 колледжах. Программы трёх из них (Goucher колледж, университет штата Юта, Shimer колледж) продолжают действовать и сегодня. Фонд образования для взрослых функционирует в настоящее время в качестве спонсора экспериментальных образовательных программ для взрослых, главным образом, в свободных искусствах.

После ухода из Фонда Форда Р. Хатчинс основал Центр по изучению демократических институтов (1959), который расценивается как попытка организовать сообщество учёных для анализа этой широкой области. По мнению Р. Хатчинса, целью данного центра являлось исследование с позиций междисциплинарного подхода процедуры функционирования и развития институтов в условиях демократического и недемократического мира. При этом учёный акцентирует внимание на необходимости публичного рассмотрения и обсуждения общественностью результатов исследования центра.

На протяжении всей своей карьеры Р. Хатчинс был яростным сторонником использования в образовательном процессе фундаментальных трудов учёных. В своём интервью в 1970 г. он подчеркнул, что таковые являются наиболее перспективными для либерального образования уже только потому, что через их использование педагог апеллирует конкретными доказательствами.

Заслугой Р. Хатчинса является новая попытка обращения к либерально ориентированной университетской модели Дж. Ньюмена. Как и К. Ясперс, первый считал, что идея университета никогда не получит реального воплощения и её надо рассматривать как идеал. Р. Хатчинс, анализируя проблемы современного ему американского общества, прекрасно видел три основные опасности для либерально ориентированной университетской модели: индустриализацию, специализацию и философские различия.

Основные труды учёного («Высшее образование в Америке», 1936; «Образование для Свободы», 1943; «Идея колледжа», 1950; «Большой разговор», 1952; «Университет Утопии», 1953; «Недружелюбный голос», 1969) характеризуют модель университета как центр интеллектуальной независимой мысли. Учёный согласен, что усиление технического образования, приверженность всестороннему научному образованию обеспечивают понимание мира. Однако идея университета, по мнению Р. Хатчинса, должна противостоять внешнему воздействию прагматически ориентированных идеалов индустриально-коммерческого общества.

Университет, в представлении Р. Хатчинса, является мыслящим сообществом, призванным решать интеллектуальные проблемы, что становится условием сохранения его целостности, устойчивости его внутренних и внешних связей. Учёный отвергает сервисную функцию университета и призывает отказаться от всего, что мешает интеллектуальному развитию. Кроме этого, он подчёркивает ещё одну особенность идеального университета — сближение ценностных ориентаций обучающихся и обучаемых. Цель университета (труд «Университет утопии») — совместное достижение знания единой университетской корпорацией обучающихся и обучающихся.

Р. Хатчинс критически оценивал сервисную функцию, отвергая необходимость прикладного знания, предпринимательские интересы преподавателей как составляющие университета. Учёный критикует тенденции профессиональной подготовки в системе высшей школы по многим вопросам. В частности, по его мнению, учреждения высшей школы нацелены на производство кадров, обслуживающих определённые отрасли промышленности; не учат молодёжь тому, как выжить в реальном социуме; не формируют из молодёжи ответственных граждан. Основным в их функционировании является удовлетворение

потребностей общества, а не духовных потребностей человека. Узкая специализация, согласно Р. Хатчинсу, не только обедняет процессы обучения и воспитания специалиста, но и ограничивает процессы его развития. Она сужает и затрудняет коммуникативные процессы между узкоспециализированными профессионалами в силу отсутствия у них общего образовательного опыта.

Р. Хатчинс в своей утопической модели университета реанимирует классическую модель университетского образования, базирующуюся на фундаментальности знаний, в том числе прикладных. Учёный подчеркивает значимость гуманитаризации профессиональной подготовки специалистов любого профиля. Он считает коммуникацию основным навыком развития, а искусство и музыку — элементами оздоровления общества. Профессиональное образование, по Р. Хатчинсу, призвано исследовать интеллектуальные идеи, специфичные для избранной будущими специалистами области. Р. Хатчинс фактически выступает за изоляцию университета от внешнего мира, рассматривая влияние последнего как негативное. Такая позиция учёного объясняется серьёзным политическим давлением на учёных, которое существовало в США в 40—50-е гг. XX в.

Противоположная позиция ценностной ориентации американских университетов «направленностью вовне» с учётом фундаментальных ценностей получила органичное воплощение в концепции президента Калифорнийского университета в Беркли А. Керра — британского дипломата, барона, шотландца по происхождению.

А. Кларк Керр в своей работе «Цели университетов», вышедшей в 1963 г., предложил новое видение университета, ориентирующегося на служение обществу, нации, региону и производящего не только знания, но и специалистов, обладающих этим знанием и необходи-

мых для бизнеса, промышленности, сферы услуг. Для обозначения нового типа университета 60—70 гг. XX в., призванного выполнять полифункциональные роли, К. Керр вводит термин «multiversity» — университетский комплекс [173].

Новый тип университета — мультиверситет — соединяет немецкий интеллектуализм и американский популизм. Его отличительной особенностью является то, что он становится индустрией знания, которое рассматривается как основной экономический ресурс общества. Кроме этого, мультиверситет берет на себя функцию определения направления общественного, интеллектуального развития, инструмента достижения национальных целей, ведущего социального института, обладающего сложным механизмом управления всеми его подразделениями.

Университетский комплекс характеризуется автономной организацией учебного процесса, различных подразделений, междисциплинарным характером исследования, объединением исследования и обучения с промышленностью и бизнесом. Университет находится в центре социальных интересов, ориентирован на служение обществу в целом. Университетский комплекс — индустрия знания, а знание — основной экономический ресурс.

Мультиверситет выполняет функцию определения направления общественного интеллектуального развития, посредством которого реализуются национальные цели, он становится ведущим социальным институтом, даёт новое представление о людях науки.

В рамках концепции новой модели появляется понятие педагога, выполняющего преподавательскую, академическую функции, консультирующего правительственные агентства, работающего по контрактам с промышленными и коммерческими фирмами. Он преследует не столько институциональные интересы, сколько собственные.

Университетский комплекс явился реальным фактом американской жизни, что нашло отражение в увеличении численности преподавательского и студенческого составов, а также в возрастающем объёме производимых знаний и услуг. По сравнению с предыдущими типами университетских структур, новый представляет иерархию, касающуюся организации учебного процесса, объединения автономных подразделений, интеграции междисциплинарных исследований, науки и промышленности.

А. Кларк Керр представил модель «комплексного» многоцелевого университета. Университетский комплекс вбирает традиции британских, немецких и собственно американских университетов. От британского университета взяты традиции гуманитарного университета, специализированного гуманитарного образования. От германского — естественнонаучные, аспирантские, исследовательские подразделения. Сервисная активность, предпринимательская деятельность профессоров, более прагматичный подход к содержанию образования — в этом выразились традиции американских университетов. «Идея комплексности» с ориентацией на культурную и сервисную функции способствовала расширению пространства университета.

Университет превращается в основное звено индустрии знания, где находят применение и идея гуманитарного университета, и идея интеллектуального университета, и идея американского университета с его тесной связью с бизнесом. Такие университеты стали создаваться в середине 60-х гг., но оказались полны внутренних противоречий, что особенно проявилось в ходе массовых студенческих выступлений в университетских кампусах в конце 60-х гг.

В 1969 г. появилась книга профессора философии Масачусетского университета Р. Вольфа «Идеал университета», в которой мультиуниверситет рассматривался только как один

из четырёх вариантов идеальной модели университета и предлагались ещё три:

1) храм учёности, этакая башня из слоновой кости, где человек, отрешённый от мирских забот, реализует своё книжное призвание;

2) центр подготовки специалистов по определённым профессиям;

3) центр штамповки государственных служащих.

Автор обращается к описанию четырёх моделей, каждая из которых включает свою ценностную ориентацию: научную, профессиональную, сервисную и социальную. Соответственно выделяются четыре типа функций университета: университет как исследовательский центр, как место обучения профессии, организации социального сервиса и подготовки истеблишмента [174].

В противоположность К. Керру, Р. Вольфу и другим профессорам, радикальные американские студенты выдвинули модель антиуниверситета, требовали разрушить существовавшую университетскую систему, как не дававшую студентам необходимых в жизни знаний.

В течение второй половины XX ст. произошли серьёзные перемены в специализации программ американского высшего образования. Постоянно расширяющаяся сфера услуг требовала выпуска дополнительного числа специалистов. В результате он значительно вырос в таких областях, как компьютерные и информационные науки, юриспруденция, медицина, бизнес, государственная служба и т. п. Расширение вышеперечисленных программ повлекло сокращение программ в гуманитарных, естественнонаучных и технических областях, что негативно отразилось на рынке труда и, кроме того, стало угрожать американскому обществу потерей части культурных и духовных ценностей.

Проблема низкого качества среднего образования стала основной причиной недостатка собственных научно-

технических кадров. Пристальное внимание, которое уделяло федеральное правительство высшей школе во второй половине прошлого века, привело к тому, что среднее образование стало играть второстепенную роль. Изначально была сделана ставка на привлечение особо одарённых и талантливых учёных и специалистов со всего мира, но при этом американская сфера науки испытывала и недостаток собственных кадров. Ещё в 50-х гг. прошлого века правительство США было вынуждено поощрить въезд значительного числа иностранных специалистов. Вместе с тем, современная ситуация на американском рынке труда продолжает складываться тем же образом: политика поощрения въезда иностранных специалистов сохраняется и в начале нынешнего столетия.

По мнению американских специалистов, при существующей нагрузке учащихся в школе и университете никакие дополнительные вложения принципиальным образом повлиять на качество образования не смогут, поэтому следует изменить базовый элемент системы образования. Таковым с 60-х гг. XX в. в США стал так называемый «коммунальный университет» — не школа и не университет в традиционном понимании. Основные задачи коммунального университета могут быть представлены в следующей интерпретации:

- предоставление возможности получения профессионального образования на уровне последних, старших классов средней школы;
- создание условий подготовки на уровне первых двух курсов вуза по месту жительства с последующим обучением уже в соответствующем университете детям, родители которых не хотят слишком рано отпускать их в крупные университетские центры;
- обеспечение подготовки работников фирм по тем направлениям, в знании которых они нуждаются;

– реализация социально значимых образовательных программ, в том числе и программ по интересам отдельных групп населения.

Уже в середине 70-х гг. XX в. финансирование коммунальных университетов превзошло финансирование остальных составляющих системы образования. В результате этого школа смогла перестроиться: теперь ей нужно было учить не всему тому, что может понадобиться в жизни, а лишь тому, чему нельзя не учить. Произошла разгрузка образовательного пространства, расширились возможности для самореализации учащихся. Эти учебные заведения, где подчас самые высокие оклады, решающим образом влияют на жизнь своих регионов [175].

В 70—90-е гг. XX в. американскому высшему образованию присущи следующие отличительные признаки:

- организация учебной деятельности студентов по индивидуальным учебным планам;
- возможность самостоятельно определять учебную нагрузку и составлять индивидуальное расписание занятий;
- использование гибкой системы определения статуса студента;
- контроль и оценка учебной деятельности студентов, вычисление среднего академического балла успеваемости;
- возможность выбора академического наставника;
- возможность выбора преподавателя;
- индивидуальные консультирования студентов преподавателями-предметниками;
- независимое изучение курса по индивидуально составленной преподавателем учебной программе;
- организация самостоятельной работы студентов на основе компьютерного обеспечения учебного процесса, возможность дистанционного обучения.

Американский социолог и публицист, основатель теории постиндустриального общества, представитель либерально-центристского течения, доминировавшего в интеллектуальной жизни Америки 1950-х гг., один из лидеров «школы консенсуса» Д. Белл противопоставил либеральную приверженность умеренному социальному реформизму, свободному рынку и индивидуальным гражданским свободам. В отличие от либеральных теоретиков националистического склада или неоконсерваторов, Д. Белл не стремился преувеличивать степень культурной однородности американского общества или распространённости ценностей среднего класса.

В своей книге «Грядущее постиндустриальное общество» (*The Coming of Post-Industrial Society*, 1973), которую сам назвал «попыткой социального предсказания», он проводил мысль, что в послевоенном американском обществе происходит переход от «долевой цивилизации» (индустриальной экономики, основанной на корпоративном капитализме) к постиндустриальному обществу, основанному на знании (*knowledge society*). Данное общество характеризуется быстрым развитием компьютерных технологий, растущим авторитетом научных сообществ, централизацией принятия решений. Машины, как наиболее важная форма капитала, вытесняются теоретическим знанием, а корпорации, как центры социального авторитета, — университетами и исследовательскими институтами. Основным условием социального продвижения становится не обладание собственностью, а владение знаниями и технологией. Все эти изменения влекут за собой глубокую трансформацию политического ландшафта: традиционное влияние экономических элит сменяется влиянием технократов и политических экспертов [176].

Д. Белл считает, что университет становится главным социальным институтом современного общества. Как

элитная группа высших учебных заведений, университет в последнее время принял на себя большое число расширившихся функций: в области фундаментальных научных исследований; в сфере обеспечения потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования [177].

В 1980-х гг. прошлого столетия необходимость развития сферы образования была подтверждена теориями человеческого капитала, разработанными американскими учёными и получившими широкое распространение во всём мире. Благодаря этим теориям, правительство Соединённых Штатов увидело в образовании новый рычаг экономического роста. Переход страны к постиндустриальному обществу, основой которого является развитая научно-техническая сфера, также подтвердил значимость совершенствования высшей школы. В итоге сфера образования заняла приоритетное место среди основных направлений государственной политики, а экономические функции высшего образования стали одними из главных.

В 70—80-х гг. прошлого века в США остро встаёт проблема перепроизводства рабочей силы с высшим образованием в преимущественно профессиональных областях. Сокращение выпуска специалистов гуманитарного и научно-технического профиля, возникшее в связи с перепроизводством специалистов преимущественно профессиональной ориентации, а также в связи с понижением уровня качества среднего образования, привело к дефициту рабочей силы.

По этой причине правительством был предпринят ряд мер государственного регулирования, способствующий решению данной проблемы. Дефицит научно-технических работников стал покрываться путём привлечения иностранной рабочей силы, в том числе за счёт расширения числа иностранных студентов, которые в большинстве

своём оставались работать в США. В связи с нехваткой гуманитарных работников правительством были разработаны программы общей гуманитаризации высшего образования, а также отдельные программы, способствующие увеличению специалистов в гуманитарных областях.

Исследователи США, анализируя развитие и функционирование университетов, всё чаще подчёркивают их лидирующую роль в обществе и государстве. Университеты последних десятилетий XX в. — сложный элемент не только системы образования, но и всего общества в целом. Для них характерны высокопрофессиональная подготовка, социальные конфликты с государством, демократические идеи, стремление привлечь коммерческих партнеров и спонсоров к профессионально-техническим программам и совместным исследованиям. Университеты стали играть всё большую роль в политической жизни отдельных стран, они лидируют в борьбе против крупнейших корпораций по проблемам загрязнения окружающей среды.

Выраженной тенденцией финансирования высшего образования США является обеспечение его максимальных объёмов за счёт различных источников. Помимо государственных и частных вложений, американские вузы получают значительные средства в виде собственных доходов и платы за обучение. Наличие разного рода источников позволяет проводить гибкую финансовую политику на различных уровнях.

В течение второй половины XX ст. американская высшая школа регулярно получала значительные потоки государственных ассигнований, несмотря на то что американский частный капитал, который был основным при формировании системы высшего образования США, продолжал вкладывать свои средства. Уже в середине века доля государственных расходов превышала половину всех затрат, а в начале нынешнего столетия государственные

средства покрывают более 60% всех расходов на высшее образование. За этот период федеральным правительством Соединённых Штатов была создана система финансовой помощи студентам, которая на текущий момент составляет половину всех государственных затрат на высшее образование и включает в равных пропорциях субсидии и заёмные средства.

Государственное финансирование высшего образования осуществляется по трём направлениям: научная деятельность, помощь вузам и финансовая помощь студентам и их семьям. При этом финансовая помощь студентам является приоритетным направлением, составляющим в начале XXI в. более половины всех государственных средств; она состоит в равных пропорциях из субсидий и заёмных средств. В будущем правительство планирует сделать основной акцент на студенческие займы и увеличить их долю в общем объёме государственного финансирования.

Рост приоритетности сферы образования и большой объём ассигнований, поступающих от правительства США, привели к значительному усилению государственного регулирования. Бурный поток финансовых средств, кардинальные перемены в образовательной политике, а также поставленная федеральным правительством задача по выявлению наиболее одарённых студентов и формированию научной элиты привели высшую школу к необходимости технической модернизации и пересмотру организации процесса обучения. В результате учебный процесс, программы образования, а также формы и методы обучения претерпели значительную трансформацию, что вывело американскую высшую школу на кардинально новый уровень, соответствующий последним достижениям научно-технического прогресса и требованиям нового постиндустриального общества.

В начале XXI в. проблемы национальной безопасности и экономический кризис отодвинули проблемы образования на второй план. Несомненно, американское высшее образование нередко преследует сугубо экономические цели, противоречащие основному предназначению образования, но на современном этапе развития экономическая эффективность высшей школы, по мнению федерального правительства США, является наиболее актуальной. Поэтому те негативные моменты, которые отмечаются в американской высшей школе на современном этапе, не вынуждают правительство принимать серьёзные решения, которые могут привести к кардинальным переменам, но при этом, бесспорно, заставляют вырабатывать всё новые и новые методы борьбы с ними.

Наиболее характерными особенностями американской высшей школы на данный момент являются: высокие темпы развития высшего образования; повышение качества и эффективности образования. В условиях автономности учебных заведений США изменения в содержании обучения отличаются большим разнообразием. Важным фактором в процессе формирования учебных программ является принцип управляемой факультативности. В связи с проблемой гуманитаризации высшего образования на основе элективно-детерминированного принципа построения учебных программ в высшей школе США сформировался междисциплинарный подход к преподаванию.

Повышение эффективности учебного процесса связано с поиском путей модернизации форм и методов подготовки специалистов. В настоящее время подвергается пересмотру традиционная система обучения в высших учебных заведениях, наметилась тенденция к сокращению лекционного времени. На лекциях рассматриваются лишь основные разделы курсов, освещающие новейшие достижения в данной области знания, которые ещё не получили отра-

жения в печати, т. е. последовательно реализуется принцип опережающего обучения. Он позволяет решить проблему знакомства студентов с возможно большим количеством разносторонних знаний, поскольку предполагает не заучивание материала, а его понимание. Более того, как считают американские учёные, обучение, концентрирующее внимание на запоминании фактов, невольно тормозит развитие творческих способностей.

Поскольку в американской высшей школе сократилось лекционное время в общем объёме учебного времени студента, основными стали активные формы обучения в малых группах, стимулирующие развитие познавательных способностей учащихся.

Политика, направленная на качественное совершенствование высшего образования, определяет следующие направления работы: обеспечение более тесной преемственности между средней и высшей школой; разработка образовательных стандартов; пересмотр структуры учебных заведений; использование новейших информационных технологий в учебном процессе. Важным направлением развития системы высшего образования является процесс его гуманизации.

Высшая школа, как социальный институт общества США, помимо экономической, реализует ещё и социальную функцию. Важным становится создание условий для полного раскрытия человеком интеллектуальных и нравственных качеств, творческих способностей, способствующих самореализации личности.

В настоящее время выделяют неопрагматическое, технократическое, когнитивистское и гуманистическое направления современной дидактической мысли США. Эти направления формируют новую философию образования, основу которой составляют гуманизация, направленность на развитие творческих потенций личности, учёт

индивидуальных особенностей, создание условий для применения каждым своих возможностей в различных видах деятельности. Модернизация содержания высшего образования связана с гуманистическим направлением, которое акцентирует внимание на вопросах нравственного совершенствования личности студента.

2.2.2 Тенденции функционирования ведущих университетов США

Американская традиция реализации высшего образования предполагает увеличение функций классического университета. Как нами указывалось ранее, в концепции американских университетов произошёл синтез демократической традиции ранних средневековых университетов и прагматизма немецкой университетской школы. Американский подход к университетскому образованию изначально отличался демократичностью и отстаивал ориентацию на служение обществу.

Вследствие этого ведущие американские университеты к середине XX в. превратились в мощные образовательные, исследовательские и научно-производственные корпорации, тесно связанные с бизнесом, индустрией и системами управления. Корпоративной культуре университетов США изначально способствовал особый правовой статус, обладание собственными уставами и конституциями, которые давали им высокую степень автономии, но не противопоставляли их обществу и власти. В силу того что университеты имели в своём распоряжении землю, цена которой вследствие близости к коллективному интеллекту университета всё более повышалась, многие из них становились самодостаточными в экономическом отношении субъектами хозяйственной деятельности.

Американские университеты притягивали к себе не только бизнес со своей экономической мощью, но и институты власти. Это отражалось в их структуре, поскольку весьма популярными специальностями, приобретаемыми в университетах, стали программы по управлению бизнесом и государственному управлению. Параллельно в университетской системе происходило выделение особой группы учреждений — так называемых исследовательских университетов, ставших ведущими научно-образовательными корпоративными комплексами и центрами проведения независимых экспертиз. Экономическая роль и социальный статус таких университетов с течением времени всё более повышались.

В результате проведённой федеральным правительством образовательной политики экономическая отдача высшего образования в течение второй половины прошлого века может быть квалифицирована как эффективная. Доходы американцев получили прямую зависимость от уровня образования, а экономический рост — от развития высшей школы. Таким образом, очевидно, что, сделав в середине XX в. ставку на развитие сферы науки, сконцентрированной в основном в вузах страны, как на основной фактор экономического развития, Соединённые Штаты не ошиблись. Бурное развитие научно-технической сферы и повышение уровня образования значительно способствовали улучшению качества жизни, усилению национальной безопасности, экономическому процветанию и конкурентоспособности американской экономики [178].

Высшая школа США поднялась на такой уровень в основном вследствие развития сферы науки, сконцентрированной в вузах страны. Усиление внимания федерального правительства к научно-технической сфере, а также крупные федеральные ассигнования, идущие на научные исследования и разработки, улучшили финансовое положение вузов, привлекли высококвалифицированный профессорско-

преподавательский персонал и таким образом обеспечили высокое качество высшего образования.

В начале нынешнего столетия уже трудно говорить об американской науке и американском высшем образовании как об отдельных областях, так как многие вузы являются одновременно как образовательными, так и научными ведущими центрами. Поэтому современный экономический рост США во многом обязан хорошо сформированной и высокоразвитой единой научно-образовательной системе.

Своеобразие американской высшей школы заключается в её многоступенчатости и разветвлённости, делении вузов на частные и государственные, различии их по качеству и количеству присуждаемых степеней, в наличии систем зачётных единиц, в особенностях работы профессорско-преподавательского состава. Многоступенчатость системы высшего образования, созданная на базе «разделения функций» между учебными заведениями, является именно тем механизмом, с помощью которого в стране пытаются решить такую сложную задачу, как повышение качества подготовки специалистов.

Высшее образование США XXI в. обладает наиболее мощным экономическим потенциалом, американская сфера науки является одной из ведущих, а университетская подготовка — одной из лучших. Высшая школа США — это более четырёх тысяч вузов, в которых обучается более 17 миллионов студентов. Широко диверсифицированная сеть учебных заведений предлагает многоуровневые учебные программы с большим диапазоном профессиональной специализации. Учебный процесс организован достаточно свободно, имеет хорошее техническое оснащение и соответствует всем требованиям современного информационного общества. Соединённые Штаты тратят на высшее образование значительные средства, составляющие в среднем около 3% ВВП, причём из них только

две трети являются государственными [8]. Высшее образование США — это высокоприоритетная сфера американской государственной политики, от которой, по мнению федерального правительства, зависит экономическое развитие и процветание всей страны.

Американские университеты делятся на ряд категорий: исследовательского типа, комплексной подготовки, колледжи свободных искусств. К исследовательским университетам первого уровня относятся 50 ведущих, получающих прямую финансовую помощь от федерального правительства и присуждающих в год не менее 50 докторских степеней по философии. В этих вузах обязательно должны быть в качестве факультета медицинские школы.

Считаем целесообразным кратко осветить тенденции развития ведущих университетов США: Гарвардского, Калифорнийского, Массачусетского, Стенфордского и др.

Лидером в области естественнонаучного знания и инженерного образования в США является Массачусетский технологический институт (МТИ). Этот технический университет расположен в г. Кембридже, который входит в состав Большого Бостона, столицы штата Массачусетс. Юридически МТИ был образован как частная бесприбыльная корпорация в 1861 г. группой граждан штата Массачусетс, это была ответная реакция на интенсивную индустриализацию и рост потребности экономики страны в технических кадрах высшей квалификации. Основатели исповедовали концепцию «обучения на практике» (learning by doing). За основу была взята европейская, прежде всего германская, модель политехнического образования, в которой предусматривалось широкое использование лабораторных работ и привлечение студентов младших курсов к исследованиям и разработкам. Визуализируется реализация функции интеграции непосредственно образования и производства, но без участия бизнеса.

В первые годы своего существования МТИ пришлось выдержать сильный натиск со стороны соседа — Гарвардского университета, который вплоть до начала Первой мировой войны (1914) неоднократно предлагал присоединить его к школе естественных наук. Предложения были отклонены, и в 1916 г. меценаты, среди которых ведущую роль играл Дж. Истман, основатель компании Истман-Кодак, осуществили проект по строительству нового кампуса МТИ на берегу реки Чарльз в непосредственной близости от центра Бостона.

Корпорация МТИ в настоящее время — это 78 ведущих учёных, инженеров, администраторов и политиков штата Массачусетс и нации в целом, которые коллективно следят за выполнением университетом задач, сформулированных в уставных документах. В состав университета входят 32 учебно-исследовательские кафедры, которые объединены в один колледж, и пять так называемых выпускающих (graduate) школ: инженерная, научная, менеджмента, архитектуры и планирования, социально-гуманитарных наук и искусств. В отличие от большинства ведущих университетов США, в составе рассматриваемого вуза нет ни медицинской, ни юридической школ. Исследовательская деятельность данного учебного заведения направлена в основном на фундаментальные науки [179].

Преподавание технических наук и обучение инженерным специальностям было одной из главных задач МТИ с момента его образования. Но только в 1932 г., после структурной реорганизации университета, эта деятельность была выведена в отдельную инженерную школу, программы обучения которой считаются самыми лучшими среди технических университетов США. Большинство из программ носят междисциплинарный характер, что позволяет школе гибко реагировать на изменения, связанные

с научно-техническим прогрессом. Наиболее известными из междисциплинарных исследовательских центров являются центр технологий, технической политики и промышленного развития, лаборатория компьютерных наук и искусственного интеллекта, центр технологических нововведений, лаборатория промышленного производства и производительности, лаборатория информатики и систем принятия решений и т. д. В школе осуществляется самая крупная программа предоставления студентам младших курсов возможностей исследовательской практики в лабораториях университета.

С самого основания МТИ естественные науки были в центре внимания, и, как следствие этого, в 1932 г. была образована Школа науки — один из самых мощных генераторов фундаментального знания в мире. Её выпускники часто получают образование по нескольким академическим направлениям одновременно. Наиболее часто естественно-научное образование сочетается с бизнесом, государственным управлением, юриспруденцией, медициной. Это значительно способствует интеграции науки и производственных процессов. Студенты активно участвуют в работе исследовательских лабораторий и центров, среди которых наиболее известными являются центр раковых исследований, институт обучения и памяти, центр наук о глобальных изменениях, лаборатория земных ресурсов, лаборатория ядерных исследований и линейного ускорителя, институт астрофизики и космических исследований и т. д.

Школа менеджмента Массачусетского технологического института возникла в виде кафедры бизнес-инжиниринга и администрирования в составе инженерной школы в том же 1932 г., а в 1950 г. была выделена в самостоятельную школу и названа в честь наиболее известного управленца-практика, президента компании «Дженерал Моторс» А. Слоуна. Обучение в школе организовано в рамках шести программ,

предполагающих совместное сотрудничество с Биомедицинским предприятием Гарвардского университета.

Школа проводит активную политику экспансии американских методов и форм управления в современном глобализирующемся мире. В программах обучения в значительной мере представлены кросс-культурные, междисциплинарные и межстрановые аспекты современного менеджмента. Основные акценты делаются на страны Африки и Латинской Америки, Китай, Индию, Бразилию. Наибольшее внимание на современном этапе уделяется Китаю, где МТИ организовал центр управленческой подготовки, который вошел в рейтинг 100 лучших центров мира. Россия в программах школы представлена только программой сотрудничества частным контрактом [180].

Слоуновская школа является администратором программы ежегодного присуждения Предпринимательской премии в размере 100 тысяч долларов. На премию могут претендовать коллективы, состоящие из студентов любой из школ МТИ, которые совместными усилиями создали успешную начинающую компанию, стартап (startup). Оценке подлежит бизнес-план новой фирмы, который передается венчурным предпринимателям для дальнейшего финансирования. Команда-победитель получает возможность безвозмездно воспользоваться услугами университетского бизнес-инкубатора [178].

Школа архитектуры и городского планирования является старейшей в МТИ, в неё входят кафедра изучения урбанизации и городского планирования, лаборатория массовых коммуникаций, центр недвижимости и центр визуальных исследований. Кафедра городского планирования создана в 1932 г. и является старейшей в этой области. Лаборатория массовых коммуникаций известна во всём мире как родоначальник мультимедийных систем и инкубатор новых дизайнерских идей. Центр недвижимости

первым предложил полномасштабную университетскую программу для риэлтеров и в настоящее время остаётся лидером в этой области. Центр визуальных исследований предлагает новые виды изобразительных искусств, такие, как: плазменные структуры, голографические методы создания изображений и т. д. [180].

В 1932 г. корпорацией МТИ было принято специальное решение о создании гуманитарного отделения для решения проблемы повышения роли гуманитарных знаний при подготовке учёных и инженеров. Школа социально-гуманитарных наук и искусств как раз стала этим отделением. Единственным колледжем в составе университета является совместное предприятие МТИ и Гарвардского университета — Медико-технологический колледж имени Вайтекера. Колледж территориально находится в МТИ, но преподавание медицинских дисциплин ведётся силами профессоров Гарварда, больничную практику студенты также проходят в клинике этого университета. Статус программ колледжа очень высок, так как они нацелены на широкое применение современных достижений науки и техники в медицине.

В 1951 г. в университете была образована Линкольновская лаборатория, основной целью которой стало использование наиболее передовых достижений этого университета в науке и технике для решения проблем национальной безопасности. Лаборатория функционирует как финансируемый федеральным правительством научно-исследовательский центр (особая форма организации науки в США), находящийся в оперативном управлении МТИ. Подобные организации, их материальные активы (здания, сооружения, оборудование) находятся на балансе федерального правительства, а все проводимые работы оплачиваются из бюджетов соответствующих федеральных министерств. Но все работники подобных центров являются штатными сотрудниками

университета, часто совмещающими свою работу в центре с преподаванием.

В лаборатории активно разрабатываются системы и методы космического зондирования и распознавания объектов. Лаборатория остаётся мировым лидером в разработке полупроводниковых технологий и, прежде всего, в создании коммуникационных лазеров, методов и систем распознавания образов, включая устную речь на различных языках. Лаборатория является активным участником конверсии оборонных технологий. В последние годы значительные ресурсы направляются на использование полученных достижений для решения медицинских проблем. Лаборатория добилась больших успехов в разработке технологии нейронных сетей, которые в настоящее время применяются в системах диагностики, а также в использовании технологии лазерных систем для клинических обследований [180].

В Массачусетском технологическом институте существует программа внеармейской подготовки офицеров резерва. МТИ — первый в стране гражданский университет, организовавший специальный департамент военных наук и тактики в своём составе. Институт до настоящего времени выполняет эту функцию, но сегодня он это делает для целого куста университетов в регионе Большого Бостона, включая Гарвардский университет. Обучение по программам военного департамента проходят студенты, изъявившие желание стать резервистами армии. В ответ на это армейское командование компенсирует значительную часть расходов на обучение и выплачивает студентам стипендию.

Исследовательский бюджет МТИ один из самых больших среди американских университетов. Достижения университетских исследователей признаются практически во всех областях науки. Но самым главным отличием МТИ стало активное привлечение студентов к проводимым рабо-

там с помощью специальной программы — программы исследовательских возможностей для студентов младших курсов (Undergraduate Research Opportunities Program) [178].

В современном мире МТИ воспринимается как всемирный университет, и его руководство стремится всемерно поддерживать этот имидж. Со многими странами заключены соглашения по обмену студентами, проводятся исследования в составе международных коллективов учёных, создаются совместные программы обучения как в США, так и в странах-партнёрах. Общая цель подобных инициатив — участие в решении глобальных проблем человечества и активное вовлечение в этот процесс студентов университета. Американские учёные определяют этот процесс как интернационализацию: придание международного, межкультурного и глобального характера целям, функциям и процессам высшего образования [181].

Особую роль в процессе глобализации МТИ занимает программа выпуска «Открытых материалов занятий» (Open Course Ware). Содержание всех лекций, семинаров и лабораторных работ, предлагаемых МТИ в рамках сертифицированных программ, находится в открытом бесплатном доступе через Интернет или на компьютерных носителях. Но при этом МТИ не предлагает дистанционного получения научных степеней и сетевого доступа к преподавателям университета.

Калифорнийский технологический институт, или Калтех (California Institute of Technologies or Caltech), входит в первую десятку исследовательских университетов мира и наряду с Массачусетским технологическим институтом делит первое и второе места в мировом рейтинге высших технических учебных заведений. Он ведёт свое начало от профессионально-технического училища, созданного в 1891 г. в г. Пасадене, пригороде Лос-Анджелеса, на средства местного филантропа Амоса Трупа, и первоначально

назывался Технологический университет Трупа. Своё действующее название Калтех приобрёл в 1921 г., когда усилиями ряда выдающихся учёных и администраторов науки на основе профессионально-технического училища был создан технический университет. Именно в нём были сделаны такие фундаментальные работы, как открытие позитрона, разработаны теория химических связей и теория кварков, дано начало новым направлениям науки, например молекулярной биологии, ряду наук о Земле, новейшим космогоническим концепциям.

Организационно Калтех является частной неприбыльной корпорацией, управляемой советом попечителей (board of trustees). В совет входят руководители ведущих корпораций юго-запада США, действующих в наукоёмких секторах экономики. Миссия Калифорнийского технологического института изначально предполагает распространение знаний в целях процветания общества за счёт интеграции исследований и образования [178].

Абитуриенты, поступающие в Калтех, имеют самые высокие вступительные оценки по общенациональным тестам. Обучение в значительной степени ориентировано на естественные науки и ведётся в тесной связи с проводимыми в его лабораториях и институтах исследованиями. В комплекс Калтеха входят два крупных исследовательских центра, которые финансируются за счёт средств федерального бюджета, но находятся под управлением института, — обсерватория Маунт Уилсон и лаборатория реактивного движения; в них работают более пяти тысяч исследователей. Надо сказать, что с момента своего образования (30-е гг. XX в.) лаборатория реактивного движения является главным центром разработки ракетно-космических технологий в США. Помимо этого, в институте постоянно действуют несколько десятков исследовательских центров разного размера, которые формируются

по мере появления новых научных направлений и затем прекращают существование после выполнения своей научной миссии [180].

Студенты всячески поощряются за участие в исследовательских проектах. Примерно половина обучающихся работает в лабораториях института в рамках специальной программы (Summer Undergraduate Research Fellowships or SURF). Программа открыта и для студентов из других университетов и выполняет функцию отбора потенциальных кандидатов на обучение на старших курсах в магистратуре.

Из-за небольшого размера университета его специалисты не могут вести масштабные исследования, которые требуют вовлечения значительных ресурсов и большого количества работников. Институт получил широкую известность за свои междисциплинарные программы. Администрация института придерживается принципа концентрации усилий на ключевых направлениях науки и высочайшем качестве проводимых работ.

Несмотря на то что Калифорнийский технологический институт считается ведущим исследовательским центром США, его основной специфической функцией, закреплённой в формулировке миссии, остаётся «распространение знаний», т. е. образовательная составляющая.

Помимо того, что институт готовит специалистов и проводит научные исследования, он является одним из лидеров среди американских университетов по масштабам и эффективности коммерциализации осуществляемых в нём исследований. Он является одним из первых американских вузов, в которых была сформирована так называемая партнёрская программа. Такие программы объединяют местный, национальный, а иногда и международный бизнес в целях финансирования исследований в конкретном университете. Каждая из участвующих компаний делает ежегодный взнос в фонд программы в размере, который определяется

администрацией программы. Эти средства идут на формирование исследовательского бюджета, который формируется главным образом научным сообществом университета, т. е. научная программа определяется учёными, а не бизнесом. Бизнес в обмен на своё финансирование получает право первоочередного доступа к полученным в рамках программы научным результатам, а также возможность выбора наиболее одарённых студентов в кадровый резерв.

Для работы с корпоративными партнёрами в университете создаются специальные механизмы, позволяющие учесть частные интересы отдельных компаний при формировании научных планов. Эти механизмы включают специальные встречи и брифинги для представителей компании, проведение круглых столов и т. д. Корпорации-партнёры могут также получить бесплатную консультацию по интересующим их вопросам в рамках программы. Им рассылаются отчёты о результатах проводимых исследований и все публикации университета. Эти мероприятия необходимы университету для того, чтобы спланировать свою политику в отношении бизнеса и поддержать его интерес к проводимым исследованиям.

Другим эффективным механизмом коммерциализации, который в 1980-х гг. был создан во многих университетах США, стал так называемый офис технологического трансфера (Office of Technology Transfer), образованный в Калтехе в 1995 г. Задача такого офиса — организовать эффективные механизмы передачи создаваемых в университетских лабораториях технологий непосредственно в бизнес, общественную практику. Благодаря деятельности этого офиса, Калтех получает ежегодно более 110 патентов и входит по этому показателю в тройку ведущих вузов страны [178].

Одной из функций офиса технологического трансфера является продажа лицензий на использование университетских технологий. Как показывает общенациональная

статистика, именно продажа лицензий является основным источником поступлений от реализации технологий. Не менее важны для офиса поиск внешних источников финансирования и помощь изобретателям в формировании стартовых технологических предприятий. Офис технологического трансфера поддерживает тесные связи с местными финансовыми кругами и венчурным капиталом. За годы своего существования офис организовал более 80 стартовых предприятий, в которых Калтех получил учредительскую долю.

Все студенты первой степени обучения (по программе бакалавров) живут на территории университета в «студенческих домах» (Student Houses). Каждый из домов является самоуправляемой жилищной ассоциацией студентов, проживающих в нём. Система студенческих домов была принята в Калифорнийском технологическом институте в начале 1960-х гг., когда проводился переход к совместному обучению студентов обоих полов (до этого Калтех был чисто мужским заведением). Новая система пришла на смену традиционной для американских университетов системе студенческих братств (Fraternities), которые используются для организации социальной жизни студентов за пределами учебных программ. Все студенты младших курсов обязаны делить общие условия жизни в домах, обедать и ужинать вместе, участвовать в общих социальных мероприятиях. Каждый из домов имеет не только столовые, но и библиотеки, салоны, места для занятий и проведения свободного времени. В этом главное отличие студенческих домов от простых общежитий (Dormitories). Общинная организация студенческой жизни считается важной частью воспитательного процесса.

Одной из моделей исследовательского университета в США, заслуживающей наибольшего внимания, бесспорно, является университет имени Стэнфорда. В настоящее время

университет Стэнфорда является одним из ведущих (по многим отраслевым показателям в рейтингах) университетов США. Он был открыт в 1891 г. в долине около городка Пало-Альто по завещанию крупного землевладельца Леленда Стэнфорда. Организационно это было сделано в виде благотворительного траста, куда были переданы значительные финансовые средства, а также земли ранчо Пало-Альто и его окрестностей, принадлежащие семье Стэнфордов. Уставной целью траста было создание и финансирование университета для молодёжи Северной Калифорнии. Л. Стэнфорд-старший хотел, чтобы новый университет отличался от существовавших в то время в США учебных заведений: был открыт для всех слоёв без ограничений, ориентирован на практические потребности общества и не связан с церковью.

В состав университета входят семь школ и отделение непрерывного обучения. Поступившим предлагаются программы, позволяющие получить 18 различных научных степеней бакалавра, магистра и доктора наук, а также степень инженера, которая является высшей степенью в технике и технологиях. Только три из семи школ предлагают программы бакалавриата. Остальные являются «выпускающими» (graduate school) и предлагают только программы магистратуры и докторантуры. Университет поощряет студентов, желающих получить образование в двух или более смежных и дополняющих областях.

В университете широко практикуется привлечение студентов младших курсов к проведению научных исследований. Для этого используются гранты, которые целенаправленно предполагают расходы, направляемые на оплату труда студентов. Помимо этого, применяются специальные гранты, позволяющие студентам разработать свои персональные исследовательские проекты под руководством преподавателей [182].

По показателю комфортабельности и разнообразия студенческой жизни Стэнфорд занимает одно из первых мест среди ведущих университетов страны. Студенческая жизнь организуется правительством, которое регулярно избирается самими студентами и возглавляется избранным президентом. Издаётся ежедневная университетская газета. Основатели университета принципиально не поддерживали ни одну из религиозных конфессий, поэтому в нём одновременно спокойно сосуществует более 40 различных религий. Студенты принимают активное участие в жизни местного общества, осуществляя более 70 благотворительных программ, финансируемых через каналы университета. В учебной программе предлагаются более 50 курсов и программ, за участие в которых студентам начисляются академические баллы.

Как и большинство других крупных университетов США, Стэнфорд создал широкую сеть своих филиалов за рубежом: в Австралии, Китае, Германии, Италии, Японии, России, Франции, Великобритании и Чили. Студенты могут пройти специализированные курсы в этих странах, принять участие в исследовательских проектах, пройти стажировку в компаниях, общественных или государственных организациях. Университет предлагает программу специализированных семинаров по проблемам различных регионов мира.

Отделение университета в Вашингтоне специализируется на политических исследованиях и государственном управлении. Его студенты могут пройти стажировки и принять участие в целевых программах обучения, которые позволяют им лучше понять механизмы действующей политической системы США.

Школа бизнеса Стэнфордского университета названа в честь А. Слоуна, известного управленца середины XX в., сформировавшего крупнейшую автомобильную корпорацию

США «Дженерал Моторс». В состав школы входят четыре исследовательских центра: предпринимательских исследований, социальных инноваций, глобального бизнеса и мировой экономики, исследований по развитию лидерства.

Школа наук о Земле университета имени Стэнфорда специализируется на широком круге проблем, связанных с охраной окружающей среды, изменениями климата, исследованиями океана, обеспечением пресной водой, биогеохимическими циклами, вычислительным моделированием глобальных процессов, динамикой движения континентов и т. д. Школа активно участвует в формировании междисциплинарных программ и предлагает совместные программы для студентов, специализирующихся в инженерных дисциплинах и государственном управлении.

Университетская школа образования является одним из лидеров внедрения новаторских форм и методов обучения. Она насчитывает примерно 400 студентов. В школе не делается акцент на преподавание отдельных учебных дисциплин. Педагогика изучается как самостоятельная профессия, овладение которой, специалист может стать учителем, руководителем кадровых служб в бизнесе и на государственной службе, администратором, политиком и общественным деятелем и т. д. Школа готовит психологов образования.

Инженерная школа Стэнфордского университета является крупнейшей по числу обучающихся студентов (более трёх тысяч человек, или 26% общего числа) и количеству профессорско-преподавательского состава (230 человек). Школа ведёт две междисциплинарные программы: институт промышленного дизайна и институт вычислительной математики. Широко практикуется получение инженерного образования в качестве второго, например, в дополнение к естественнонаучному или управленческому.

Школа гуманитарных и естественных наук — самая крупная в университете Стэнфорда по количеству науч-

ных направлений, которые она охватывает. В ней объединены более 50 кафедр и междисциплинарных программ гуманитарного направления. Ежегодно начальные научные степени присуждаются примерно по 80 дисциплинам. Основной акцент в школе делается на социальные науки, в чём университет занимает одну из лидирующих позиций, особенно в сфере мировой политики, изучения проблем войны и мира, международной безопасности.

Стэнфордская юридическая школа — относительно небольшая, но имеет хорошую репутацию (ежегодно принимается только 150—170 студентов). Это позволяет поддерживать индивидуальный стиль обучения. Школа ориентирована на подготовку юристов для глобализирующегося мира и имеет уклон в сторону изучения международного права и юридических систем ведущих стран и регионов мира. Особенно котируются проводимые совместно с другими ведущими университетами междисциплинарные программы в области экономики, проблем охраны окружающей среды, науки и техники, медицины и международной безопасности. В области юридических проблем медицины студенты школы имеют возможность пройти стажировку в девяти клиниках, с которыми университет имеет прочные рабочие отношения [180].

Медицинская школа университета — старейшая и наиболее известная школа этого направления на западе страны. Так же, как и в школе гуманитарных и естественных наук, значительный акцент здесь делается на роли медицины в глобализирующемся мире [183].

Отделение непрерывного обучения университета ежегодно предлагает свыше 90 различных программ для более 2,5 тысяч человек по системе непрерывного обучения, посещают эти программы в основном местные предприниматели и специалисты фирм, расположенных в Силиконовой долине.

Ещё в начале 50-х гг. Фредерик Терман, ставший к тому времени ректором Стэнфордского университета, выступил с идеей сдавать свободные земельные площади в аренду (продавать их запрещало завещание Л. Стэнфорда) компаниям, работающим в сфере высоких технологий. Так образовался Стэнфордский промышленный парк, ставший первым в мире технопарком. Тогда же с целью ускорения экономического развития западного побережья был создан Стэнфордский исследовательский институт. Он занимался координацией и финансированием правительственных программ, которые выполнялись сконцентрированными здесь частными компаниями. Кроме оборонной промышленности, предприятия парка принимали участие в новых госпрограммах, в том числе и в исследованиях космоса. С конца 70-х гг. земель, принадлежащих Стэнфордскому университету, уже было недостаточно для того, чтобы вместить всех желающих, и новые компании осваивали расположенный в сорока километрах городок Сан-Хосе — столицу долины, а затем и всю долину, которую с 1971 г. называют. Силиконовой (Кремниевой) [184].

Технопарк представляет собой важнейший интеграционный процесс науки, образования и бизнеса. Исследовательский парк служит для развития наукоёмких технологий, наукоёмких фирм. Это своеобразная фабрика по производству средних и малых рискованных инновационных предприятий. Одна из важнейших функций исследовательского парка — непрерывное формирование нового бизнеса и его поддержка. Этот парк положил начало формированию аналогичных парков другими университетами, как в США, так и в других странах.

Гарвардский университет (Harvard University) — старейшее частное высшее учебное заведение США — расположен в городе Кэмбридж (штат Массачусетс). Университет был основан 8 сентября 1636 г., через 16 лет после по-

явления на американском континенте первых колонистов. История университета начинается с момента основания Гарвардского колледжа, решение о котором было принято Верховным судом Массачусетского поселения.

Название колледж получил в честь своего первого покровителя Джона Гарварда, молодого министра, который после своей смерти в 1638 г. оставил в наследство новому учебному заведению половину своего имущества и библиотеку. Исторически эта библиотека стала второй публичной библиотекой на континенте (первой была библиотека монастыря ордена иезуитов).

Официально колледж никогда не был связан с церковью, но первоначально в нём обучали духовенство в унитарном и конгрегационалистском направлении. Первый фонд для поддержки научных исследований в данном учебном заведении был учреждён в 1643 г. английской аристократкой Энн Рэдклифф. В брошюре 1643 г. назначение Гарварда было определено следующим образом: «Для поиска знаний и передачи их потомству, убоившиеся же этого пути пусть продолжают невежественно уповать на чудеса церкви». Фактическое превращение колледжа в университет произошло в первой четверти XIX в., когда, помимо изучения библии, языков и математики, стали преподаваться также медицина (1810) и юриспруденция (1817). В течение XVIII в. программы Гарварда становились более светскими, и к концу XIX в. колледж был признан центральным учреждением культуры среди элиты Бостона [180].

После гражданской войны в США президент Чарльз Эллиот преобразовал колледж и зависимые от него школы профессионального образования в централизованный исследовательский университет, и Гарвард стал одним из основателей Ассоциации американских университетов в 1900 г. [185].

Первый выпуск Гарварда ограничился девятью студентами, которые обучались у единственного преподавателя по традиционной программе английских университетов, где преобладали философские дисциплины.

Гарвард имеет самый большой эндаумент (целевой капитал) в мире. Университет включает в себя 11 отдельных академических подразделений — 10 факультетов и институт перспективных исследований Рэдклиффа. Гарвардский университет окончили восемь президентов США, 75 лауреатов Нобелевской премии были связаны с университетом как студенты, преподаватели или сотрудники. Гарвардский университет занимает первое место в стране по числу миллиардеров среди выпускников [186].

Университет имеет несколько собственных музеев, в числе которых ботанический (с коллекцией стеклянных растений), сравнительной зоологии, минералогии и геологии, археологии и этнологии (где можно узнать множество подробностей из жизни майя и ацтеков). Университет имеет не только собственный ботанический сад, но и собственный лес, жизнь которого из года в год исследуют биологи. Здесь же — самая большая в мире научная библиотека; помимо центрального книжного собрания, имеются отдельные библиотеки (библиотека редких книг и рукописей, медицинская, китайско-японская и др.). Больше всего Гарвард гордится своими научными достижениями, в том числе разработками всемирно знаменитого медицинского факультета [178].

В университете 12 колледжей и факультетов, он входит в группу элитных американских университетов, так называемую «Лигу плюща». Конкурс на все специальности огромен, но, как и в большинстве университетов, здесь особенно популярны медицина, юриспруденция, бизнес и политология. Гарвард окончили 30 лауреатов Нобелевской премии. Профессорско-преподавательский состав Гарварда —

один из самых сильных в стране. Достаточно сказать, что 43 профессора университета в разное время были удостоены Нобелевских премий [180].

Помимо того, что Гарвард выполняет образовательные функции, он является одним из ведущих научно-исследовательских центров страны. Исследования в университете проводятся как в рамках различных кафедр факультета искусств и наук и школ университета, так и в специальных многочисленных исследовательских институтах и центрах. Каждая школа имеет своё количество (иногда — до нескольких десятков) институтов и центров, как правило, с высокой международной репутацией. Это и естественнонаучные центры, и центры в области медицины, гуманитарных и социальных наук. Есть в Гарварде известнейший в США Центр российских и евразийских исследований им. Дэвиса [187].

Федеральное правительство является одним из главных источников финансирования научных исследований. Среди других крупных федеральных источников финансирования следует назвать Национальный научный фонд, Министерство обороны, Министерство энергетики США и НАСА. Среди прочих спонсоров исследований следует назвать госпитали, правительства отдельных штатов, местных органов власти и даже иностранных государств.

Описание Гарвардского университета было бы неполным без упоминания о студенческой жизни. Жизнь в кампусе в Кембридже дает немало возможностей для реализации любых увлечений студентов, занятий спортом, участия в культурных мероприятиях, общественной жизни. Студенты Гарварда имеют традиционные для американских университетов организации — так называемые студенческие братства, отдельно мужские и женские, организующие досуг студентов и студенческую жизнь в целом.

Принстонский университет — ведущий частный исследовательский университет США, основанный в октябре 1746 г. (колледж Нью-Джерси), расположен в г. Принстоне, штат Нью-Джерси. Согласно последним опросам, он считается лучшим университетом в США (в том числе в рейтинге «Лиги плюща» — Ivy League — неформальной ассоциации ведущих университетов) [180].

В 1896 г. Колледж Нью-Джерси был переименован в Принстонский университет и принял неформальный девиз «Принстон на службе нации», который был использован в качестве заглавия речи бывшим выпускником, а затем профессором В. Вильсоном, будущим президентом университета (1902—1910) и будущим 13-й президентом США (1913—1921). Девять выпускников Принстона были участниками принятия Конституции 1787 г., а это больше, чем из любого другого американского или британского университета. Выпускником Принстона был ещё один президент США — Дж. Мэдисон, а также немало других государственных деятелей, выдающихся учёных, в том числе лауреатов Нобелевской премии, крупных бизнесменов и дипломатов. Наиболее известной профессиональной школой Принстона считается Школа им. Вудро Вильсона по государственному управлению и международным отношениям, основанная в 1930 г. [188].

В отличие от многих других университетов, в Принстоне все студенты принимают «клятву честности»: они обязуются не списывать, не пользоваться чьей-либо помощью на экзаменах и в учебном процессе. Нарушение студенческого кода поведения влечёт временное отчисление или исключение из университета [189].

Элитарность Принстона подчеркивают его размеры — это один из самых маленьких по числу студентов ведущих исследовательских университетов страны. Соотношение преподавателей и студентов здесь 5:1, что создает уникаль-

ные возможности для индивидуальной работы профессоров со студентами. На живописной территории кампуса многие здания построены архитекторами с мировым именем.

Пенсильванский университет (The University of Pennsylvania) — один из лучших университетов США (частный университет), находящийся в г. Филадельфии, штат Пенсильвания. Он является одним из старейших университетов страны (четвёртый по возрасту), членом «Лиги плюща» (Ivy League), объединяющей наиболее престижные университеты страны.

Университет был основан в 1740 г. Б. Франклином — вначале как школа, колледж, а в 1779 г. получил свой нынешний статус. В отличие от трёх других первых колледжей колониальных времён — Гарварда, колледжа Уильяма и Мэри и Йельского колледжа — в данном университете не концентрировались преимущественно на религиозном образовании. Б. Франклин с самого начала настаивал на концепции разностороннего гражданского, в том числе и практического образования. В истории университета много достижений: первая в США университетская медицинская школа появилась в 1765 г., первый университетский госпиталь — в 1874 г., первая в мире школа бизнеса — ныне известная как «Уортонская школа» — в 1881 г., вторая в США школа ветеринарной медицины, первое среди университетов здание студенческого союза — Хьюстон Холл — в 1896 г., создание первого в мире электронного цифрового многофункционального компьютера (ENIAC) — в 1946 г.

Пенсильванский университет стал одним из первых в США университетов, последовавших примеру европейских, организовавших многодисциплинарное образование в рамках одного института. Девиз университета «Право без морали бесполезно» [190].

С Пенсильванским университетом связаны имена многих исторических деятелей и политиков США. Среди них

президент США У. Гаррисон, девять политиков, подписавших Декларацию независимости: Б. Франклин, Дж. Уилсон, Б. Раш, Дж. Клаймер, Р. Моррис, Дж. Росс, Ф. Гопкинсон, Т. Мак Кин, У. Пака; 11 человек, подписавших Конституцию США: Б. Франклин, Дж. Вашингтон, Дж. Уилсон, Т. Миффин, Дж. Клаймер, Т. Фитцсимонс, Дж. Ингерсол, Р. Кинг, Дж. Моррис, Р. Моррис, Х. Уильямсон; а также три члена Верховного суда: У. Бреннан, О. Роберте, Дж. Уилсон. Среди выпускников университета — девятый президент США У. Гаррисон, богатейший человек планеты У. Баффет, известный бизнесмен Д. Трамп, известный филантроп У. Анненберг, губернатор штата Пенсильвания Э. Рендел, многие члены Конгресса США, члены правительства, губернаторы штатов, мэры городов, послы, президенты компаний.

Университет предлагает ряд программ на уровне бакалавриата, также большое количество магистерских и докторских программ. Соответственно построена и структура университета. В нём четыре школы по подготовке бакалавров:

- Школа искусств и наук;
- Школа инженерных и прикладных наук;
- Школа медсестер;
- Уортонская школа (бизнеса).

Основная школа университета — Школа искусств и наук — насчитывает 26 кафедр, которые готовили студентов по основным естественнонаучным, социальным и гуманитарным дисциплинам. Помимо специальных инженерных, медицинских, правовых и управленческих дисциплин, Школа искусств и наук обеспечивает подготовку по большинству базовых специальностей. Среди программ подготовки бакалавров особенно высоко котируются программы Школы бизнеса и Школы медсестер. Среди программ Школы инженерных наук неизменно высоко

котируются программы по биоинженерии (входят в первую пятерку в США), по химическим технологиям, механике и нанотехнологиям. Высокие позиции школа занимает в отдельных областях компьютерных наук и в области создания искусственного интеллекта [189].

Среди профессиональных школ постбакалавриатского уровня традиционно в первую пятёрку по общенациональным рейтингам попадают школы бизнеса, архитектуры и городского планирования (дизайна), связи, медицины, стоматологии, медсестёр, ветеринарной медицины. Пенсильванский университет с полным основанием считается одним из ведущих научных центров страны. Он насчитывает 164 исследовательских центра, включая институты и лаборатории. Эти инстанции, в свою очередь, охватывают весь спектр наук — от естественнонаучных до гуманитарных. Весьма заметен среди них удельный вес медико-биологических исследований [180].

Пенсильванский университет имеет один из крупнейших библиотечных фондов в США. Его библиотека была создана в 1750 г. в результате пожертвования книг для студентов картографом Л. Эвансом. В настоящее время университет располагает 15 библиотеками (13 находятся на территории кампуса). В Пенсильванском университете есть университетский музей, основанный в 1887 г., издаётся ежедневная газета «Дэйли Пенсильваниан» («Daily Pennsylvanian»), основанная в 1885 г. В университете имеется 12 общежитий. Студенты принимают активное участие в культурной жизни университета: функционируют театральная труппа, старейший университетский хор, основанный ещё в 1862 г. Хорошо известны в США и спортивные достижения университета.

Университет Беркли, старейший в системе Калифорнийского университета, расположен в г. Беркли, недалеко от г. Сан-Франциско, в штате Калифорния. Это единственный

государственный университет, входящий в 25 лучших университетов США. История университета началась в 1866 г. с частного колледжа Калифорнии, который из-за недостатка финансовых средств объединился с сельскохозяйственным и промышленным колледжами, управляемыми властями штата. Учредительный документ о создании объединённого университета был подписан губернатором Калифорнии Г. Хаитом 23 марта 1868 г. Свою деятельность университет начал в сентябре 1869 г. В 1871 г. совет регентов университета постановил принимать в вуз женщин на равных основаниях с мужчинами, что было чрезвычайно прогрессивным и необычным решением для тех времён.

Развитию университета способствовали пожертвования семьи магнатов Херстов, которые начали выделяться в последнее десятилетие XIX в. Будучи государственным университетом, Беркли успешно привлекал частные финансовые ресурсы на проведение исследований и на цели образования. Во время Великой депрессии финансирование университета сократилось, но он удержал лидирующие позиции в американской системе высшего образования. К 1942 г., согласно оценке американского Совета по образованию, Беркли по многим ведущим программам занимал второе место после Гарварда.

Во время Второй мировой войны ведущую роль в разработке атомного оружия сыграла университетская радиационная лаборатория Лоуренса и, в частности, открытие профессором Г. Сиборгом плутония. В 1942 г. профессор университета Р. Оппенгеймер был назначен научным руководителем проекта «Манхаттан» по разработке атомной бомбы.

В 50-е гг., в период разгула маккартизма, университет оказался сильно политизирован. Совет регентов Беркли принял в 1949 г. решение о том, что все сотрудники университета должны дать «антикоммунистическую клятву»;

те же, кто не соглашался с таким решением, были уволены. В 60-е гг. ситуация в университете вернулась в демократическое русло — студенты и преподаватели были активно вовлечены в движение за гражданские права, а также в движение против войны во Вьетнаме.

Сокращение государственного финансирования высшего образования в XXI в. способствует привлечению университетом Беркли частных источников финансирования (нефтяная корпорация «Бритиш Петролеум», Фонд «Хьюлетт Фаундэйшн», промышленный гигант «Доу Кемикл» и др.).

Организационно Беркли состоит из 14 колледжей и школ, включающих 130 академических кафедр и программ. Колледжи предоставляют четырёхгодичное образование (бакалавриат), школы же концентрируются на подготовке магистров и докторов наук.

В настоящее время в США и других странах проживают более 425 тысяч выпускников университета, среди которых 24 лауреата Нобелевской премии. В числе известных выпускников Беркли — основатель корпорации «Эппл» («Apple») С. Возняк, главный исполнительный управляющий корпорации «Гугл» («Google») — Э. Шмидт, известные политические деятели, учёные и писатели.

По отдельным кафедрам и программам положение университета значительно весомей, нежели общий рейтинг университета среди американских вузов. Как исследовательский университет, Беркли занимает седьмое место в общенациональных рейтингах и десятое — среди государственных вузов [180].

Профессора и научные сотрудники университета отмечены большим количеством наград и премий. Среди работающих профессоров — восемь лауреатов Нобелевской премии, три лауреата медали Филдса в области математики, четыре лауреата Пулитцеровской премии, сотни награждённых специализированными наградами и грантами.

В целом по количеству научных наград учёные Беркли занимали третье место среди университетов страны.

Высокая доля этнических меньшинств среди студентов заметно отличает Беркли от ведущих исследовательских университетов США. В Беркли существует более 700 различных студенческих организаций: политических, этнических, групп по интересам. В университете издаётся ряд студенческих газет и журналов, действуют объединения, использующие греческую символику, — отдельно мужские (fraternities) и женские (sororities). Среди культурных достижений хорошо известна университетская акапелла (многоголосное хоровое пение без инструментального сопровождения) [189].

Лидирующим позициям университета в высшем образовании и высокому научному потенциалу вуза способствует наличие высокоразвитых информационных ресурсов. Ассоциация исследовательских библиотек поставила университетскую библиотеку Беркли на первое место среди университетских библиотек Северной Америки.

Колумбийский университет Нью-Йорка — один из ведущих, широко известных частных университетов, старейшее высшее учебное заведение штата Нью-Йорк и пятое по возрасту в США. Колумбийский университет был основан в 1754 г. как королевский колледж в школьном здании, примыкающем к знаменитой церкви Тринити в южной части Бродвея на Манхэттане. В 1760 г. колледж переехал в собственное здание вблизи городского муниципалитета; в 1767 г. учредил первую в Америке высшую медицинскую школу.

Образовательный процесс был приостановлен из-за революции в США на восемь лет, и колледж вновь открылся в 1784 г. под новым именем — «Колумбийский». Период 90-х гг. XVIII в., когда Нью-Йорк был столицей страны и штата, совпал с бурным развитием колледжа. В 1857 г.

колледж переехал в свой новый кампус (в районе 49-й улицы и Мэдисон авеню) и получил статус университета. В 1858 г. в университете была открыта школа права, а в 1864 г. — школа добывающей промышленности, предшественник современной школы инженерных и прикладных наук. В дальнейшем были учреждены: в 1889 г. — специализированная школа для женщин, в 1891 г. — медицинский колледж, а в 1893 г. — педагогический колледж. Именно в те времена студенты университета стали активно участвовать в междууниверситетских спортивных соревнованиях по всей стране.

Новый этап в жизни университета начался в 1896 г., после переезда в новый кампус (район «Утренние высоты»), где он находится и в настоящее время, превратившись в один из ведущих учебных и научных центров страны. Знаковыми для Колумбийского университета событиями конца XIX и начала XX в. являются учреждение (1893) университетского издательства и выпуск в свет (1935) знаменитой Колумбийской энциклопедии. Известный медиамагнат Дж. Пулитцер в 1902 г. передал в дар университету значительные средства для открытия школы журналистики, которая с 1912 г. функционирует как единственная до сих пор школа журналистики в университетах — членах «Лиги плюща». Это наглядный пример масштабов и эффективности частных пожертвований, на которых во многом держится высшее образование США. В начале XX в. университет стал новатором в развитии образования взрослых: были открыты многочисленные курсы для желающих приобрести или расширить образование [191].

История Колумбийского университета насчитывает немало выдающихся имён. Среди них президенты США Т. Рузвельт и Ф. Рузвельт; ещё один бывший президент США, Д. Эйзенхауэр, являлся президентом университета. Среди выпускников этого заведения — шесть судей

Верховного суда США, три сенатора, бывшие государственные секретари США А. Хэйг и М. Олбрайт, бывший глава ФРС А. Гринспэн, бывший Генеральный секретарь ООН Б. Гали, основатель экономической школы монетаризма М. Фридман, писатели Ф. Гарсиа Лорка, А. Азимов, Э. Синклер, композитор Б. Барток и многие другие.

Университет является родиной многих выдающихся научных и технологических достижений: впервые в Америке именно здесь были проведены опыты по расщеплению урана, созданы первые лазеры и заработало радио на ультракоротких частотах. Фундаментальные достижения в различных науках воплотились в огромном количестве практических инноваций: ежегодно около 175 таковых выходят из стен университета только в области медицины и медицинских технологий. Более 30 высокоэффективных лекарств, находящихся на рынке в настоящее время, были созданы учёными Колумбийского университета. Образованные университетом венчурные кампании реализуют на практике около 600 выданных патентов на изобретения и более 250 лицензионных соглашений [180].

Организационно университет состоит из школ и колледжей. Кроме того, в систему университета входят несколько аффилированных институтов: Колледж Бернарда (созданный для обучения женщин), Педагогический колледж, Еврейская теологическая семинария, Юнионистская теологическая семинария. В рамках перечисленных школ и колледжей предлагается полный набор разнообразных специальностей по естественнонаучным, социальным и гуманитарным дисциплинам. Университет располагает гигантской коллекцией изданий, размещённых в 25 библиотеках [189].

Американское государство сумело во второй половине XX в. создать самый мощный в мире научно-технический потенциал, обеспечивший американское экономическое

лидерство на многие десятилетия вперёд. Уменьшение доли государственных ассигнований после 1979 г. в пользу частного сектора связано с решением основных задач военно-стратегического характера, с последующим прекращением холодной войны и необходимостью коммерциализировать многие научные заделы на практике. Именно последнее обстоятельство в первую очередь привело к заметному повышению роли частного сектора в проведении исследований, большая часть которых ориентирована на прикладные разработки.

Для США фактором переосмысления роли фундаментальной науки в общественном развитии был запуск советского искусственного спутника Земли (1957). Именно тогда, руководствуясь поначалу соображениями военно-политического характера, американское государство резко увеличило ассигнования на научные исследования [189].

Государственные ведомства США стали финансовыми спонсорами и потребителями многих выдающихся открытий и технологических нововведений. Например, ВВС США спонсировали разработку и производство первых интегральных схем (1961). Первыми потребителями этой продукции стали Министерство обороны США и НАСА. По заказу того же Министерства обороны в 1946—1951 гг. стали создаваться и компьютеры. Масштабные научные проекты по изобретению атомного оружия, ракетных технологий, по высадке человека на Луне, создание Интернета — всё это также финансировалось государственными ведомствами: Министерством энергетики, Министерством обороны США, НАСА. [180].

Такого рода динамика ассигнований на науку обусловлена рядом причин. Главным, как представляется, было стремление обеспечить США стратегические преимущества на ключевых направлениях НТР в условиях обострившейся международной экономической и научно-

технической конкуренции, а также, в немалой степени, задачами военного противостояния с СССР.

Масштабы реализации научных исследований в ведущих вузах США позволяют констатировать, что в американском обществе сложилось чёткое осознание, во-первых, ключевой роли науки для социально-экономического развития страны, а во-вторых, ответственности государства за выработку вместе с академическим сообществом основных приоритетов научных исследований и в целом за обеспечение такого общественного блага, как «знание» [192].

Система фундаментальной науки и образования, сконцентрированная прежде всего в университетах страны, приобрела всеобъемлющее влияние на экономику и общество, что привело к новому этапу в развитии, который получил название «академический капитализм».

Несмотря на все имеющиеся достижения в американском образовании и науке, необходимо констатировать негативные тенденции, проявляющиеся в сфере их кадрового обеспечения: иностранные научно-технические кадры во многих специальностях формировали 50% и более совокупной потребности в таких специалистах. Привлекательность США для иностранных учёных и инженеров несколько снизилась: усложнились условия въезда в Америку. Страны, которые ранее были важным источником научно-технических кадров для США: Китай, Индия, Тайвань, Южная Корея, — сами делают упор на подготовку кадров учёных и специалистов и увеличивают ассигнования на научные исследования и образование. Наметилась тенденция уменьшения числа американских студентов, которые посвящают себя изучению естественных и инженерных наук, математики.

Каждая из перечисленных тенденций сама по себе уже является проблемой для будущего научно-технического

потенциала США. В совокупности они могут иметь крайне негативные последствия для американской науки. При этом есть ещё ряд факторов, имеющих весьма отрицательный эффект для развития высшего образования и научно-технического потенциала страны. В частности, недоступность высшей школы для многих категорий американцев из-за высокой стоимости высшего образования. Многие слои американского общества недостаточно представлены среди научных кадров и специалистов высшей квалификации. Проблемой остаётся и нехватка преподавателей ряда научно-технических дисциплин, что приводит к активному привлечению в университеты высококвалифицированных кадров из-за рубежа (в основном это учёные из Азии и Европы). Интересам американской науки и экономики служит и растущее число докторских диссертаций, защищаемых в США иностранцами.

Длительное время в хозяйственной практике Соединённых Штатов и других западных стран господствовал взгляд на человеческие ресурсы лишь как на один из элементов издержек производства, причём не главных. Соответствующее место отводилось и образованию: расходы на него, в том числе и на подготовку рабочей силы, стремились минимизировать, ограничить сугубо утилитарными целями; в ряде случаев эти расходы рассматривались в качестве неизбежной социальной уступки отдельным категориям населения. Кардинальные изменения в производительных силах и в структуре экономики под влиянием НТР привели к существенной эволюции таких взглядов. К началу XXI в. образование и профессиональная подготовка, вообще инвестиции в человека, играют решающую роль в экономике и общественном развитии страны.

В США сформировалась высокоразвитая система образования, достаточно сложная и многоступенчатая,

состоящая из нескольких звеньев. Кадры различных квалификационных уровней готовятся в высшей и средней школах, в специальных государственных профессиональных учебных заведениях, в учебных заведениях и на курсах частных компаний, непосредственно на рабочих местах, в рамках министерства обороны.

Помимо подготовки рабочей силы, система образования в США всё в большей степени выполняет важную социальную функцию — позволяет гражданам реализовать право на саморазвитие, нередко и вне связи с будущей или настоящей профессиональной деятельностью.

Репозиторий БарГУ

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

Г л а в а 3.1
Япония

3.1.1 Генезис высшего образования Японии

До XIII в. японская система образования находилась под влиянием китайских и корейских аналогов. В японской философии образования слились воедино исконно японские, классические восточные и западные мировоззренческие, этические и поведенческие установки.

Первые школы в Японии появились в VI в. при буддийских монастырях, игравших роль социально-культурных центров. Буддизм попал в Японию около 552 г. при посредничестве учёных из корейского государства Пэкче, адепты которого во времена правления императора Одзина распространяли в стране континентальные научные знания, технические и художественные навыки. Во времена правления императора Тэндзи (607 г.) в Японии была сооружена первая правительственная школа Сёдзё [8].

Позднее буддийские храмы уступили право влияния в духовной сфере новым конфуцианским школам.

Система образования в Японии организуется и развивается на определённых теоретических и методологических основах. В качестве её национально-психологического аспекта выступает конструкция синто-бусидо, где синто образует духовный, а бусидо — поведенческий элемент.

Синто, базирующееся на поклонении предкам и природе, воспитывает у японцев национальный дух, национальную исключительность. Согласно идеям синто, япо-

нец на иностранное смотрит с позиций этой системы верований: старается адаптировать всё под неё. Бусидо ориентирует японца на воспитание волевых черт характера и специфических норм поведения: верности, чувства долга, вежливости, мужества и скромности. Данные качества культивируются с первых классов начальной школы и неизбежно пробуждают у школьников националистические настроения. (Изначально их культивирование происходило из морали самурайского сословия) [193]. Бусидо выступает базисом поведенческой ориентации, оно сыграло важную роль в утверждении японского стиля обучения.

Образование в японском обществе данного времени высоко ценилось, что связано с социально-культурными традициями Японии и Азии в целом и влиянием конфуцианства, придававшего большое значение интеллектуальному развитию индивидуума. Массовое образование в то время получило в Японии большее развитие, чем в европейских странах.

В VIII в. под влиянием китайской династии Тан в Японии была заложена китайская система образования. В начале VIII в. был принят первый законодательный акт по образованию (кодекс Тайхо), согласно которому начато создание системы государственных школ в столице и провинции. В японской столице Нара была основана академия, а в провинциях — провинциальные школы. Данная организация системы образования сохранилась после переноса столицы в Киото в 794 г.

Образовательную систему Японии в течение IX—XII вв. можно характеризовать как процесс адаптации китайской культуры: получила развитие иероглифическая литература, в том числе и поэзия, были изобретены азбуки хирагана и катакана, появилась литература, написанная азбукой.

Основными образовательными центрами для знати и чиновников были провинциальные школы и буддистские монастыри эзотерических сект. Для простонародья существовали специальные школы, построенные монахами, в них учили читать, считать, а также давали определённые технические навыки. Самой известной из таких школ была Сюгэй-сюти, основанная монахом Кукаем [194].

После основания Камакурского сёгуната китайская централизованная система образования пришла в полный упадок. Получило распространение домашнее и частное образование — в домах учёных или монастырях. Обитатели всех сект предоставляли начальное образование. Специальное образование получали в храмах и общежитиях монастырей секты Дзэн. Образованием простолюдинов занимались монахи новоявленных сект амидаи и нитирэн. Среди знати и состоятельного монашества появился обычай учреждать частные библиотеки и архивы [195]. В них юноши из высших сословий изучали китайскую классику, философию, законы, историю, математику.

Такого рода школы просуществовали до XIII в. — начала феодальной раздробленности, когда крупные феодалы в своих поместьях стали открывать клановые школы, где юноши получали рыцарское воспитание и изучали военное дело, классическую литературу, этикет. Образование простого народа сводилось к формированию трудовых навыков. Развитие торговли и ремёсел привело к созданию в середине XVII в. храмовых школ «тэракоя» (для детей ремесленников, бедных самураев и богатых крестьян), в которых обучали грамоте, счёту и ручному труду [194].

Современная высшая школа в Японии начала создаваться после буржуазной революции Мэйдзи (1868). До этого в стране было только два частных высших учебных заведения — Институт Рюоку (основан в 1639 г. в Киото) и Университет Кэйо (основан в 1858 г. в Токио) [196].

В некоторых крупных городах Японии функционировали спонтанно возникавшие высшие школы, где дети японской аристократии и военных изучали сочинения китайских классиков, медицину, право и боевое искусство. Большинство данных школ позднее, получив статус колледжей, вошли в состав университетов.

Дух раннего периода Реставрации Мэйдзи проявился в призыве «цивилизация и просвещение», который вдохновил интеллектуалов японского общества того времени к действиям по выходу Японии из эпохи невежества. Выдающимся деятелем в данной сфере признается Фукудзава Юкити, который инициировал реформы образования своей публикацией «Призыв к знаниям». В ней он подверг критике конфуцианские ценности и превознёс западные идеи развития образования [194]. В июне 1871 г. было учреждено Министерство просвещения Японии. В 1872 г. правительство Мэйдзи разработало план реформы образовательной системы в национальном масштабе. Большое воздействие на этот процесс оказали различные западные школы: всё — от системы образования, программы обучения и учебников до методов подготовки учителей — было заимствовано у Запада. Традиционные моральные принципы японской ментальности временно отошли на второй план, позволяя включить в образовательные программы всё, что удалось узнать о Западе.

Первая реформа образования в Японии, заложившая основы формирования его современного облика, началась с принятия в августе 1872 г. Основного закона об образовании. Главные функциональные задачи этого закона представлены в сопровождающей его прокламации (Осейдасачешо):

- образование призвано обеспечивать успешное продвижение человека по социальной лестнице;
- функция образования состоит в том, чтобы формировать патриотические чувства у каждого человека;

– все японцы должны обучиться практическим наукам, что, в конечном счёте, принесёт пользу обществу и поможет построить современное государство [197].

В 1890 г. был издан императорский манифест об образовании. В нём были сформулированы основополагающие принципы гражданской этики и народного образования. Правительство осознавало, что создание богатой страны и сильной армии базируется на инициативе и развитии способностей простого народа, который понимает указы правительства о реформах и не испытывает по этому поводу сомнений и опасений. Поэтому ликвидация представителями власти невежества и низкой сознательности простого народа была необходима и неизбежна. Новая система образования вводила обязательное бессловное обучение. В качестве целевой компоненты было провозглашено содействие обогащению и укреплению государства. По мнению реформаторов, новая система должна была способствовать раскрепощению воли и инициативы народа, что, в свою очередь, интенсифицирует модернизацию японского общества.

Ускоренное развитие капитализма в Японии после незавершенной революции Мейдзи (1888) потребовало повышения уровня образования населения.

Реорганизация системы народного образования происходила по западному образцу:

– вводилась система обязательного обучения, составлявшего в то время четыре года; она разрушила прежнюю сословную систему образования, которое было привилегией самураев и высших слоев общества;

– развитие науки и образования предполагалось проводить не только в целях государственного управления, как это было прежде, но и для «личного благосостояния каждого, завоевания положения в обществе и процветания в делах»;

– наука и образование были провозглашены средством поднятия воли и инициативы народа;

– отменялся прежний порядок, по которому расходы на обучение, одежду и питание покрывались правительством.

Правительство взяло за образец трёхфазовую систему образования в США, учредив начальные, средние школы и университеты. Школьная административная система была заимствована из Франции и предполагала центральный контроль министерством образования всех учебных учреждений. Согласно реформе в Японии были сформированы восемь образовательных округов, которые делились на районы и участки. В округах намечалось создание высших учебных заведений, в районах — средних школ, а в участках — начальных школ. Срок обучения в начальной школе составил шесть лет, в средней — пять лет, в высшей школе — три-четыре года.

После Реставрации Мэйдзи на концептуальной арене просвещения в Японии обозначились две группы педагогов:

1) сторонники Н. Мотоды (1818—1891), которые решительно протестовали против чрезмерного допуска западных идей;

2) соратники А. Мори (1847—1889), выступавшие за их неограниченное восприятие. А. Мори предлагал отказаться от многих привычных японцам норм поведения и даже ратовал за то, чтобы заменить японский язык английским [198].

На основе взаимных компромиссов диаметрально противоположные стороны постепенно начали сближаться, что привело к падению авторитета педагогов-экстремистов. Известность в то время получили два новых вождя просвещения — Юкити Фукудзава и Кэйю Накамура.

Ю. Фукудзава считал, что Япония сама обрекла себя на неравенство, отстав от других стран в области научных

знаний. Поэтому он ратовал за скорейшее и массовое овладение наукой в её европейском понимании: умение писать, умение составлять деловые письма, вести счёт, обращаться с весами, география, естествознание, экономика, этика. «В каждой области знаний, — подчеркивал он, — в каждой науке брать практически нужное; изучая какую-нибудь вещь, какое-нибудь дело, исследуя законы этих вещей и дел, обращать их на нужды сегодняшнего дня» [193].

К. Накамура, будучи последователем Конфуция, в отличие от Ю. Фукудзавы, делал упор на религиозные этические доктрины. Новое просвещение представлялось ему сплавом морали и науки, способным улучшить человеческую природу. «Они, — утверждал К. Накамура, — всё равно что два колеса у колесницы, два крыла у птицы. Взаимно помогая друг другу, они ведут жизнь человеческую к благу» [193]. В основном это было этическое направление в просвещении, которое исходило из доктрин конфуцианства, но было сильно разбавлено идеями английского философа С. Смайлса, работы которого «Самопомощь» и «Характер» были выпущены в 1876 г. в японском переводе.

Важную роль в создании образовательной системы Японии сыграли иностранные служащие правительства. Многие из наиболее выдающихся иностранцев, вовлечённых в образовательные реформы раннего периода Мэйдзи, были миссионерами. В частности, миссионер американской Пресвитерианской церкви Д. Хепбурн открыл диспансер, в котором обучал молодых японцев западной медицине. В 1886 г. этот человек помог открыть школу, которая эволюционировала в Университет Мэйдзи Гакуин. Университет Дошиша в Киото стал первым университетом, который начал зачислять женщин. До Реставрации Мэйдзи в Японии существовало семь правительственных школ иностранного языка, которые были основаны в Токио, Осаке, Нагасаки и префектурах Аичи, Ниигата, Мияда и Хиросима.

С 1874 г. эти школы стали специализироваться на обучении английскому языку [1]. Старые княжеские школы были ликвидированы полностью, все частные школы обязаны были получить разрешение властей. Педагог приобретает статус государственного служащего, которому запрещается заниматься политикой. Новая система просвещения полностью контролировалась государством [197].

Система высшей школы Японии создавалась постепенно. В 1875 г. были основаны Институт Хитоцубаси (для подготовки специалистов в области внешней торговли) и Военная академия (для подготовки офицерских кадров армии и флота). В апреле 1877 г. был создан Государственный Токийский университет. В него на правах колледжей включили гуманитарную и медицинскую школы. В формировании университета принял участие приглашённый из США советник по высшему образованию Д. Мюррей, что явилось причиной американизации японской системы высшего образования. В частности, внедряющиеся в американскую педагогическую науку к концу XIX в. идеи прагматизма переносились и в Японию.

В Токийском университете, по примеру США, были созданы четыре факультета: естественнонаучный, юридический, литературный и медицинский. Каждый факультет делился на секции. Так, естественнонаучный факультет включал химическую, физико-математическую, биологическую, инженерную и геолого-минералогическую секции. Литературный факультет состоял из двух секций: секции истории, философии и политики и секции китайских и японских литературных памятников. Медицинский факультет также имел две секции: лечебную и фармакологическую. Юридический факультет располагал секцией юриспруденции.

Всего в первой четверти XX в. в Японии действовали пять университетов. В 1895 г. начал работу университет

в Киото; в 1907 г. объявил о начале своей деятельности университет в Сэндае, а в 1910 г. — университет в Фукуока. В 1918 г. произвёл первый набор студентов государственного университета на о. Хоккайдо (в г. Саппоро). В соответствии с господствовавшей в то время в стране синтоистской идеологией, призванной подчеркнуть особую роль императора в жизни японского народа, они стали называться императорскими.

Для подготовки абитуриентов на базе средних школ были созданы подготовительные высшие школы со сроком обучения в 3-4 года. К 1918 г. в Японии насчитывалось всего восемь таких школ, что обеспечивало подготовку только представителей зажиточных слоёв населения. Экономика настойчиво требовала массовости контингента специалистов высшей квалификации, что предполагало расширение сети университетов и сети подготовительных высших школ [199].

Буддизм и конфуцианство представляют мировоззренческий аспект японской философии образования. Из буддизма японские педагоги перенесли в учебные заведения идеи о самодисциплине, настойчивости, целеустремлённости, ограничении желаний. Конфуцианство послужило основой разработки в 50-х гг. системы этического воспитания «дотоку», а в 1962 г. — «программы формирования человека» (хитодзукури). Программа официально преследует две цели: повышение уровня научно-технической образованности населения и эффективности этического воспитания учащихся. Вторая цель является главной. Этическая часть программы своим содержанием напоминает «Императорский рескрипт об образовании» 1890 г. Идеи Конфуция об уважении родителей и старших, о долге, вежливости и почтительности и т. д. нашли в наши дни официальное закрепление в правительственных документах. Известные положения конфуцианства об интенсивном

обучении и непрерывной цепи экзаменов воплотились в предметные педагогические методики [194].

Определённый вклад и в концепцию «образования в течение всей жизни», и в «программу формирования человека» внесли принцип «независимости и самоуважения» (докурицу—дзисон), выдвинутый Ю. Фукудзавой, и принцип «самопомощи и самосовершенствования» (дзидзё—дзисю), сформулированный К. Накамурой [193]. Данные принципы явились основанием для проверки на возможность адаптации к японским условиям многочисленных западных педагогических идей, в том числе — И. Гербарта, Г. Песталоцци, Дж. Дьюи, которые оказали заметное влияние на развитие японской системы образования.

В конце XIX в. в Японию волною хлынули педагогические концепции, которые либо вылились в японский вариант, либо были отвергнуты. В первые годы после Реставрации Мэйдзи было особенно заметно влияние на японскую педагогику и школу идей немецкого философа и психолога И. Гербарта (1776—1841). Работающий в то время в Токийском университете профессор Е. Гаускнехт пропагандировал доктрину И. Гербарта в своих лекциях. Она, в самом общем виде, сводилась к разделению педагогического процесса на три части: управление детьми, обучение и нравственное воспитание. В Японии были позитивно восприняты гербартовские ступени обучения (ясность — ассоциация — система — метод), которые, по мнению их автора, должны лежать в основе структуры любого урока, курса, учебной дисциплины. Эта мысль так покорила японских педагогов, что они на время оставили ориентировку на американцев, так как те в XIX в. не могли предложить что-либо более существенное. До сих пор следы гербартовских воззрений продолжают встречаться во многих частных руководствах по обучению [194].

В 1882—1883 гг., после опубликования японским педагогом С. Идзава книги «Педагогика», в Японии получили известность идеи швейцарского педагога Г. Песталоцци (1746—1827) и началось движение за внедрение их в систему образования. После выхода в 1897 г. книги М. Саваянаги «Песталоцци» идеи последнего стали превалировать над концепциями всех других западных педагогов, в том числе и И. Гербарта.

Разработанные Г. Песталоцци идеи образования, изложенные в переведённых на японский язык трудах и широко востребованные в Японии, кратко выражаются в следующем:

- обучающиеся должны усваивать основы научных знаний, мораль и приёмы труда;
- преподавание должно всё время усложняться, побуждая детей развивать свои способности и вырабатывать такие черты характера, как настойчивость, самостоятельность, терпение;
- развитию обучающихся способствует реализация принципов преподавания.

Авторитет Песталоцци оставался незыблемым, даже когда в первое десятилетие XX в. в Японию завезли идеи получивших большую известность в Европе педагогов: Е. Паркхерст, Г. Кершенштейнера, Е. Меймапа, У. Лая и др. Некоторые средние школы и университеты устраивали по этим идеям диспуты и конференции. Тем не менее Г. Песталоцци оставался ближе и понятнее большинству японских педагогов. Его популярность в Японии сравнима разве с популярностью американского философа и педагога Джона Дьюи (1859—1952) [200].

Первый министр образования Японии Мори Аринори разработал основу образовательной системы, сочетающей в себе лояльность монарха с приверженностью свободным научным изысканиям, необходимым для успешного

становления и быстрого развития Японии как современного государства. Иноуэ Коваши, который стал министром образования после Мори, основал систему частных Сэммон Гакко — профессиональных школ для выпускников начальных школ. После 1899 г. большое распространение получили школы для девушек. В 1908 г. срок обязательно-го обучения был увеличен до шести лет.

Все старые университеты Японии были созданы по примеру Императорского университета (впоследствии — Токийский государственный университет) и аккредитованы императорским указом (фактически — государством). Одной из основных целей этих университетов являлась подготовка образованной элиты, необходимой для японского государства. Данные учебные заведения были очень престижны и в то же время чрезвычайно националистичны. Генеральный штаб объединённых оккупационных войск сурово критиковал такую элитарность и националистический характер старых университетов и требовал от японского правительства перестроить их коренным образом. Со стороны японской интеллигенции также раздавалась критика в адрес старых университетов.

Русская революция и демократические движения, распространённые во всём мире, оказали влияние на японскую политику и образовательную систему. В 1917 г. правительством был создан Чрезвычайный совет по образованию (Риндзи Кёйку Кайги). До того, как он был распущен в 1919 г., совет издал несколько документов, которые явились основанием для развития высшего образования в следующей декаде XX в. В частности, Университетский закон 1918 г. позволил появиться частным университетам. В соответствии с этим законом многие национальные, общественные и частные Сэммон Гакко были повышены до статуса университетов [201].

В начале XX в. возникли довольно крупные частные университеты (Васэда, Нихон, Рицумэйкан, Досися, Мэйдзи и др.), стали появляться префектурные и городские высшие учебные заведения. Всего с 1868 по 1945 гг. в Японии было основано 202 высших учебных заведения, среди них 69 государственных, 17 префектурных и городских и 116 частных. За тот же период было создано 188 научных обществ, главным образом при государственных университетах. Эта система обеспечивала государственный аппарат, промышленность, сельское хозяйство, транспорт, армию и флот довоенной Японии квалифицированными кадрами [202].

Положением о высшем образовании в стране определяются цели и задачи университетской подготовки: «изучать теорию и прикладные аспекты науки, вести научные исследования, а также развивать личность студентов и воспитывать у них дух патриотизма» [203]. В университетах вводится восемь факультетов: юридический, медицинский, инженерный, литературный, естественнонаучный, сельскохозяйственный, экономический, торговый. Впервые создаются научно-исследовательские секции, а также курсы по подготовке специалистов с учёными степенями сроком в три года (по медицинскому профилю — четыре года).

Реорганизация университетской подготовки вызвала рост специализированных колледжей. В 1918 г. в Японии функционировали уже 96 колледжей, в которых обучались 49 348 студентов. К 1930 г. насчитывалось 162 колледжа с 90 043 студентами. В 1945 г., т. е. к моменту поражения Японии во Второй мировой войне, в стране работали 48 университетов (98 825 студентов) и 309 колледжей (212 950 студентов), 79 педагогических институтов (15 394 студента) [203].

В качестве концептуальных оснований реализации образовательного процесса в данный период была предложена

доктрина Дж. Дьюи, известная японцам по опубликованной в 1916 г. книге «Демократия и образование». Японские педагоги зачитывались ею, но многое в доктрине Дж. Дьюи японцам было непонятно. Они пригласили его в Японию (1919) читать лекции (которые были записаны и размножены) в Токийском университете. Педагогическая общественность смогла тогда получить полное представление о сущности его доктрины:

1) образование должно строиться вокруг учащегося, он — центр учебно-воспитательного процесса. Учащийся сам определяет процедуру обучения;

2) учитель отодвигается на второй план, он призван лишь давать ученику советы;

3) процесс обучения должен быть направлен на решение проблемных задач, зазубривание порицается;

4) образование — это сама жизнь. Человек должен учиться на всем её протяжении;

5) в процессе обучения должно быть обеспечено сотрудничество со сверстниками. Соперничество между учащимися допускается как исключение;

б) человек развивается в социальной среде, поэтому «образование и демократия» неотделимы друг от друга.

Положения доктрины Дж. Дьюи во многом не укладывались в сложившуюся концепцию японского образования, противоречили устоявшимся социальным ценностям. Привыкнув к неоспоримой роли авторитета учителя, даже сторонники Дж. Дьюи не могли принять идею о второстепенной роли педагога в образовательном процессе. В рамках сложившегося на Востоке стиля обучения зазубриванию всегда отводилась ведущая роль, что опять-таки противоречило положению доктрины. Вместе с тем ряд положений совпадал с основными идеями японской философии образования. Это идеи о непрерывном образовании, недопущении соперничества между отдельными учащи-

мися, необходимости социального воспитания. Именно эти идеи и получили наиболее полное освещение в японской печати [202].

В первое десятилетие эпохи Сёва (1926—1936) в общественном сознании распространялись идеи социализма, либерализма, демократии. Правительство попыталось нейтрализовать влияние левой идеологии, активизировав в образовательной среде пропаганду так называемого японского духа. Правящий класс Японии в этот период активно возрождает идеологию «японизма», проповедавшего ультранационализм и милитаризм. К началу 1930-х гг. фактически весь процесс образования контролировался правительством. Министерство образования, местные комитеты находились под прямым контролем министерства внутренних дел — ведомства, контролировавшего всю нацию [204].

В предвоенный период (30-е—40-е гг.) широкое распространение в Японии получило милитаристское образование. Строгий государственный контроль был установлен над всеми учебными учреждениями, школьными программами и учителями. Учебники по географии, истории, написанные и напечатанные самим министерством образования, были заменены на новые. Образование стало эффективным инструментом подготовки милитаристски настроенной молодёжи.

Со вступлением Японии во Вторую мировую войну милитаристское влияние в образовании усилилось: навязывались фашистские идеи расового превосходства японцев и мораль средневековых самураев: преданность военному долгу, самопожертвование во имя «великой Японии» [205].

С разгромом милитаристской Японии в 1945 г. начался новый период развития японской высшей школы. В марте 1946 г. в Японию прибыла специальная американская миссия экспертов по проблемам образования. Уже спустя месяц она направила свои предложения оккупационным властям

и японскому правительству. В кратчайшие сроки министерство образования и специальный совет по реформе школы подготовили на основе доклада американских экспертов рекомендации, которые стали незамедлительно выполняться. В ходе послевоенных реформ образования практически везде прослеживается влияние американских идей.

Первой фазой реформ предусматривались меры по демилитаризации системы образования. Они были реализованы в основном к концу 1946 г. Отменялось чрезвычайное положение в школе, из учебных программ устранился материал милитаристской и ультрапатриотической направленности, увольнялись руководители школьного ведомства военного времени, от школы отделялась синтоистская церковь, приостанавливалось преподавание курсов морали, истории и географии.

Второй фазой явилось создание новой системы образования. Практической и теоретической основой этого процесса оказался Закон об образовании (1947), программа образования и другие новые нормативные акты. Закон провозгласил такие фундаментальные принципы, как право всех на получение образования, «политический нейтралитет» системы образования, отделение образования от религии [206]. Согласно этому документу, в качестве главных целей образования были определены следующие:

- воспитание в духе сотрудничества, взаимопонимания и независимости;
- развитие понимания современного и традиционного, готовности к международному сотрудничеству;
- передача знаний и умений, необходимых в повседневной жизни: режим питания, культура одежды, домоводство, сведения о производстве и пр.;
- совершенствование знания японского языка;
- преподавание математических знаний;

- формирование знаний о природе, умения наблюдать природу;
- укрепление духа и тела, культивирование навыков счастливой и гармоничной личной жизни;
- привитие базовых знаний о музыке, искусстве, литературе и пр.

Программа образования детализировала эти цели, сделав упор на необходимость обучения, которое должно обеспечить свободное развитие социальных и личностных качеств учащихся.

В ходе реформ 1946—1950 гг. школа Японии преобразилась. Были заметно сокращены властные полномочия министерства образования. Соответственно расширились prerogatives местных структур. Это особенно сказалось на политике финансирования образования. Если до послевоенных реформ министерство образования осуществляло полностью финансовый контроль, то в конце 90-х гг. XX в. оно спонсировало учебные заведения лишь на 25%. Остальные средства поступают из местных бюджетов [207].

Функции и роль центра и местных органов перераспределились так, что многие вопросы стали решать на местах с учётом специфики региона. Предусматривалось не только разграничение полномочий центра и местных структур, но и их взаимодействие при решении важнейших текущих проблем.

Основной целью, которую преследовали оккупационные власти, была демократизация, демилитаризация и децентрализация японского общества. Милитаристское довоенное образование было отменено, и была сформирована новая система образования, основанная на мирных демократических традициях. Оккупационные власти должны были трансформировать всю мировоззренческую ориентацию японского общества. Японцы приняли навязанные им реформы: была демонтирована многоуровневая структура образования, при которой для поступления в университет

нужно было окончить среднюю школу и подготовительную школу при университете.

Вторая основная реформа образования осуществлялась под прямым руководством американских оккупационных властей. Но было бы неверно рассматривать её как привнесённую извне. При сохранении деления японских учебных заведений на государственные, префектурные и городские и частные в стране была установлена следующая система американского типа: начальная школа — шесть лет обучения (начиная с шестилетнего возраста), неполная средняя школа — три года, полная средняя школа — три года. Среднее специальное образование предоставляется в Японии в двухгодичных младших колледжах (для выпускников полной средней школы) и пятигодичных технических колледжах (для выпускников неполной средней школы), а высшее образование — в университетах и институтах (срок обучения — четыре года, в медицинских институтах — шесть лет). Выпускники высших учебных заведений, обладатели первой учёной степени бакалавра, могут продолжить обучение в магистратурах и докторантурах вузов. Управление системой образования в Японии осуществляется Министерством просвещения, науки и культуры «Момбусё»; также префектурными и муниципальными советами по образованию [197].

В 1945—1946 гг., в период доминирования в Японии американских взглядов на систему образования, доктрина Дж. Дьюи вновь оказалась на авансцене. В учебных заведениях стали распространять методы обучения, которые обеспечивали полную инициативу учащихся. Соответствующую направленность обрела и подготовка учителей и администрации учебных заведений. В 1955 г. в Японии была создана педагогическая ассоциация имени Дж. Дьюи, содействующая выпуску многочисленных специальных статей, брошюр, монографий. Однако к концу

50-х гг. доктрина Дж. Дьюи утратила свою популярность. В послевоенные годы японские педагоги стали проявлять интерес к пониманию теории и практики русской образовательной системы. Этому способствовала опубликованная в 50-х гг. книга Токумицу Ягава «Философия образования в СССР» [208].

В 1949 г. была введена новая демократическая система высшего образования, направленная на подготовку гражданина и повышение общей культуры (по примеру американских вузов). По рекомендации Генерального штаба объединённых оккупационных войск в 1949 г. была создана как гражданский орган Ассоциация аккредитации вузов Японии. Комиссия по организации вузов при Министерстве образования, науки и культуры Японии, учитывая, что половина её членов была из упомянутой ассоциации, лицензировала примерно 200 вузов. Эти новые вузы на американский манер ввели общеобразовательные предметы: гуманитарные, общественные и естественные науки, а также иностранные языки и физкультуру. Студенты вначале изучали их полтора года, а затем — специальные предметы в течение 2,5 лет. Введение общеобразовательных предметов в учебный план высшей школы вначале рассматривалось как важная часть новой системы высшего образования. Со временем преподаватели естественных факультетов были не удовлетворены сокращением сроков обучения по специальным предметам. Студенты критиковали общеобразовательную подготовку, рассматривая её как повторение уже пройденного материала в средней школе. Вопрос органичного соединения общеобразовательной подготовки со специальным образованием не решён полностью до настоящего времени [209].

В 1949 г. высшим учебным заведениям Японии было вменено в обязанность придерживаться единообразных систем подготовки специалистов. По принятому в то время

закону многие специальные школы переводились в разряд университетов или колледжей. Наряду с этим в стране появились десятки частных университетов, колледжей и младших колледжей, а также ряд высших женских учебных заведений. Общее число университетов и колледжей (государственных и частных) перевалило за несколько сотен. Во всех этих заведениях осуществлялся правительственный надзор за содержанием и методами обучения. Японское правительство в стремлении вывести страну в разряд лидирующих держав мира делало крупную ставку на высшее образование. К этому шагу его побуждала и экономическая ситуация. Научно-технический прогресс резко усилил потребности в персонале высшей квалификации, что вызывало острую нужду в расширении сети вузов, в первую очередь университетов. Поскольку организация университетов была сопряжена со значительными трудностями, правительство вначале пошло по пути форсированного увеличения числа колледжей [210].

После Второй мировой войны оккупационная администрация запретила сотрудничество между промышленностью и японскими университетами, которое рассматривалось как один из источников «японского милитаризма». Университеты не имели права самостоятельно распределять бюджетные средства. Изобретения и патенты, полученные преподавателями, становились собственностью государства. Сотрудничество между университетом и промышленностью каждый раз требовало согласия администрации. Эти факторы надолго обрекли национальные университеты Японии на консерватизм; они не могли функционировать в аспекте стимулирования инноваций.

28 апреля 1952 г., после подписания Сан-Францисского мирного договора и возвращения суверенитета Японии, были переоценены недавние реформы, сделан упор на сохранение традиционных японских ценностей, вновь введён курс мо-

рального обучения, национальному образованию вернули духовную основу [205]. Японская система образования, в основе которой лежит американская модель, не европеизировалась, она сохранила национальные особенности.

Система высшего образования в Японии после Второй мировой войны с точки зрения увеличения количества вузов чрезвычайно развилась. Значительное число высших учебных заведений того времени по своим количественным и качественным параметрам только номинально могли быть признаны органами, дающими высшее образование. Во многих вузах имелся всего один факультет. Работа большого количества частных вузов (из-за слабости их материальной базы, нехватки квалифицированных преподавателей, переполненности аудиторий и т. д.) была признана как в самой Японии, так и зарубежными исследователями неудовлетворительной в качественном отношении. Особенно характерным это было для многочисленных частных женских, социальных и гуманитарных институтов. Будучи чисто коммерческими учреждениями, они предлагают в качестве товара тем, кто готов оплатить учёбу, не надлежащий объём профессиональных знаний, а институтский диплом, сохраняющий высокую социально-экономическую и социально-психологическую значимость в современной Японии.

К высшему образованию юридически относятся четырёхгодичные вузы (университеты и институты — дайгаку) и двухгодичные вузы (младшие колледжитанки дайгаку). Технические колледжи (кото сэнмон гакко), профессиональные школы (какую гакко) и школы специальной подготовки (сэнсю гакко) являются не вузами в традиционном понимании этого слова, а послешкольными профессионально-техническими учебными заведениями. Большинство университетов имеет магистратуру (два года обучения после бакалавриата) и докторантуру (три года

обучения после магистратуры). Специфической особенностью высшей школы Японии, по сравнению с другими развитыми странами, является значительное превосходство числа частных вузов над государственными [201].

Надо отметить, что частные вузы (их в два раза больше, чем государственных, префектуральных и городских) обеспечивают подготовку 75% японских студентов. Однако это не даёт основания отводить им основную роль в подготовке кадров. Следует учитывать качественные различия в работе государственных и частных вузов в Японии.

Структура подготавливаемых ими кадров неодинакова: в государственных вузах значительно выше, чем в частных, удельный вес будущих специалистов по естественным и сельскохозяйственным наукам, инженеров, врачей и педагогов. Большинство же частных вузов практикуется на профессиональной подготовке студентов на факультетах гуманитарных и специальных наук, домашнего хозяйства, художественных и прочих факультетах. Государственные вузы отличаются, как правило, лучшими, чем частные, условиями обучения, что предопределяет и различия в качестве подготовки специалистов. Государственным вузам принадлежит ведущая роль по выпуску специалистов высшей квалификации — магистров и докторов естественных, технических, сельскохозяйственных, медицинских, педагогических наук. Более половины научных сотрудников, работающих в высшей школе Японии, концентрируется в государственных, префектурных и городских вузах, поглощающих свыше половины средств, затрачиваемых вузами на научные исследования. Приведённые сведения позволяют сделать вывод о ведущей роли, которую играют государственные вузы в японской высшей школе (если говорить о качестве образования).

В 1971 г. Центральный совет по образованию представил в Министерство просвещения Японии доклад под на-

званием «Основные направления развития образования, отвечающие требованиям современного общества». В нём были рассмотрены основные направления реформы системы образования. В докладе подчёркивалось, что необходимо акцентировать внимание на концепции непрерывного образования и проблеме формирования личности, отвечающей, с одной стороны, требованиям нового времени, а с другой — воплощающей в себе традиционные представления японцев о желательном образе личности. В 1975 г. Всеяпонский учительский профсоюз НИКЕСО опубликовал материалы альтернативного проекта реформы народного образования — «Как реорганизовать образование в Японии». По многим проблемам образования в этих документах содержались противоположные позиции. Реформа школьного образования в 70-е гг. XX в. в стране не была реализована и вновь остро обозначилась в начале 80-х гг. прошлого столетия [211].

Низкий уровень общеобразовательной подготовки не даёт возможности выпускникам продолжать образование в высшей школе. Окончание профессионального отделения не фиксируется присвоением квалификации или специальности и не гарантирует получение работы. Для подготовки выпускников неполных и полных средних школ к определённой профессии в Японии создана система, включающая школы специальной подготовки «сэнсю гакко» и многопрофильные школы «какусю гако» (со сроком обучения от нескольких месяцев до года—трёх лет). Система школ специальной подготовки и многопрофильных школ была учреждена в 1978 г. в соответствии с поправкой к закону о школьном образовании. Школы специальной подготовки реализуют программы двух типов: один—четыре года на базе обязательной школы и один-два года на базе полной средней школы (так называемые продвинутые курсы) [212].

Школы специальной подготовки и многопрофильные школы играют уникальную роль во всей образовательной

системе Японии. Они предлагают большой выбор практических и профессионально-технических учебных программ в ответ на растущие потребности населения в меняющемся обществе. Деятельность этих школ регулируется национальными стандартами.

В 1982 г. пост премьер-министра занял Ясухио Накасонэ, который стал решительно проводить в жизнь мероприятия в рамках курса на «ликвидацию наследия войны». К числу мероприятий относились административная реформа, реформа финансовой системы, усилия по расширению международного вклада Японии и повышению степени её ответственности за судьбы мира. Одним из важнейших мероприятий в рамках этого курса стала реформа образования. Основными предпосылками необходимости реформационного вмешательства в функционирование образовательной системы Японии того времени явились:

- традиционно присущие системе народного образования замкнутость и закрытость, униформизм и мононациональность стали отрицательными в связи с тем, что Япония начала раскрываться миру, сотрудничать со многими странами, представляющими различные культуры;

- возникла необходимость большей гибкости реализуемых процессов обучения и воспитания в аспекте интернационализма и сотрудничества;

- неправдоподобно завышенная престижность образования в японском обществе вызывала явление постоянной конкуренции, влекущее за собой тяжелые последствия;

- обозначилось падение нравов в среде молодого населения, утрата духовных корней, понимания национальных традиций, что приводило к моральному разложению общества.

Была начата фундаментальная подготовка к «Всеобъемлющей реформе народного образования, направленной в XXI век». Японцы классифицируют это начинание как

новую эпоху реформ в области образования, подразумевая, что изменениям будут подвергнуты не отдельные стороны, а основы народного образования [213].

Правительством Я. Накасонэ в 1984 г. был создан Временный комитет по реформе образования (Ринкесин) в качестве совещательного органа при кабинете премьер-министра. В задачи Временного комитета входила, прежде всего, большая теоретическая работа по разработке принципиальной платформы для построения системы народного образования XXI в. А это значит, что нужно было сделать всесторонний анализ действующей системы образования, выявить её положительные стороны и негативные моменты, определить цели и задачи народного образования на новом этапе исторического развития.

Комитет был наделён самыми широкими полномочиями: он мог привлекать к работе любые творческие коллективы и специалистов. В постоянный состав комитета вошли 25 человек, чьи кандидатуры были рекомендованы лично премьер-министром и утверждены двумя палатами японского парламента. Это были крупные политики, экономисты, учёные, специалисты в области образования. Кроме того, в состав комитета вошли ещё 20 специалистов с совещательным правом голоса, среди них учителя и директора школ, общественные деятели. Возглавил комитет М. Окамото, президент Государственного университета Киото.

Приступив к работе в августе 1984 г., Ринкесин организовал широкую дискуссию в обществе вокруг решаемой проблемы. Им начал издаваться ежемесячный журнал с приложениями «Ринкесиндаёри», на страницах которого обсуждались вопросы образования. В процессе работы члены комитета предприняли всестороннее изучение состояния народного образования в стране, изучили общественное мнение относительно реформы, ознакомились с опытом и мнением специалистов, с положением в области

народного образования в ведущих странах мира. С этой целью проводился ряд встреч, митингов, обсуждений. Были предприняты поездки в 13 стран мира, в том числе в США, Австралию, Канаду.

В июне 1985 г. комитет подвёл предварительные итоги своей работы по выявлению слабых сторон японского образования, требующих реформирования с точки зрения перехода общества на новый этап развития. Председатель Комитета М. Окамото сформулировал это следующим образом: «...в соответствии с концепцией и основными принципами был выделен принцип уважения индивидуальности в качестве первого и самого главного, он должен получить отражение во всех аспектах планируемой реформы» [214]. Смещение акцентов в официальном документе от массовости к уважению индивидуальности можно назвать революционным для Японии, где групповое сознание и гармония всегда были направляющими принципами.

Первый доклад был представлен на рассмотрение правительству 26 июня 1985 г. В нём комитет определял восемь основных сфер, в которых необходимо было провести целенаправленные изменения: 1) необходимо разработать конкретные требования к народному образованию XXI в.; 2) построить систему непрерывного образования; 3) усилить систему высшего образования и углубить спецификацию высших учебных заведений; 4) добиться разнообразия форм для усовершенствования реализуемых образовательных процессов; 5) повысить уровень квалификации преподавателей; 6) усилить процесс интернационализации системы образования; 7) ориентировать образование соответственно требованиям информатизации общества; 8) создать адекватную систему управления и финансирования [206].

Соответственно были определены направления функционирования новой системы образования:

– создать систему непрерывного образования, действующую на протяжении всей активной жизни человека;

– изменить содержание и методы обучения таким образом, чтобы максимально обеспечить возможность учёта индивидуальных особенностей обучающихся;

– привести систему содержания и методов обучения и воспитания в соответствии с такими явлениями, как всеместная компьютеризация, высокая степень информатизации, а также интернационализация современной жизни.

Анализируя данный доклад в соответствии с современными тенденциями реформирования образования, можно сделать вывод о том, что курс реформ изначально был определён безошибочно и грамотно, в ходе всего периода преобразований реформаторы следовали данным направлениям.

Второй доклад был представлен 23 апреля 1986 г. В нём было дано обоснование совокупности качеств личности, вступающей в жизнь на пороге XXI ст. Согласно предложенной характеристике, личности нового типа должно быть свойственно: физическое здоровье и полноценное умственное развитие, открытость души и сознания, творческий продуктивный ум; свободное самоопределяющееся сознание в сочетании с характером общественника; осознание себя не только как представителя японского народа, но и как члена международного сообщества [214].

6 октября 1987 г. Кабинет министров Японии принял правительственный документ «О незамедлительных мерах по воплощению реформы народного образования — основные направления претворения в жизнь реформы образования». На основании этого документа были разработаны меры, в том числе изменения в области содержания образования.

Особое внимание придавалось повышению научности содержания образования. Составителям программ было рекомендовано проявить максимум внимания к основам наук,

чтобы способствовать формированию у обучающихся научного, адекватного представления об окружающем мире, человеческом обществе. Структурировать учебный материал надлежало последовательно систематизированными блоками, содержащими инструмент познания как основу для приобретения знаний в дальнейшем самостоятельно.

Было предложено отменить существующую жёсткую систему стандартных оценок и вместо неё ввести систему, базирующуюся исключительно на накоплении определённого набора зачётов по пройденным курсам. Я. Накасонэ, выразивший в целом неодобрение существующей системе образования, особенно критиковал недостаточное уважение национальных традиций и «неадекватную интернационализацию» и выразил беспокойство по поводу единообразия школьных программ, негибкости школьной политики, а также по поводу насилия и преступности в школах [215].

В соответствии с положениями инструкции по усилению регулирования образовательных прав и курса обучения каждое образовательное учреждение получило право выбирать для себя программу, которая учитывает как реальные условия региона, так и степень умственного и физического развития поступающих абитуриентов. В этом документе были приняты во внимание ожидаемые изменения в обществе и позиции молодёжи, определены задачи по обеспечению устойчивой базы для непрерывного образования, созданию предпосылок для адаптации молодёжи к новым условиям общественного развития, определяемым интернационализационными и дифференциационными процессами в информационном обществе XXI в. Основные усовершенствования сводятся к следующему:

– воспитывать молодое поколение «умным, с крепкими и добрыми сердцами», используя все образовательные возможности с учётом уровня развития детей, характера и содержания соответствующих предметов;

– учитывать в воспитании обучающихся восприятие позитивных изменений в обществе в интересах развития у них творческих задатков, стимулировать стремление к самостоятельному обучению;

– повысить интерес к японской культуре и традициям, привить чёткое понимание важности культуры и истории других стран мира;

– оказывать помощь в развитии у студентов (при сохранении национальной самобытности) качеств для проживания в международном сообществе [210].

Реализация функциональных задач, связанных с дифференциацией обучения, предусматривала культивирование творческих и индивидуальных способностей обучающихся, формирование уважения к их индивидуальности. Предполагалось разнообразие и возможность выбора вариантов учебных курсов разной степени сложности, в соответствии с индивидуальными склонностями, на определённой ступени образования. 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 имела целью создания гарантии равных возможностей в образовании. Наиболее важным качеством японские педагоги традиционно считают старательность, а не природные способности. Для японской образовательной системы данного периода характерны традиционные девизы: «успеха добиваются упорным трудом», «если ты отстаёшь, упорнее работай над собой», «работать на пределе своих возможностей» и т. п. [204].

Японское общество XX-го ст. вышло на рубежи постиндустриального этапа развития, что повлекло за собой

изменения в его профессиональной структуре. На рынке труда постоянно повышается потребность в специалистах, имеющих хорошую профессиональную подготовку, обладающих широким кругозором и эрудицией. Качественная подготовка специалистов широкого профиля позволяет быстро перестраиваться в условиях постоянного обновления оборудования и изменения технологических процессов.

Возрастание потребностей в школах специальной подготовки и многопрофильных школах может быть объяснено и тем, что растёт численность студентов университетов и младших колледжей, посещающих эти школы с целью приобретения практических знаний и умений, таких, как коммуникативные умения в области иностранных языков и техники обработки информации. Кроме того, многие школы специальной подготовки и многопрофильные предлагают курсы, проводимые в утреннее и вечернее время для тех, кто испытывает затруднения с посещением занятий в дневное время. Подобными и другими способами эти школы стараются приспособить свои программы и режим работы к новым образовательным потребностям студентов.

Согласно постановлению Министерства просвещения Японии (1985) учащиеся, получившие полное среднее образование в школе специальной подготовки, могут быть удостоены квалификации, необходимой для поступления в университет [212]. Школы специальной подготовки и многопрофильные развиваются как учебные заведения непрерывного образования, предлагая самые различные курсы. Они адаптируют имеющиеся методы преподавания и обучения так, чтобы удовлетворять образовательные потребности различного контингента студентов. Большинство школ специальной подготовки, предлагающих продвинутые курсы, являются частными. В них учатся свыше 93% всех обучающихся на курсах такого рода. Частные школы предлагают широкий спектр учебных направлений: про-

мышленное, бизнес, общеобразовательное, медицинское, домоводство, гигиены, образования и социального благополучия. Признавая роль продвинутых курсов в профессионально-техническом и непрерывном образовании, министерство принимает различные меры к содействию в разработке и реализации образовательных программ. Особое внимание при этом уделяется таким вопросам, как повышение квалификации преподавательского состава школ, улучшение образовательных условий, научное исследование содержания и методов обучения.

Высшими учебными заведениями, «дайгаку», в Японии считаются университеты, младшие колледжи, технические колледжи и школы специальной подготовки, предлагающие продвинутые курсы — так называемые колледжи специальной подготовки. Вершиной иерархической пирамиды высшего образования являются университеты — центры продвинутого и углублённого обучения и научных исследований в области специальных учебных дисциплин, обеспечивающих доступ к новым знаниям.

Для поступления в университет необходимо окончить полную среднюю школу или учебное заведение, равноценное ей. Срок обучения в университете, как правило, четыре года; на факультетах медицинских, ветеринарных — шесть лет. Университеты могут учреждать школы последипломного обучения [8].

Вид высшего образования в Японии, ориентированный на тех, кто желает получить узкотехническую подготовку, реализуется в профессиональных колледжах (срок обучения не более трёх лет) и технических институтах (срок обучения пять лет).

Большинство национальных младших колледжей существует при национальных университетах, Половина их готовит средний медицинский персонал, четверть — юристов и экономистов, остальные — специалистов техниче-

ского профиля. Часть национальных младших колледжей, наряду с дневной подготовкой, ведёт обучение и в вечернее время. Вместе с совершенствованием образовательных программ и учебного оборудования происходит реорганизация некоторых национальных колледжей, которые трансформируются в четырёхгодичные вечерние курсы при учебных факультетах соответствующих университетов. Одновременно идёт открытие новых вечерних курсов при высших учебных заведениях. Муниципальные младшие колледжи осуществляют образовательную и исследовательскую деятельность, адаптируясь к социальным требованиям общества. В учебной работе они предпочитают опираться на более тесное сотрудничество с общественностью. Большинство муниципальных младших колледжей предоставляет образовательные услуги, наилучшим образом соответствующие местным потребностям.

Учреждённая в 1983 г. система технических колледжей первоначально предполагала специализацию этих учебных заведений в области инженерного дела, морской торговли и радиотехники. Технические колледжи «кото сэмон гакко» предлагают пятилетние курсы, в которых особое внимание уделяется практической подготовке на базе соответствующих специальных дисциплин. Технические колледжи предоставляют возможность студентам получить высокий уровень профессиональной подготовки за относительно короткие сроки обучения. Занятия ведутся в небольших группах по углублённым программам. Деятельность колледжей соответствует высоким требованиям со стороны промышленных фирм; все выпускники, как правило, получают работу в указанной сфере экономики. В 1976 г. были созданы два технических университета в городах Нагаока и Тоёхаси, основой студенческого контингента которых стали главным образом выпускники технических колледжей. Промышленная структура Япо-

нии значительно влияет на изменения в направленности подготовки специалистов технических колледжей [216].

90-е гг. XX в. стали началом следующего этапа в реформировании системы образования Японии, что было вызвано кризисом последнего. К числу основных симптомов кризиса образования могут быть отнесены: утрата или искажение смысла образования; перегрузки, плохое самочувствие и ухудшение здоровья участников образовательного процесса. Считаем необходимым констатировать наличие и структурного кризиса в японской системе образования. Чрезмерная ориентация японского общества на диплом («гакурэкисюги») приводит к тому, что главной функцией системы образования становится создание «новой социальной структуры, подменяющей старую кастовую», а функция усвоения знаний приобретает второстепенное значение (что подтверждает и приоритетность обучения по месту работы) [217]. В японском обществе пройденный курс обучения по сути определяет социальный статус человека, а стремление к его повышению всегда было присуще японскому менталитету.

В середине 1990-х гг. в стране насчитывалось 1 207 высших учебных заведений (552 университета, 593 младших колледжа, 62 технических колледжа), в которых обучалось свыше трёх миллионов студентов [42]. Японское высшее образование занимает одно из ведущих мест в мире по уровню охвата населения высшим образованием. Качество подготовки специалистов в японских вузах, по международным стандартам, оставалось низким, прежде всего вследствие недостаточного внимания государства к развитию высшей школы. В течение практически всего послевоенного периода доля государственных расходов на вузы (в общих расходах на образование и в национальном доходе) была ниже, чем в других развитых странах. Правительство не только не проявляло активности при расширении

системы государственных университетов, но и смотрело сквозь пальцы на несоблюдение стандартов обучения в частных вузах.

Созданный при министерстве образования комитет стандартов обучения в частных университетах был весьма лоялен при выдаче лицензий, поскольку, согласно закону, членами этого комитета могли быть только президенты частных университетов, имевшие право избирать своих преемников. Министерство образования не было представлено в комитете, а без финансовой поддержки оно не располагало и неформальным влиянием. В результате, по сравнению с другими звеньями системы образования, а также по сравнению с другими странами, доля частных учебных заведений среди вузов Японии оказалась исключительно высокой, что отрицательно сказалось на качестве и структуре подготовки специалистов. Финансовые возможности частных вузов (за исключением нескольких) были весьма ограничены. Текущие расходы на одного студента в государственном вузе были выше, чем в частном. В то же время плата за обучение в частных вузах значительно превосходит оплату в государственных вузах. В среднем это различие достигает двукратного размера, а в технических и медицинских вузах разрыв увеличивается до трёх-, пятикратного.

Политика государства, при которой в обществе доминирует частный характер высшей системы образования и плата за обучение в частных технических вузах намного превышает оплату в государственных, вела к возникновению структурных диспропорций в подготовке специалистов. Поскольку частным вузам не хватает средств на развитие материальной, лабораторной базы, на покупку оборудования, они предпочитают проводить политику создания факультетов по гуманитарным и социальным наукам. В 1950—1970-х гг. хронический избыток специалистов по этому профилю сочетался с нехваткой выпускников технических, естественнона-

учных, медицинских факультетов. Правительство неоднократно прилагало усилия по повышению доли студентов, поступающих на технические специальности.

Отношения делового мира к сложившемуся положению было двойственным. С одной стороны, предпринимательские организации, так же, как государство, стремились изменить ситуацию. С другой стороны, доминирование пожизненной системы занятости в фирмах и жёсткая иерархия японских вузов устраивали промышленников. Лидеры делового мира полагали, что дипломированных специалистов намного легче обучить и превратить в хороших служащих через собственные программы обучения по месту работы, разработанные непосредственно фирмами.

При наличии системы пожизненной занятости и акцента на старшинство при продвижении по службе и оплате труда большинство служащих, как ожидалось, будут работать в одной и той же компании до выхода на пенсию. Поэтому бизнес вкладывал значительные средства в свои собственные программы обучения по месту работы. С этой точки зрения для многих крупных фирм приём на работу означал начало карьеры, а не временную работу. Следовательно, основным критерием при приёме на работу выступала продемонстрированная способность учиться, а не компетенция.

В некоторых случаях потребность компании в новых дипломированных специалистах удовлетворяется в одном университете. Такой подход имел место на протяжении многих лет, причём компании были удовлетворены качеством и количеством новичков. В результате сложились тесные отношения между принимающими на работу фирмами и университетами.

Подобная политика привела к тому, что университеты в Японии имеют монополию на человеческие ресурсы. Самую способную молодежь — тех, кого тщательно отбирали в ходе вступительных экзаменов в университет, —

принимает на работу в первую очередь крупный бизнес. Колледжи и университеты стали для предпринимателей местом для поиска самых способных работников. Несмотря на то что консервативные учебные планы и академическое обучение в колледжах и университетах часто критиковались деловыми кругами, недостаток хорошего обучения в вузах компенсировался сильными программами переподготовки во многих крупных компаниях.

Слабые места японского высшего образования достаточно хорошо известны в самой стране. За рубежом также даётся невысокая оценка японскому высшему образованию. Колледжи и университеты имеют в своих стенах студентов, которые не хотят учиться, преподавателей, которые едва выполняют свои функции, а также научных работников, которые не занимаются исследовательской работой.

В Японии конкуренция ощущается везде и всегда, наиболее жёсткой она является на вступительных экзаменах в вузы. Даже в начальной школе, где закладываются основы знаний, к детям относятся как к будущим абитуриентам вузов. В докладе Временного комитета по реформе образования (Ринкесин) «О школьной реформе» отмечено: «Из-за гипертрофированной соревновательности вступительных экзаменов неполные и полные средние школы вынуждены строить обучение таким образом, чтобы постоянно держать в поле зрения подготовку к вступительным экзаменам. Учителя, учащиеся и родители — все вовлечены в интенсивную соревновательность вступительных экзаменов и подвергаются значительным стрессам» [201].

Г. Кларк, президент университета Тама, член Консультативного совета Министерства образования Японии по реформе университетского образования, называл такую ситуацию «образовательным коммунизмом, когда студенты делают вид, что они учатся, а преподаватели делают вид, что учат студентов» [218]. Американский профессор

Х. Росовски, декан колледжа гуманитарных и естественных наук Гарвардского университета, в книге «Университет: руководство владельца» пишет: «В Японии студенты, изучающие гуманитарные и общественные науки даже в самых престижных учебных заведениях, могут относиться к колледжу как к трёхлетним каникулам, когда они «специализируются» в основном в игре в теннис» [219].

Согласно замечанию японского профессора Масаюки Тадокоро, даже в самых престижных университетах Японии в полной мере не предоставлены возможности студентам, которые действительно хотели бы получить знания; преподавателям, которые хотели бы по-настоящему учить; учёным, жаждущим новых открытий [220].

В Японии степень престижности оконченного университета играет особую роль на протяжении всей жизни индивидуума. Характерный для поступления в старшие средние школы и японские вузы «экзаменационный ад», явившийся следствием возросшей конкуренции, выливается в извращение всего образовательного процесса. Экзамены, с одной стороны, оказывают огромное стрессовое воздействие на абитуриентов, а с другой — довлеют над общим подходом к образованию детей как со стороны родителей, так и педагогов [221].

Окончание престижного университета является гарантией получения хорошего образования. Одна из отличительных черт японских вузов состоит в том, что сам период студенчества на практике является «передышкой» после «экзаменационного ада». Свыше 95% японских детей оканчивает полную среднюю школу, большинство — с высоким уровнем знаний. Доказательством этому являются победы японских школьников в различных международных конкурсах и тестах на протяжении многих лет [222].

Большинство студентов расслабляется, прогуливает лекции и живёт в своё удовольствие, так как за долгие годы

подготовки к экзаменам у молодых японцев наступает моральное истощение и определённый интеллектуальный вакуум. Осуществлённый в данный временной период опрос общественного мнения констатирует, что около 40% студентов поступают в университет для приобретения профессиональных знаний, 25,8% — чтобы учиться, 35,9% стали студентами из-за того, что «можно делать что хочешь», и 14% — «чтобы иметь диплом» [223].

В любом обществе движение вверх по социальной лестнице ограничено определёнными барьерами, которые необходимо преодолеть в острой конкурентной борьбе. Для Японии таким фактором являются вступительные экзамены в вуз, которые легитимизируют процесс социального роста. Провал на вступительных экзаменах выступает потерей возможности двигаться вверх.

В Японии все хотят поступать в престижный вуз, поскольку знают, что после его окончания они получают хорошее место в известной фирме, так как единственное, на что смотрят компании, — это название учебного заведения, которое выдало диплом. Следовательно, ни родители, ни общество в целом не ожидают от студентов вузов серьёзных усилий в освоении наук. Прежде всего, университеты отмечены желанием студентов найти приятное времяпровождение в течение четырёх лет обучения, причём сами факультеты способствуют сохранению такого положения дел [220]. Данная ситуация складывается во многом потому, что мобильность японского рынка труда очень низка, доминирует система пожизненной занятости, и предприниматели вкладывают значительные средства в разработку собственных программ обучения, в том числе и для выпускников вузов. Компании не заинтересованы в приёме на работу людей, имеющих специализацию в определённой области знаний. Даже в эпоху развития новых технологий доминирует традиционное убеждение в том, что важно

прилежание к учёбе, а не способности, что фирмы сами научат новичков необходимым умениям и навыкам работы. Предпринимателю важны не конкретные знания выпускника, особенно гуманитарных специальностей, а умение работать в группе, сохранять традиции гармонии и единства.

В середине 90-х гг. XX в. государство, руководствуясь американским опытом, приняло ряд мер, направленных на повышение гибкости управления университетами. Была введена система внешней оценки деятельности университетов (каждые четыре года); сотрудничество между университетами и государственными лабораториями конкретизировалось в форме сообучения; преподаватели получили возможность совмещать работу в университете с работой на предприятиях; в университетах были созданы рабочие места с ограниченным сроком (3—5 лет). Преподаватели университетов получили право на отпуск для создания новых предприятий [224].

Для передачи знаний в промышленность были, как и в США, созданы организации по лицензированию технологий (Technology licensing organization — TLO), занимающиеся управлением интеллектуальной собственностью, стимулированием центров сотрудничества университетов с промышленностью, предоставлением помощи при создании предприятий.

В соответствии с новой политикой управления государство создало центры научных исследований «Промышленность — университет» в нескольких государственных университетах. Компаниям было разрешено создавать свои кафедры в университетах. Министерство образования организовало японское Общество развития науки с целью кооперирования исследований по важнейшим технологическим проблемам. В 1990-х гг. насчитывалось 39 отделений общества. Однако, если возникала необходимость создания международных технологических

центров, они организовывались за пределами государственных университетов.

Интересную мысль высказал известный учёный Х. Като, который учащихся назвал «студентами из будущего, обучающимися за рубежом», имея в виду то, что им предстоит жить в XXI в., «неизвестном обществе будущего», и подчеркнул: пока преподаватели являются «беженцами из прошлого», образование будет становиться всё консервативнее [225].

Так называемое явление «югами», или отклонения в развитии детей, превратилось в социальную проблему японского государства ещё в 70-е гг. Среди основных факторов, способствовавших проявлению этого негативного явления, в Японии называют такие, как распространение «массовой культуры», нуклеарных семей, где оба родителя работают, разрушение окружающей среды. В японских школах у детей из-за высокой перегрузки дополнительными занятиями возникли серьёзные проблемы: повсеместно отмечается повышенная умственная утомляемость, слабоволие, как следствие — не повышение, а напротив, снижение академических достижений учащихся. Такое положение явилось одним из факторов, стимулирующих проведение в стране реформы системы народного образования [211].

В стране ощущается проблема подготовки педагогических кадров. Для того чтобы получить лицензию, позволяющую работать в качестве преподавателя, отнюдь не обязательно иметь специальное педагогическое образование (исключение составляют школьные учителя), достаточно сдать квалификационные экзамены. На наш взгляд, в этом есть свои определённые преимущества, однако очевидны и недостатки. Среди университетских преподавателей возросло число тех, кто полжизни проработал бюрократом или служащим в компании, банке или журналистом, а после выхода в отставку по возрасту (или незадолго

до этого) «своё свободное время проводит в качестве университетского преподавателя... и выглядит очень счастливым» [209]. В этой иронии много преувеличения, но, несомненно, кроется и доля правды. Вместо учителей, имеющих призвание, целиком отдающихся любимому делу, очень нелёгкому и требующему не только знаний, но и терпения и умения обращаться с детьми и молодежью, работают люди, вполне скрупулезно выполняющие свои обязанности, но не более того, и «ждущие каникул».

Рассмотренные исторические предпосылки развития и причины кризиса образования послужили толчком для проведения изменений в системе образования в Японии. В это время теоретические положения реформ стали подкрепляться практическими предложениями по внесению изменений в систему образования. В соответствии с основными направлениями реформы надлежало коренным образом пересмотреть содержание образования, методы обучения, структуру школы и образовательную политику. Согласно реформе предусматривалось повышение уровня образования через применение следующих мер: формирование системы пожизненного обучения; совершенствование стандартов образования; повышение качества преподавания; совершенствование системы подготовки педагогических кадров; лицензирование; создание системы повышения квалификации для молодых учителей, расширение сети аспирантур; развитие науки, культуры, спорта; планирование педагогических исследований и расширение международного сотрудничества в сфере образования.

Центральным положением данной реформы вновь провозглашается принцип «уважения личности, учёт индивидуальности, принцип личной ответственности» [213]. Необходимость индивидуализации не должна вызывать сомнений, потому что она означает широкий спектр мер по удовлетворению интересов и способностей учащихся

с учётом социального заказа. Индивидуализация обучения является эффективным путём улучшения образования. Такое обучение раскрывает потенциальные возможности учеников и содействует общественному прогрессу. Однако индивидуализация до сих пор не стала реальностью в школах Японии. Подобная ситуация объясняется тем, что сдерживание индивидуальных проявлений личности является частью психологии группового поведения, которую разделяет и поддерживает абсолютное большинство японцев.

В ходе реформ образования в Японии в конце 90-х гг. XX в. особое внимание было направлено на формирование качеств личности, вступающей в жизнь на пороге XXI в. Были сформулированы лозунги реформы: «Необходимо психологически подготовить молодых людей к жизни и деятельности в интернациональной среде, воспитать чувство причастности к развитию мирового сообщества». Были определены качества личности, которые необходимо формировать у гражданина Японии: физическое здоровье и полноценное умственное развитие, открытость души и сознания, творческий, продуктивный ум, сознание себя не только представителем японского народа, но и членом международного сообщества [226]. Повышение интеллектуального потенциала подрастающего поколения, которому предстоит жить и трудиться в новых условиях XXI в., было выдвинуто в качестве задачи реформирования образования в Японии.

В итоговом докладе внеочередного заседания совета по вопросам образования, состоявшегося в 1993 г., указывалось, что «в будущем в интересах общества необходимо уделить внимание не просто тому, чтобы давать обучающимся определённые знания и информацию. Необходимо сделать упор на формирование у них способности использовать на деле полученные знания, на стремление к самостоятельному, творческому, конструктивному мышлению» [227].

В качестве важной задачи дальнейшего совершенствования японского образования определяется развитие у обучающихся способности к самообучению. В Японии принимаются меры, направленные на совершенствование педагогических методов, чтобы положить в основу обучения развитие у обучающихся способности логически мыслить, точно выражая суть мысли; делать соответствующие выводы и творчески их воспринимать.

Следующим аспектом реформирования японского образования стала задача организации и реализации воспитывающего обучения. От решения этой задачи во многом зависит, будет ли преодолена опасность дегуманизации подрастающего поколения, масштабы которой весьма тревожны: мир переживает вспышку наркомании, алкоголизма, преступности.

Серьёзной реформе подвергается экзаменационная система. В начале 90-х гг. XX в. министерство просвещения предоставило большую свободу на вступительных экзаменах в университетах, заменив единую систему базовых тестов, введённую в 1979 г. с целью унифицирования вступительных экзаменов в различных вузах. В то время это было сделано ради того, чтобы экзаменационные вопросы не выходили за рамки программ средней школы второй ступени. Новое время потребовало иных подходов. Были разработаны новые методики оценки компетенции абитуриентов вне связи с их академическими достижениями, введены разнообразные системы отбора в зависимости от специфики и профиля отделения или факультета. Среди предложенных заслуживают внимания следующие способы работы с абитуриентами:

- синтез академических достижений и результатов интервьюирования — критерий оценки знаний;
- отчёт об успеваемости в полной средней школе и оценка за сочинение на теоретическую тему;

- учёт уникальных индивидуальных способностей абитуриентов, работы в студенческих клубах и ассоциациях и т. д.;
- введение рекомендательной системы;
- отказ от практики предпочтения выпускников престижных школ при приёме на работу;
- внедрение нетрадиционных форм вступительных экзаменов для абитуриентов, вернувшихся из-за границы, выпускников средних профессиональных школ и прочих;
- внимание к психологическому настрою абитуриента работать по той или иной специальности (что очень важно, например, для будущих врачей или преподавателей).

В соответствии с требованиями реформы каждый университет имеет право устраивать экзамены только по тем предметам, которые являются профильными для него (иногда это может быть один экзамен) [213].

Важным компонентом реформы образования является перестройка самих высших учебных заведений. Реализацией такого преобразования предполагалось решить две задачи: формирование квалифицированных человеческих ресурсов, отвечающих нынешнему уровню научно-технического прогресса, и обеспечение общества творческими кадрами. Высшей школе также отводится большая роль в воспитании у людей потребности в непрерывном обучении. Именно здесь обращается большое внимание на раскрытие индивидуальных творческих способностей личности. Японский исследователь М. Моритани писал ещё в начале 80-х гг.: «Сейчас Япония остро нуждается не в одноликой массе просто способных студентов, а в людях необычайно одарённых, нертодоксальных, в людях, располагающих потенциалом для решения самых сложных задач. Теперь страна вступает в период, когда необходимо приложить максимальные усилия, чтобы найти среди японцев и потом уже не потерять из виду исключительно одарённых, оригинально мыслящих» [228].

Совет по университетам, созданный в 1987 г. по рекомендации Государственного комитета по реформе образования, детально проработал все аспекты реформы высших учебных заведений. При этом были максимально учтены качественные перемены в ценностных ориентациях самих молодых людей: широта интересов, многообразие мотивации обучения, творческие способности, стремление к повышению статуса в обществе.

На протяжении 1992—1995 гг. Кэданрэн Никкэйрэн (Федерация предпринимательских организаций), Кэйдай Доюкай (Комитет экономического развития) и другие представители деловой общественности подготовили восемь докладов по вопросу реформирования высшей школы. В их числе следующие: «Рекомендации относительно улучшения научно-исследовательской работы в университетах», «Человеческие ресурсы, необходимые японским компаниям, и подходы к образованию в будущем», «Университетское образование, отвечающее на вызов новой эпохи, и точка зрения на эту проблему делового мира» [229].

После тщательной подготовки правительство выработало рекомендации по улучшению работы высшей школы, которые следовало учесть университетам, исходя из собственных концепций обучения. Рекомендации касались прежде всего содержания обучения. В университетах вводятся новые, по большей части междисциплинарные, предметы по таким современным темам, как «Окружающая среда и человек», «Культура и проблемы взаимодействия цивилизаций», «Всестороннее познание природы». Это обеспечивает диверсификацию университетских курсов и использование новых методов обучения. Увеличилось число семинарских занятий, которые давали возможность небольшим группам студентов вести дискуссии по конкретным темам. Стали привлекать для работы в университетах крупных специалистов со стороны, которые

могли донести до студентов самые последние научные достижения. Всё это, безусловно, содействовало подготовке квалифицированных молодых кадров с высоким интеллектуальным потенциалом. В ходе таких перемен осуществлялась более строгая увязка общего и специализированного обучения на протяжении всего периода пребывания в университете (ранее общее образование получали на первых двух курсах, а специализацию — на последних).

В условиях быстро изменяющегося общества растут требования, предъявляемые к методам обучения и квалификации преподавателей. Каждый университет должен обеспечить студентов всей необходимой информацией не только об общих программах обучения, но и о содержании каждого курса, читаемого каждым преподавателем. Подробные сведения во многих университетах закладываются в базу данных, к которой имеют доступ все студенты. Это стимулирует активность последних, а также преподавателей. Таким путём выясняется отношение студентов к тем или иным курсам, что заставляет преподавателей постоянно повышать свою квалификацию.

Новым в работе японских университетов является обучение в относительно небольших группах — не более 20 человек. Подобные методы помогают не только глубже усваивать материал, но и развивать инициативу и творчество. Широко используются приёмы вопросов-ответов и дискуссии. Постепенно начинает практиковаться обмен опытом между преподавателями не только одного университета, но и близких по профилю.

Большая роль в системе высшего образования отводится аспирантуре. Её значимость повышается ввиду серьезных перемен, происшедших в обществе в последнее время. Это связано с бурным прогрессом науки и техники, процессами интернационализации и информатизации. Японские специалисты в области образования полагают, что ответить

на эти вызовы можно, пропустив подавляющее число молодых людей через японскую аспирантуру, узаконив таким образом шестилетний срок университетского образования. К аспирантуре, в свою очередь, предъявляются новые, более жёсткие требования по организации занятий и их содержанию. Аспирантура имеется во всех государственных университетах и более чем в половине муниципальных и частных. Одной из причин обязательного окончания аспирантуры, о чём стараются не писать в официальных изданиях, является обеспечение работой преподавателей в условиях резкого сокращения численности студентов по демографическим причинам. Проблемами реформирования аспирантуры и определения критериев эффективности её деятельности занимается Общество по проблемам аспирантуры. В 1996 г. оно подготовило расширенное и исправленное издание «Стандарты работы аспирантуры и комментарии к ним» [214].

Занимая второе место в мире по размерам научно-технического потенциала, Япония имеет слаборазвитую вузовскую науку. В течение десятилетий министерство образования подвергается критике за низкий уровень научных исследований в университетах. Организация научных подразделений университетов сводится к созданию групп, которыми руководит профессор, имеющий абсолютный контроль и власть над научными сотрудниками, в число которых входят доцент, один-два исследователя и несколько студентов-старшекурсников. Продвижение для молодых талантливых учёных исключается вследствие господства системы пожизненной занятости, оплаты и повышения в должности по старшинству. Именно профессор подаёт заявки на гранты для проведения научных исследований и получает эти гранты.

Процедура получения грантов от министерства образования имеет нередко формальный характер. Узкая группа

чиновников (как правило, преклонного возраста), решающая вопрос о грантах, с трудом понимает предложения исследователей. Иногда только ссылки на признание работы за рубежом позволяют получить грант.

Система организации научных исследований в японских университетах невероятно сложна и бюрократизирована. Некоторые частные вузы, а также те, которые организованы недавно, имеют более гибкую организационную структуру. Министерство образования выделяет четыре группы научно-исследовательских институтов, работающих при университетах. К первой группе относятся восемь государственных межуниверситетских научно-исследовательских институтов по естественным наукам, располагающих новым оборудованием и большими научными коллективами. Их лаборатории оснащены новейшей техникой, и бюджетное финансирование в пять раз превышает финансирование остальных университетов. Кроме того, существует 56 государственных научно-исследовательских институтов по естественным наукам при государственных университетах, которые осуществляют научные разработки совместно, используя лаборатории, научные кадры, оборудование всех университетов. Имеется 341 научный центр по естественным наукам при университетах, где небольшие научные коллективы специализируются по узким направлениям науки; около 80 научно-исследовательских институтов по естественным наукам — при частных и государственных университетах [230].

Бюрократические ограничения Министерства образования Японии препятствуют высокому уровню научных исследований. Практически невозможно принять на работу по грантам, которые предоставляет министерство, технический персонал. Доля секретарей, технических работников недостаточна для проведения научных исследований. Нередко профессор, ведущий исследования, из-за недостатка

персонала сам вынужден выполнять неквалифицированную работу. Молодые научные сотрудники и студенты старших курсов занимаются в основном рутинной работой.

Процедура заключения контрактов на проведение совместных работ между университетом и фирмой крайне бюрократична и многоступенчата. Каждый проект сначала выносится на обсуждение факультетского совета, затем его рекомендуют на утверждение президента университета, последний направляет запрос в министерство образования для получения финансирования своей доли проекта. В свою очередь фирма должна направить свои финансовые средства в государственный бюджет в равной с университетом доле. Если проект осуществляется более года, то университет должен снова обращаться в министерство за финансовой помощью.

Политика министерства образования по распределению финансовых средств носит эгалитарный характер (деньги в равной сумме направляются всем научным подразделениям), оно не отдаёт предпочтения коллективам, пытающимся решать оригинальные задачи. Кроме того, средств явно недостаточно для осуществления проектов высокого уровня. Доля внутреннего валового продукта, направляемого на академические исследования, в Японии ниже, чем во многих развитых странах.

Динамизм промышленно развитых стран во многом связан с их возможностью вести фундаментальные научные исследования, не дающие непосредственных результатов. Отсутствие фундаментальной науки в Японии, имеющей ресурсы для проведения таких исследований, может расцениваться как один из самых серьёзных признаков социальной болезни японского высшего образования.

Для японских компаний западные университеты выступают более привлекательными партнёрами. За научными разработками фирмы чаще обращаются именно

к ним, чем к национальным. Три четверти японских учёных и инженеров едут учиться в США или страны Западной Европы (особенно если дело касается получения докторских степеней) [231]. При этом почти 80% иностранных научных сотрудников, обучающихся в Японии, приехали сюда не из Европы или с Американского континента, а из развивающихся стран Азиатского региона. Всё это говорит о том, что для получения академических знаний и занятий исследовательской работой японцы предпочитают пересекать Тихий океан или ехать в Западную Европу, но учёные в этих странах фактически не видят необходимости поездок в Японию. Япония стремится исправить ситуацию при помощи привлечения иностранных студентов [232].

Чтобы создать прочные основы для противостояния международной конкуренции, с середины 90-х гг. XX в. Япония стала на путь реформ в системе государственных научно-исследовательских организаций и национальных университетов, а также формирования механизмов передачи знаний, указывают японские специалисты. Ядром этой стратегии является реформа системы государственных научных исследований. Поставлена достаточно амбициозная задача: превратить страну в мирового лидера в области научных исследований.

В начале 1990-х гг. при подготовке первого фундаментального закона о науке и технологии у технократов университетских и промышленных кругов появилась возможность обсудить направления государственной научной политики [233].

Экспертная комиссия, по примеру большинства стран, настаивала на развитии сотрудничества между университетами и промышленностью, на предоставлении автономии национальным университетам, на реформах государственных научных учреждений и проведении политики в защиту интеллектуальной собственности.

В 1995 г. был принят закон о науке, который отводил ей первостепенную роль в обеспечении роста экономики и социального благосостояния, а также возлагал на государство ответственность за её развитие. Принятая в следующем году пятилетняя рамочная программа науки и технологии (1996—2000) фактически объединила «традиционный» государственный волюнтаризм с реформистским прагматизмом, наметив основные направления реформирования национальных научно-исследовательских институтов и вузов в среднесрочном плане. Однако до конца 90-х гг. XX в. реформы фактически ограничивались принятием ряда законов, касающихся передачи государственных патентов в частный сектор, разрешения чиновникам заседать в административных советах частных компаний и т. п.

Реально реформа началась после принятия второй рамочной программы науки и технологии в начале 2000-х гг. В 2001 г. для разработки национальной научной и технологической политики был создан Генеральный совет по научной и технологической политике (General council for science and technology policy — GCSTR), который должен координировать государственные научные исследования и контролировать государственные научные организации в рамках соглашений между министерствами и исследовательскими организациями. Параллельно с централизацией управления по научным исследованиям власти разработали принципы оценивания государственных исследовательских организаций, национальных университетов и научных работников, которая стала основой распределения финансовых средств (зарплаты, кредитов и т. д.). В рамках новой политики были также определены основные направления научных исследований: новые материалы, нанотехнологии, биотехнологии, медицинские исследования и науки о Вселенной [233].

Одновременно были инициированы определённые изменения в организации научных исследований в государ-

ственном секторе: национальные лаборатории, приписанные к разным министерствам, были преобразованы в «автономные административные агентства». Приобретая новый статус, они получили большую самостоятельность в управлении при сохранении государственного финансирования. Этот механизм внёс в их деятельность элементы соревновательности и ответственности, так как судьба лаборатории зависит от результатов её периодических оценок.

Японские вузы имеют уникальный в мире институт «студента-исследователя» — кэнкюсэй. Студент, поставивший перед собой цель получения научной степени, имеет возможность заниматься исследовательской работой в выбранной им конкретной области знаний в течение от шести месяцев и более (до одного академического года).

Слабым звеном в системе высшей школы, по мнению японских специалистов, остаётся недостаточная финансовая база, особенно в сфере научно-исследовательской работы, значимость которой трудно переоценить при подготовке творчески мыслящих специалистов. В условиях затянувшегося спада в экономике не только государство практически не увеличивает ассигнования, но и частный бизнес не спешит оказать помощь университетам. Последние вынуждены искать источники денежных поступлений самостоятельно. Одним из перспективных направлений в этом плане является крупномасштабное сотрудничество с фирмами в научных разработках.

Реформировать систему образования невозможно без усовершенствования работы административных органов, деятельности самого министерства просвещения. В 1988 г. было создано в рамках министерства специальное бюро по проблемам непрерывного обучения, реорганизован Национальный институт по проблемам образования, дана большая свобода частным школам в выработке программ обучения, способствующих воспитанию творческой лич-

ности. Всё это сделано с целью «повернуть» образование лицом к насущным проблемам японского общества.

Чтобы не отстать от развития науки и техники, правительство учредило в 1990 г. Хокурикусский последипломный университет науки и техники и выразило намерение учредить в г. Нара ещё один последипломный университет науки и техники. Хокурикусский университет начал работать в октябре 1990 г., а приём студентов был организован в апреле 1992 г. Оба последипломных университета являются независимыми в выборе тематики научных исследований [213]. Выпускники данных учебных заведений устраиваются на работу в исследовательские центры и фирмы, связанные с разработкой новых передовых технологий.

В Японии высшее образование считается обязательным, и оно как бы слито с системой профессионального образования. Система высшего образования включает в себя следующие основные четыре вида образовательных учреждений:

- 1) университеты полного цикла (четыре года);
- 2) университеты ускоренного цикла (два года);
- 3) профессиональные колледжи;
- 4) технические институты.

Университетские учебные планы включают разделы, дающие общую подготовку, подготовку по иностранным языкам, физическую и профессиональную. Определение обязательных предметов и дисциплин по выбору студента регулируется каждым университетом. В университетах принята семестровая система, экзамены проводятся обычно в сентябре или октябре, после летних каникул, и в январе или феврале, после зимних. Экзамены в основном письменные, но вместо них можно представлять доклады или обзоры. В университетах Японии принята система зачётных единиц для получения степени бакалавра.

Цели последипломного обучения в Японии уточнялись дважды: в 1974 и 1983 гг. До недавнего времени

последипломные школы функционировали главным образом как институты подготовки исследователей и преподавателей для вузов. Школы последипломного обучения «дайгакуин» предлагают курсы, ведущие к степени магистра (срок обучения три года) и степени доктора (обычно продолжительностью пять лет, за исключением медицины и стоматологии — четыре года). Студентам, успешно закончившим эти последипломные курсы, при выполнении определённых требований может быть присвоена степень магистра или доктора [234].

Проблема непрерывного образования стала одной из концепций реформирования образования в Японии. Для исследования этой проблемы были созданы две комиссии: по вопросам преподавания и по вопросам общества и культуры. Эти органы были призваны выработать рекомендации по решению двух ключевых проблем: подготовки кадров и согласования реформы системы образования с общекультурными процессами и потребностями общества.

Комиссия по проблемам преподавания разработала 24-й доклад Центрального совета по образованию (ЦСО) «О повышении качества подготовки учителей», опубликованный в 1976 г. Итоги работы второй комиссии нашли отражение в следующем докладе ЦСО под названием «Об обществе и культуре». Итоги исследований по проблеме внедрения непрерывного образования были подведены в 26-м докладе ЦСО «О непрерывном образовании». Нашли своё отражение проблемные вопросы также в четырёх рекомендациях Государственного комитета по реформе образования, опубликованных в 1985—1987 гг. [204].

В июле 1990 г. парламент Японии принял закон о непрерывном образовании. В августе этого же года был создан Национальный совет по непрерывному образованию как совещательный орган при Министерстве просвещения Японии. Была тщательно разработана концепция создания

инфраструктуры непрерывного образования, которое в стране трактуется очень расширительно и выглядит ещё более неопределённым, чем в других развитых странах. Японцы понимают под непрерывным образованием занятия спортом, искусством, организацию досуга и добровольной общественной деятельности старшего (даже престарелого) поколения, не связанного прямо с образованием. Если последовательно развернуть эту точку зрения, то становится понятным, что под созданием системы непрерывного образования они подразумевают реализацию идеи планирования жизни теперешнего молодого поколения на протяжении всей трудовой деятельности, а также в пенсионный период. Концепция пожизненного обучения была сформулирована в конце 60-х гг. мировым сообществом, и сейчас она является одним из важнейших пунктов образовательной политики Японии.

В постановлении Министерства просвещения Японии «Меры развития пожизненного обучения как ответ на возникшие социальные тенденции» (1992) намечен ряд функциональных задач по реформированию образования: развитие системы периодически повторяющегося обучения, обогащение внешкольных образовательных программ для молодёжи, расширение возможностей приобретения знаний о правах человека, охране природы, международном сотрудничестве и другим актуальным проблемам [235].

Пожизненное обучение рассматривается как ответ на радикальные сдвиги в обществе в последнее время. Среди таких сдвигов называются изменение структуры промышленного производства, интернационализация общественной жизни, движение к информационно ориентированному миру. В условиях резких социальных изменений усиливается потребность в непрерывном приобретении новых знаний и умений и использовании новых технологий. Теоретики пожизненного обучения в Японии исходят из того,

что пришла пора создать такое общество, где человек любого возраста сможет свободно выбирать новые возможности образования.

Анализируя подходы японцев к внедрению в жизнь непрерывного обучения, можно сделать вывод, что опыт разработки данной концепции и попытки её реализации имеют большое позитивное значение, поскольку таким путём выявляются черты новой модели образовательной системы, ориентированной на требования современной цивилизации в её динамическом развитии. Важно вместе с тем подчеркнуть, что 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.

В связи с возрастанием требований японского общества поднят уровень образовательной и исследовательской деятельности университетов. Большая часть государственных, муниципальных и частных вузов стремится создавать последипломные школы, отделения и курсы. Некоторые последипломные школы успешно готовят высококвалифицированных профессионалов и обеспечивают переобучение инженеров-практиков. В этих школах осуществляется образовательная и исследовательская деятельность, которая востребована практикой бизнеса промышленности. Для поступления в них претендентам приходится преодолевать высокий конкурс.

Программы финансовой помощи студентам обеспечиваются стипендиальным фондом, который поддерживается правительством. Кроме того, студенты получают финансовую помощь от местных органов власти, неприбыльных организаций и самих учебных заведений. Японский стипендиальный фонд обеспечивает стипендиальными займами способных студентов, которые испытывают финансовые затруднения. Займы бывают двух типов: беспроцентные и долгосрочные (до 35 лет) под низкий процент [214].

Расходы на высшие учебные заведения складываются за счёт платы за обучение и других взносов студентов, доходов госпиталей и других институтских поступлений, пожертвований и поступлений из национальных и местных правительственных фондов. На национальном уровне существует специальный счёт финансирования государственных учебных заведений, значительная доля бюджета которого формируется из общего бюджета министерства просвещения, науки и культуры.

Общественные фонды для муниципальных высших учебных заведений складываются в дополнение к ассигнованиям из бюджетов местных органов власти, частично из отчислений от местных налогов и региональных субсидий медицинским университетам. Министерство предоставляет субсидии и частным учебным заведениям. В дополнение к вышеупомянутым расходам на высшую школу расходы национального правительства включают также дотации преподавателям университетов и учёным для реализации научно-исследовательских программ и национальных программ помощи студентам по линии Японского студенческого фонда, а также программы финансовых инвестиций займов [236].

Современная система образования в Японии в методологическом отношении базируется на укоренившихся в стране религиозно-этических доктринах, а в теоретическом — на довольно известных в мировой педагогике концепциях. Первые определяют общую стратегию народного образования в стране, а вторые дают ему тактическое оснащение. Это оснащение является довольно действенным. В принципе оно обеспечивает успешное функционирование всех звеньев подготовки квалифицированных кадров.

На основе анализа исторического становления и реформирования системы образования Японии выделим основные её тенденции в рамках высшей школы:

– непрерывное образование, представляющее богатый спектр обучающей деятельности, основанной на идее строить общество, члены которого продолжают учиться всю жизнь, предполагает создание при вузах сети образовательных курсов, учёт региональной специфики, привлечение к сотрудничеству частных компаний;

– демократизация системы образования предопределяет равное право членов общества на образование и функционирует на основе децентрализации образовательной системы, означающей право местных органов распоряжаться финансами и заниматься отбором педагогических кадров;

– преемственность всех ступеней образования в высшей школе;

– право абитуриентов на выбор учебных заведений;

– организация учебного процесса таким образом, чтобы воспринимать свободного человека, способного критически мыслить, творчески работать;

– дифференциация и индивидуализация образования через использование, в том числе, модели профильной дифференциации образования;

– обновление содержания образования в соответствии с принципами гуманизации, модернизации и демократизации;

– учёт при организации образовательных процессов повсеместной компьютеризации, высокой степени информатизации, а также интернационализации современной жизни;

– углубление научности подготовки обучающихся;

– повышение уровня квалификации преподавателей через отход от идеи стереотипизации в подготовке педагога.

Роль университетов в «японской модели» на момент реформирования была несколько нивелирована отведением им функции распространения знаний. Функция генерации знаний, как правило, осуществлялась частными лабораториями,

спонсируемыми крупными корпорациями, либо исследовательскими институтами, входящими в состав университета.

Крупнейшие университеты страны, осуществляющие инновационную политику, реорганизуют научно-исследовательские подразделения университета. Число членов исследовательских групп увеличивается с 5—7 человек до 15—20; создаются междисциплинарные группы. Финансовые средства, поступающие от внешних источников, зачисляются непосредственно на счёт университета, минуя министерство образования. Некоторые научные лаборатории при университетах открывают школы, позволяющие присваивать степень доктора наук. Политика японского правительства, направленная на организацию сотрудничества университетов и фирм, меняется. В 2003 г. были приняты законы, в соответствии с которыми 89 национальных университетов получили статус «самостоятельных административных агентств». Успешное проведение этих изменений объясняется поддержкой общественности, благожелательно относящейся к предоставлению университетам автономии, а также отсутствием у университетских преподавателей реальных рычагов сопротивления [233].

Количество и объём совместных исследований между национальными университетами и промышленностью в XXI в. значительно увеличились. Примерно половина контрактов заключается между мелкими и средними предприятиями и местными университетами. В то же время крупные фирмы очень сдержанно относятся к научному сотрудничеству с японскими университетами в контрактной форме, хотя уже долгое время поддерживают таковое с известными зарубежными университетами. Например, компания «Hitachi» имеет совместные лаборатории с Кембриджским университетом, Массачусетским технологическим институтом и рядом других научных центров, но не

имеет ни одной совместной программы с японскими университетами. Изменение статуса национальных университетов стимулирует крупные компании к сближению с вузами, но стратегия промышленных предприятий в этой области пока довольно неопределённая [233].

Для университетов контракты с крупными промышленными группами представляют интерес прежде всего в финансовом плане. Учреждения образования постепенно осознают значение интеллектуальной собственности. Проведённые в Японии реформы можно расценивать как переход от модели, ориентированной в основном на выполнение миссии (*mission-oriented*), к англосаксонской модели, в большей степени ориентированной на распространение результатов научных исследований (*diffusion-oriented*). Передача знаний оказывает очевидное воздействие на кооперацию науки и промышленности, способствует повышению конкурентоспособности японской экономики, особенно высокотехнологичных мелких и средних предприятий.

Противоречия внутри университетского сообщества между приверженцами академизма, ратующими за сохранение статус-кво, и реформистами, выступающими за научное соревнование, в определенной степени облегчили проведение реформ. Изменение статуса университетов означает, что они самостоятельно управляют всеми видами собственности и могут разрабатывать собственные образовательные, исследовательские или финансовые стратегии, неся полную ответственность за результаты своей деятельности. Ответственность за управление университетом ложится на его президента, который, как и президент частного университета, имеет право определять образовательные программы и направления исследований, распределять бюджет, организовывать сотрудничество с внешними партнерами, осуществлять управление персоналом (все сотрудники работают по частноправовому контракту).

В этих условиях производство научной продукции (публикация статей) и оценка интеллектуальной собственности становятся главными показателями работы университетов: их оценка базируется на академических и финансовых результатах. Каждый университет должен не только управлять полученными его персоналом патентами, но и строить контрактные отношения с компаниями, а в некоторых случаях и с «научными парками», создаваемыми при университетских кампусах. Японские университеты вынуждены превращаться в «предпринимательские университеты», отказываться от идеологии «академических цитаделей». Соответственно сохраняются конфликты между сторонниками чистого академизма и приверженцами университетского предпринимательства, а также дебаты о характере научных знаний как неприватизируемом общественном благе.

Одним из факторов обновления японской экономики являются «интеллектуальные активы», аккумулированные университетами, которым необходимо обеспечить распространение. В Японии, как и в других странах, проявляется появление инфраструктуры исследований, основанной на более тесной связи между университетами и промышленностью. Показатели, характеризующие классические каналы передачи академических знаний в промышленность (соглашения о совместных исследованиях, патентное лицензирование и новые предприятия, создаваемые в академической среде), свидетельствуют об интенсификации отношений между университетами и промышленностью.

Реформирование системы образования в Японии проводится с целью модернизации и снятия кризисных ситуаций во всех сферах общественной жизни. Японцы со всей серьезностью и скрупулезностью подходят к решению проблем реформирования системы образования. Выявляя

слабые стороны своей системы, они тщательно продумывают пути устранения недостатков. Но в то же время, осознавая её положительные моменты, они не забывают уделять внимание усовершенствованию и модернизации образования.

3.1.2 Тенденции функционирования ведущих университетов Японии

Токийский университет был основан правительством Мэйдзи в 1877 г. в рамках объединения старых правительственных учебных заведений: Сохэйко (Soheiko; год основания — 1790), где изучалось конфуцианство, Кайсэйго (Kaiseigo; год основания — 1855), центр изучения западной культуры, и Игакусо (Igakuso; год основания — 1863), где изучалась западная медицина. В 1886 г. университет был переименован в Императорский университет (Тэйкоку дайгаку, Teikoku daigaku), а в 1887 г., когда была создана система императорских университетов, — в Токийский императорский университет (Токё тэйкоку дайгаку, Tôkyô teikoku daigaku). На начальном этапе это учебное заведение включало четыре отделения: права, естественных наук, гуманитарных наук и медицины. В 1890 г. отделения были преобразованы в колледжи и дополнены ещё двумя подразделениями: инженерных наук и сельского хозяйства. Постепенно разрастаясь, университет присоединял к себе новые структуры: обсерваторию, институт землетрясений, институт радиации и т. д. [160].

После поражения Японии во Второй мировой войне в 1947 г. университет вернул себе первоначальное название. В результате радикального реформирования к нему был присоединён Имперский университет, и на этой базе открыты общеобразовательный колледж, педагогический факультет,

институт техники, институт журналистики и связи. С появлением новой системы университетов в 1949 г. Тодай (Токийский университет) поглотил бывшую Первую высшую школу (кампус Комаба) и бывшую Токийскую высшую школу, которые отныне взяли на себя обязательства по обучению перво- и второкурсников, тогда как кампус Хонго занялся третье- и четверокурсниками. В июле 1949 г. состоялась первая церемония посвящения вновь принятых абитуриентов в студенты структурно обновленного Токийского университета. Постепенно выпускники университета, укрепляя его престиж, занимали посты в руководстве японских корпораций, становились известными политическими деятелями и учёными. Два выпускника литературного отделения — писатели Ясунари Кавабата и Кэндзабуро Оэ — были удостоены Нобелевской премии [8].

Университет Токио предлагает самые разнообразные образовательные программы. В его структуру входят 11 собственных институтов: Институт медицинских наук, Институт исследования землетрясений, Институт восточной культуры, Институт социальных наук, Институт инженерных наук, Историографический институт, Институт микробиологии, Институт исследований космического излучения, Институт физики твердых тел, Институт океанологии, Институт естественных наук.

В Японии наука и технологии рассматриваются как основа нации, в связи с чем ожидания общества в отношении инженерных наук неуклонно растут [23].

Обучение на степень бакалавра в Токийском университете длится 4—6 лет в зависимости от факультета и делится на два этапа: общеобразовательный и профессиональный. Первые два года все студенты обучаются в колледже гуманитарных и естественных наук, где изучают курсы общеобразовательных дисциплин и знакомятся с вводными курсами специальных дисциплин.

Учебная программа младшей ступени колледжа гуманитарных и естественных наук включает базовый, интегрированный и тематический курсы. Первый (Foundation course) призван обучить фундаментальным знаниям, сформировать основные умения и навыки. Студенты гуманитарных групп изучают иностранные языки (английский, немецкий, испанский, русский), информатику, слушают курс «Введение в методологию» (гуманитарные науки: человек, история, язык). Им читают вводные лекции по математике, они изучают право, политологию, экономику, социологию, занимаются физкультурой, участвуют в проведении установочных семинаров и пробных экспериментов. Каждый курс оценивается в одну—две зачётные единицы. За первые два года пребывания в колледже студенты гуманитарного направления должны в совокупности набрать 52 зачётные единицы, а студенты естественного направления — минимум 60 единиц.

Вторая ступень первого цикла обучения — интегрированный курс (Integrative course) — знакомит студентов с современными взглядами на мироустройство, различными научными концепциями. В этот момент студенты выбирают одно из нескольких направлений (A—F) для углублённой подготовки. Тематический курс (Topical course) проводится в форме тематических лекций и дискуссий по глобальным междисциплинарным проблемам. Лекции дополняют открытые семинары по свободным темам, на них обсуждаются вопросы из различных областей знаний.

После окончания первого двухлетнего курса студенты переводятся на избранный при поступлении факультет, где в течение двух—четырёх лет получают специальную и профессиональную подготовку. Дольше всего учатся на медицинском факультете, отделениях ветеринарии и животноводства сельскохозяйственного факультета. Те, кто успешно учился в течение четырёх лет и сдал экзамены, получают академическую степень *gakushi*, эквивалентную

степени бакалавра. Она присуждается по следующим направлениям подготовки: гуманитарные науки, право, экономика, литература, педагогика, инженерное дело, естественные науки, сельское хозяйство и прочие. В сфере медицины *gakushi* соответствует статусу доктора.

Студенты магистерских программ получают академическую степень *shushi*. Для её получения студент должен успешно закончить двухлетний курс обучения, набрав более 30 зачётных единиц, защитить диссертацию и сдать заключительный экзамен. Степень *hakushi*, эквивалентная докторской (PhD), требует ещё трёх лет обучения, более 20 зачётных единиц, написания ещё одной письменной работы и сдачи итогового экзамена.

Особенность японской системы заключается в том, что, кроме «обычных» студентов, существуют студенты-исследователи — лица, пожелавшие усвоить один курс или несколько курсов по выбору или провести специальное исследование, не претендуя на учёную степень. Для них также существует статус вольнослушателя, предполагающий посещение лекций без участия в зачётной системе образовательной программы.

Аналогичные формы возможны в аспирантуре, где стажёр-исследователь обязан представить свой план работы, которая будет выполняться под руководством профессора, назначенного комиссией подразделения. Если руководитель считает необходимым, стажёру могут разрешить посещать лекции, семинары, проводить экспериментальную работу и ассистировать профессору. Обычно срок обучения студента-исследователя длится один год, но с одобрения комиссии он может быть продлен. Если студент-исследователь представит в конце своего пребывания в аспирантуре научный доклад, который будет одобрен, ему выдадут сертификат, подтверждающий успешное завершение стажировки [237].

Согласно рейтингу «World University Rankings 2008», Токийский университет занимает одно из первых мест в Азии и входит в рейтинговую двадцатку образовательных учреждений мира. Его образовательные стандарты считаются одними из лучших не только в Японии, но и далеко за её пределами. Основной особенностью этого учебного заведения является акцент на образовательную составляющую. Тодай, как один из крупнейших и старейших университетов, играет ключевую роль в образовательной сфере Японии [238].

Семь выпускников Токийского университета получили Нобелевскую премию: Лео Эсаки (физика), Эйсаку Сато (премия мира), Масатоси Косиба (физика), Ёитиро Намбу (физика), Ясунари Кавабата (литература), Кэндабуро Оэ (литература), Эйити Нэгиси (химия).

В числе выдающихся выпускников Токийского университета целый ряд премьер-министров: Хаара Такаси (1918—1921), Като Такааки (1924—1926), Вакацуки Рэйдзиро (1926—1927, 1931—1931), Осати Хамагути (1929—1931), Коки Хирота (1936—1937), Фумимаро Коноэ (1937—1939, 1940—1941), Хиранума Киитиро (1939), Кидзюро Сидэхара (1945—1946), Сигэру Ёсида (1946—1947, 1948—1954), Тэцу Катаяма (1947—1948), Хитоси Асида (1948), Итиро Хатояма (1954—1956), Ноусукэ Киси (1957—1960), Эйсаку Сато (1964—1972), Такэо Фукуда (1976—1978), Ясухиро Накасонэ (1982—1987), Кити Миядзава (1991—1993), Юкио Хатояма (2009—2010) [8].

Как выдающееся академическое учреждение в Японии, Тодай имеет давнюю историю развития и поощрения научного опыта. В частности, университет делает это путём признания выдающихся достижений учащихся с помощью награды ректора, которая вручается два раза в год. Весной каждого года из числа кандидатов, выдвинутых преподавателями, отбираются студенты, продемонстрировавшие

лучшие академические достижения. Осенью вручается вторая премия — за внеклассные и культурные мероприятия. Начиная с 2007 г. из общего числа выбирается один студент, который получает своего рода Гран-при за особо выдающиеся достижения на любом поприще.

Каждый год, начиная с 2000 г., Тодай в сотрудничестве с другими ведущими отечественными и зарубежными вузами проводит «UT Forum», который предоставляет учреждениям возможность представить новейшие научные исследования и результаты деятельности, а преподавателям и аспирантам — углубить международные отношения. Параллельно с профессорско-преподавательским форумом организовывается форум для студентов, где они могут испытать все аспекты планирования и проведения международной конференции, а также наладить ценные связи со своими коллегами и учёными со всего мира. Университет Токио сохраняет за собой первенство в области образования, делая основной акцент именно на реализацию функций обучения и исследования. Расположенный в центре Японии, он остается привлекательным местом не только для абитуриентов, но и для профессоров-исследователей, проводящих свои разработки в кампусах университета, и крупного бизнеса, нацеленного на привлечение новейших научных продуктов.

Осакский университет представляет собой один из ведущих университетов Японии. Он был основан в 1869 г., официальный статус — Осакский императорский получил в 1931 г. Это образовательное учреждение берёт своё начало от двух школ позднего периода Эдо: Кайтокудо (Kaitokudo) и Текидзюку (Tekijuku). Утверждается, что гуманитарные начала современного университета унаследованы от первой школы, в то время как дух естественнонаучных познаний происходит из второй.

Школа Кайтокудо была основана в 1724 г. жителями городка Амагасаки в Осаке (современный Имабаси

(Imabashi), Тюоку (Chuoku), город Осака). Её либеральная атмосфера, свободная от любых научных догм, была с радостью встречена и поддержана торговцами Осаки. Школа внесла свой вклад в обновление культурного и интеллектуального уровней Осаки. В новый научный центр западной Японии съезжались студенты со всей страны. Строительство школы было приостановлено во время второй мировой войны. Книги и другая литература (всего около 48 000 томов) пережили пожар и были собраны в университетской библиотеке «Кайтокудо Бунко».

Школа Тэкидзюку была открыта Огатой Коаном, доктором и профессором рангаку, в Каварамати (Осака) ещё до окончания периода Эдо. Позднее школа была перемещена в современный город Китахама, Тюоку (Сьёоки), Осака. Выпускниками школы были талантливые люди, которые привели Японию к её современному уровню, в основном в сфере медицины, естественных наук и военного дела. Среди выпускников Текидзюку можно отметить, в частности, Фукудзава Юкити (Бикигалуа Уикюю), основателя Университета Кэйю, Омура Масудзиро (Ошига Мазико), известного благодаря созданию основ современной японской армии, и Такамацу Рёуна (Такагги Яуоип), который внёс вклад в распространение современной медицины в Японии. В качестве интеллектуальной основы университетом были унаследованы основные (в отношении человечества) идеи Сам Коана — врача и превосходного преподавателя. Воссоздание идей Кайтокудо и Тэкидзюку предполагается в качестве символа университетского духа и идеалов [23].

Осакский императорский университет был официально открыт в 1931 г. как шестой императорский университет Японии, состоял он на тот момент из двух факультетов: медицинского и научного. Двамя годами позже в качестве третьего факультета была создана школа инженерии. Осак-

ский императорский университет сменил название на Осакий университет в 1947 г. В 1949 г. в результате правительственной реформы системы образования университет начал свою послевоенную историю с пятью факультетами: науки, медицины, инженерии, письма и права. Это национальное учебное заведение было основано в соответствии с запросами местных промышленных кругов и горожан, что отражено в специализации многих факультетов, которые были созданы благодаря добровольному финансированию вкладчиков.

В 1953 г. в японских университетах были учреждены аспирантуры как часть правительственной реформы системы образования. Все факультеты университета (на тот момент их было уже десять) открыли аспирантуры. В 2004 г. количество аспирантур достигло 15: аспирантура языков и культуры, школа международной государственной политики, аспирантура информатики и техники, аспирантура биологических наук и юридическая школа, а также независимые аспирантуры [238].

Идея инженерной науки, в которой преподавание ведётся в тесной взаимосвязи с производством и научными методами, органично вписалась в общие тенденции развития японской науки, производства и образования. Многие японские университеты практикуют такое преподавание, но в них нет специально учреждённой для этого школы. Университет Осака является исключением, где акцент делается на производственную составляющую.

Школа инженерных наук Осацкого университета сравнительно молода. Она была учреждена в 1961 г. с целью развития науки в тесной взаимосвязи с производством, прикладными технологиями, и инженерами, которые имеют собственные фирмы. Традиционная инженерная школа нацелена на фундаментальные исследования, а Школа инженерных наук представляет собой некую арену для тесного сотрудничества производства и науки.

Исследования этой школы носят прикладной характер, реализуя так называемую концепцию «производственной науки», позаимствованной из США.

При Осацком университете существует целый ряд исследовательских институтов, среди которых следует особо выделить: Исследовательский институт микробных заболеваний, Институт научного и промышленного развития, Институт исследования белка, Институт социальных и экономических исследований, Исследовательский институт ядерной физики, Институт лазерной инженерии. Дополнительно к этим институтам были созданы национальные учреждения совместного пользования, кампусы совместного пользования, музей Осацкого университета. В структуре университета есть административное бюро, университетский госпиталь, университетский стоматологический госпиталь, библиотеки, Центр всемирного сотрудничества, Международный студенческий центр, Исследовательский институт языков мира и т. д. [23].

Библиотечный фонд университета (около 4 млн томов) содержится в четырёх крупных библиотеках: главной библиотеке, библиотеке биологических наук, библиотеке науки и инженерии, библиотеке международных дисциплин — а также в нескольких мелких библиотеках. В актив главной библиотеки университета включены учебные пособия для студентов, академические издания, редкие книги, аудио и видеоматериалы, микроформы; доступны также электронные ресурсы (ОРАС), базы данных на компакт-дисках и онлайн. В основной библиотеке есть три отделения: библиотека наук о жизни специализируется на биомедицинских дисциплинах, а библиотека науки и инженерии — на инженерных науках, отделение международных дисциплин специализируется на международных дисциплинах и лингвистике.

В структуре университета особо следует выделить Исследовательский институт микробных заболеваний. Ин-

ститут был основан в 1934 г. в западной Японии как Исследовательский центр инфекционных заболеваний. Институт располагался в кампусе Наканосима, который был частью Осакского университета. В 1967 г., согласно общеуниверситетской программе транслокации, институт переехал в кампус Суйта. В его составе до 19 отделений, объединяющих ряд различных дисциплин: инфекционные заболевания, иммунология, рак и молекулярная биология. В институте созданы условия для специальных исследований — три центральных лаборатории и библиотека. Основной сферой интересов института является изучение микробных заболеваний и рака. Результаты исследований, проводящихся в институте, вносят значительный вклад в диагностику, профилактику и лечение инфекционных заболеваний и рака. Сотрудниками института достигнут значительный прогресс в основных биомедицинских науках.

Выдающиеся достижения института дали толчок к основанию Исследовательского центра новых инфекционных заболеваний в 1997 г. Институт принимает в свои ряды магистров и кандидатов медицинских и биологических наук. Он принимал участие в образовательных программах ЛСА, таких, как передовой курс изучения микробных болезней в предыдущие годы и курс по планированию контроля за ВИЧ/СПИД в наши дни. В настоящий момент более 200 профессоров, адъюнкт-профессоров, доцентов, лаборантов и студентов усердно изучают микробиологию, молекулярную биологию и онкологию в стенах института [239].

В разное время Осацкий университет окончили такие известные люди, как Хидэки Юкава (физик, нобелевский лауреат), Осаму Тэдзука (известный художник и аниматор), Акио Морита (основатель корпорации Sony), Осаму Хаяиси (лауреат премии Вульфа в области медицины), Хэйдзо Такэнака (экономист, член кабинета министров при Коидзуми) и многие другие [8].

Если университет Цукубы был построен сравнительно недавно, то Осацкий университет является одним из старейших в Японии, и главной задачей его, как и университета Цукубы, остается научная составляющая. Но если в Цукубе, имеющей самое большое количество государственных лабораторий, первостепенную важность имеет проведение фундаментальных исследований, то Осацкий университет нацелен на внедрение научных результатов в промышленность. Идея инженерной науки, в которой преподавание ведётся в тесной взаимосвязи с производством и научными методами, органично вписалась в общие тенденции развития японской науки, производства и образования. Многие японские университеты практикуют такое преподавание, но в них нет специально учреждённой для этого школы. Инженерная школа Осацкого университета самая крупная из инженерных школ других университетов, в ней ведётся обучение по всем ступеням, от бакалавра до доктора наук. Институт микробных заболеваний и Институт лазерной инженерии при Осацком университете имеют тесную связь с крупной промышленностью Японии: первый — в области фармакологии, второй — в области компьютеров и аудиовидеосистем.

Университет города Цукубы был основан в префектуре Ибараки в 1973 г., в период проведения правительством Японии масштабной программы учреждения «Технополисов» (переселения науки) и реорганизации системы образования. Предшественниками университета Цукубы были Высшая школа Токио и Педагогический университет Токио (основанные в 1872 г.). Университет Цукубы стал ядром научного городка (Tsukuba Science City).

Традиционно университет знаменит своими социальными и международными исследованиями, влиятельными экономическими журналами. Исследовательская практика университета в области нанотехнологий и электроники

является одной из успешных в мире. В частности, профессором Сенгхи Ли разработано устройство, позволяющее отслеживать местонахождение человека, — робот-нянька, обеспечивающий безопасность маленьких детей. Профессором Киёси Хосино разработана рука-робот, повторяющая полностью все мельчайшие движения руки человека и предназначенная для дистанционного управления. В Цукубе разработана новая система суперкомпьютеров с высочайшей производительностью.

Профессором Хидеке Ширакаве, совместно с американскими коллегами, полимерные цепи, не проводящие электричества, превращены в электрический проводник. Это открытие и результаты некоторых других исследований электрических свойств органических материалов открывают путь к новой электронике XXI в., основанной на органических материалах. Цукуба известна своими инновациями в области робототехники, компьютеров, биотехнологии, новых материалов и ядерной физики. В Цукубе находится 45 из 98 ведущих государственных научно-исследовательских лабораторий, что делает университет одним из крупнейших научных центров в мире [160].

В структуре университета 28 собственных институтов, что свидетельствует о высокой доле исследовательской деятельности данного учебного заведения. Сюда входят: Институт философии, Институт истории и антропологии, Институт литературы и лингвистики, Институт современных языков и культуры, Институт педагогики, Институт психологии, Институт социальных наук, Институт политики и планирования наук, Институт биологических наук, Институт сельского хозяйства и лесного хозяйства, Институт прикладной биохимии, Институт математики, Институт физики, Институт химии, Институт геонаук (наук о земле), Институт прикладной физики, Институт новых материалов, Институт инженерной механики и систем,

Институт информационных систем и электроники, Институт здоровья и спорта, Институт искусств и дизайна, Институт фундаментальных медицинских наук, Институт клинической медицины, Институт общественной медицины, Институт сестринских наук, Институт научной библиотеки и информационных наук. Цукуба включает в себя 142 аффилированных института и исследовательских центра в 49 странах мира.

При университете создан Цукубский ботанический сад как филиал Национального музея науки Японии. Сад является одним из центральных исследовательских учреждений, где культивируются редкие виды растений (около 5 000 различных культур).

Университет Цукубы активно реализует функцию по привлечению студентов к исследовательской деятельности. В университетских лабораториях, оборудованных по последнему слову техники, студенты проводят свои практические исследования, что является обязательной частью образовательного процесса и влияет на успеваемость студента. Университет входит в двадчатку престижных азиатских учреждений высшего образования.

Университет Цукубы известен тремя преподавателями — нобелевскими лауреатами: Лео Эсаки (прикладная физика), Хидэки Ширакава (химия), Син-Итиро Томонага (теоретическая физика). В разное время университет Цукубы выпустил из своих стен известных людей в области политики: Кийоко Оно, Таизо Сугимура; нескольких выдающихся учёных: Юкихиро Матсумото (главный конструктор языка программирования Ruby), Джона Маеда (глава школы дизайна острова Род), Сеиджи Коизуми (выдающийся педагог); несколько известных за пределами Японии бизнесменов: Ятака Эмура (глава компании Emurasoft, разработчик текстового редактора EmEditor), Кота Матсуда (генеральный директор Tulley's Coffe в Японии), Даияу Нобори (генеральный директор Softether) [8].

Университет Цукубы окончили известные спортсмены: Масами Ихара (футболист), Масаша Накаяма (футболист), Савао Като (гимнаст, олимпийский призёр), Сото Хираяма (футболист), Такаёши Яшиока (атлет), Мивако Мотоёши (синхронное плавание), Хиротака Окада (дзюдоист, олимпийский призёр), Ёко Сакагами (дзюдоист, олимпийский призёр), Чийо Татэно (дзюдоист, олимпийский призёр), Ёко Танабе (дзюдоист, олимпийский призёр), Наоки Мурата (дзюдоист, олимпийский призёр); несколько известных артистов и художников: Масойоши Окумура (хор «Rag Fair»), Риёко Икеда (художник аниме), Рин Инумару (художник аниме), Шуничи Миamoto (певец, пианист и композитор), Набумичи Тоса (медиахудожник) и т. д. [8].

Цукуба является одним из крупнейших и самых успешных технополисов Японии — зоной интенсивного технологического развития. Город был смоделирован по типу уже существовавших тогда Пало Альто и новосибирского Академгородка, но имел свои особенности. Одной из них является контроль со стороны федерального правительства. Цукуба создавалась как национальный исследовательский центр, в то время как другие технополисы Японии были локализованы: управление и финансирование осуществляется в них на уровне префектур. В Цукубе государственные лаборатории занимаются исследованиями в области фундаментальных наук в основном по заказу федерального правительства. Другие технополисы нацелены на коммерциализацию результатов научной деятельности, которая в основном носит прикладной характер, через осуществление тесных связей с крупными корпорациями. Ещё одной особенностью Цукубы является её долгая изолированность от частного бизнеса, вызванная беспокоемством правительства за статус Цукубы как национального исследовательского центра. Однако крупным корпорациям было позволено заимствовать результаты

научных исследований и на их основе создавать свои разработки. В середине 1990-х г. правительство принимает решение отойти от политики «закрытых дверей» под давлением крупных промышленников, желающих интенсивного развития экономики.

Раздельное существование двух научных направлений: фундаментальных исследований (в Цукубе) и прикладных исследований (Нагаока, Хиросима, Миядзаки и т. д.) — послужило источником множества проблем. Частный бизнес, не имея доступа к фундаментальным научным открытиям, был вынужден устремить свои поиски в доработке уже существующих открытий. Подобная разобщённость наук снижала уровень образования. При технополисах было открыто множество частных университетов, за стандартами в которых никто не следил, поскольку главной целью такого обучения было трудоустройство выпускника в компанию, которая финансировала институт. В такой ситуации в образовании не были заинтересованы ни студенты, ни преподаватели. Студент знает, что устроится на работу в конкретную компанию, уже на первом курсе обучения. Преподаватель знает, что фундаментальные науки студенту в такой ситуации не интересны, а обучать его прикладным наукам не имеет особого смысла, так как, придя в компанию по окончании университета, студент будет «переучиваться на месте». Это привело к интенсивному разрастанию частных университетов и институтов.

Подобная политика государства, где в образовании доминирует частный характер, приводит к возникновению структурных диспропорций в подготовке специалистов. Частные университеты не заинтересованы в обучении студентов по инженерным, техническим, химическим, естественным отраслям наук, поскольку для этого необходимы лаборатории с оборудованием, станки и т. д. Дешевле выпускать специалистов в общественных и гуманитарных

областях. Острая нехватка специалистов с инженерным образованием возникла к 1990-м гг., что послужило ещё одним тревожным сигналом для правительства в пересмотре существующей модели. К тому же, когда в культуре страны доминирует принцип старшинства при повышении в должности или заработной платы, то сотрудники, как правило, работают в компании до самой пенсии, а руководство компаний вкладывает деньги в обучение по месту работы (всевозможные семинары, курсы повышения квалификации и т. д.).

Университет Цукубы, изначально построенный в 1973 г. как образовательный центр, на данном историческом отрезке времени стал уникальным образцом интеграции, сохраняя свои образовательные функции. С другой стороны, получив в своё ведение государственные научно-исследовательские лаборатории, которые ранее полностью контролировались государством, сместил акцент на проведение многочисленных исследований, финансируемых крупным бизнесом. Уникальность заключается в том, что проведение фундаментальных исследований стало доступно бизнесу, чего в Японии ранее не было, а университет, имея столь серьёзную техническую базу в собственном распоряжении, способен реализовывать максимальное количество успешных разработок. Университет автоматически стал научным центром в области фундаментальных наук, как только получил право на самостоятельное управление.

Цукуба является зоной интенсивного технологического развития, явившейся одной из продуктивных и уникальных в мире попыток масштабной интеграции науки и образования. На протяжении последних десятилетий почти половина из тех бюджетных средств, что предназначались на фундаментальные исследования, была вложена в Цукубу [239].

Япония — одна из крупнейших стран — импортёров и экспортёров высоких технологий, страна высокого научно-технического потенциала, лидер научно-технического

прогресса, страна, где наукоёмкими и технологичными стали практически все отрасли народного хозяйства. При разработке программы технополисов Япония преследовала цели лидерства в мировом сообществе. Масштабный государственный проект «Технополис» был принят к реализации в Японии в 1982 г. Согласно данному проекту стали создаваться крупные научно-исследовательские центры (технополисы). Само слово «технополис» было введено в употребление в Японии в 1980 г. и символизирует синтез двух важных идей, лежащих в основе промышленной стратегии Японии. Первая идея («технология») заключается в модернизации традиционных отраслей японской промышленности на основе использования новых, преобразующих технологий. Вторая идея («полис») восходит к греческим античным городам-государствам, которые были основаны на равновесии между частной формой производства, признаваемыми обществом идеями и общественным характером управления.

Создание технополисов планировалось прежде всего в относительно отсталых районах страны, на периферии Тихоокеанского промышленного пояса, с целью создания благоприятных предпосылок для активизации в этих местах хозяйственной деятельности, для широкого привлечения частного капитала. Японская модель «научных парков», в отличие от американской, предполагает строительство «технополисов», которые сосредоточивают научные исследования в передовых отраслях. Они обеспечивают непрерывные воспроизводства инноваций, соединение фундаментальных научных исследований и прикладных разработок, внедрение их в практику, тем самым зарекомендовав себя интенсивно развивающейся формой интеграции науки и производства.

Местные органы власти, региональные экономические организации и частный капитал проявили интерес к реализации концепции технополисов и заявили о своём жела-

нии участвовать в проекте «Технополис». В декабре 1984 г. Правительством Японии были утверждены программы развития 14 технополисов: Нагаока, Тоямг, Хамамацу, Хиросима, Убэ, Кумамото, Кэнхс ку-Кунидзаки, Миядзаки, Кокубу-Хоято, Акип, Уцуномия, Хакодатэ, Киби-когэн, Курумэ-Тосу [238].

Программа «Технополис» была разработана Министерством внешней торговли и промышленности Японии. Это национальная стратегия, направленная на усиление региональной экономики через планомерное развитие новых научно-технических центров и основанная на идее выработки действенного сотрудничества между университетами (наукой), бизнесом (производством) и местными властями (регулирующим звеном). Программа «Технополис» рассматривалась правительством Японии как концепция, позволяющая стране заглянуть в XXI в., и как одна из наиболее эффективных стратегий, ускоряющих развитие научно-технического потенциала страны, определяющего её успехи в конкурентной борьбе на мировой арене.

В программе ставились такие цели, как: перераспределение промышленности из центра на периферию, переориентация промышленности на развитие наукоёмких и энергосберегающих технологий, интенсификация научных исследований на всей территории страны за счёт активизации деятельности местных университетов, ускорение инновационного процесса [240].

Условиями получения статуса технополиса выступали такие требования, как наличие в городе университета, высокая транспортная доступность, развитая инфраструктура. В отличие от американской Силиконовой долины, концепция японских технополисов выдвигала более сбалансированный подход к развитию наукоёмкой технологии. Не ограничиваясь упором только на технологию, она предлагала создание совершенно новых наукоградов,

заполненных исследовательскими и технологическими центрами, новыми университетами, жилыми массивами, парками и учреждениями культуры. Технополисы должны были удовлетворять нескольким необходимым критериям:

1) они должны быть расположены не далее, чем в 30 минутах езды от городов-основателей (с населением не менее 200 тысяч человек) и в пределах одного дня езды от Токио, Нагой или Осаки;

2) занимать площадь, меньшую или равную 500 квадратным милям;

3) иметь сбалансированный набор современных научно-промышленных комплексов, университетов и исследовательских институтов в сочетании с удобными для жизни районами, оснащёнными культурной и рекреационной инфраструктурой;

4) располагаться в живописных районах и гармонизировать с местными традициями и природными условиями.

Зоны функционирующих в Японии технополисов состоят из трёх взаимосвязанных районов:

1) научного городка из университетов, государственных исследовательских институтов и лабораторий научно-исследовательских разработок корпораций;

2) промышленной зоны, где расположены фабрики, распределительные центры и конторы;

3) жилых кварталов для исследователей и их семей.

Принципы министерства внешней торговли и промышленности устанавливают общую схему планировки технополисов, но у каждого региона имеется свой собственный подход. Например, Нагаока-сити подражает Силиконовой долине, сосредотачивая свои предприятия в новой Технодолине Синако. Хиросима, префектуры Ямагути и Миядзакис строят новые научные городки по образцу крупнейшего японского города науки Цукубы. Хамамацу, Тояма и Убе расширяют научные и инженерные факультеты.

теты своих местных университетов. Большинство технополисов создают центры «пограничной технологии», а также инкубаторы совместных исследований и венчурного бизнеса [240].

К 2000-му г. 60 государственных исследовательских институтов и два университета были распределены по пяти зонам: высшее образование и обучение, фундаментальные исследования, центр исследования человека и инженерии, биологические и агрикультурные исследования, общие услуги. Из наиболее значимых можно выделить университет Цукубы (некогда Токийский образовательный университет), электротехническую лабораторию, механико-инженерную лабораторию, а так же государственный институт материалов и химических исследований [241].

Здесь же были сделаны революционные научные открытия, включая определение и разработку молекулярной структуры сверхпроводников, развитие органической оптической плёнки, которая меняет их электрическую проводимость, а также создание вакуумных полей с высоким давлением. Цукуба стала одним из главных центров фундаментальных исследований: сейсмическая безопасность, изучение окружающей среды, строительство дорог, фармакология, микробиология, генетические продукты — всё это исследуется на частных и государственных началах непосредственно в Цукубе [242].

С самого момента своего основания научный центр Цукубы является передовым рубежом японской науки и техники, где проводятся самые смелые эксперименты в области робототехники, биотехнологии, тонкой керамики, ядерной физики.

Технополис Цукуба отличается от других японских технополисов. Он строился как национальный исследовательский центр, финансирование и руководство строительством которого осуществлялось центральным

правительством. Программа развития других технополисов носит региональный характер и реализуется на локальном уровне. Центральное правительство осуществляет общее руководство и предоставляет налоговые льготы, но основная ответственность за проектирование и строительство технополисов ложится на префектуры, крупные и мелкие города.

В отличие от технополисов, являющихся промышленными городами, сочетающими в себе частную промышленность, учебные заведения и государственные лаборатории и имеющими главной целью коммерциализацию результатов научных изысканий, в Цукубе роль частного сектора является весьма незначительной. Основной акцент здесь сделан на проведение фундаментальных научных исследований, в то время как другие технополисы предполагают специализацию на прикладных исследовательских разработках. Цукуба стала моделью многих других технополисов Японии и поэтому заслуживает особого внимания.

Японские университеты в соответствии с государственной политикой либерализации стремятся усилить свою исследовательскую роль, приглашая компании участвовать в научных проектах и в создании университетских программ. Эйсаки Лео, президент университета Цукуба, устанавливает более тесные связи между университетом и промышленностью с целью субсидирования и проведения исследований. Последнее было фактически одной из основных причин, побудивших лауреата Нобелевской премии Э. Лео покинуть США, где он проработал 32 года, и согласиться возглавить университет Цукуба. В 1992 г. он разработал программу, в соответствии с которой кандидаты на докторскую степень проводят свои исследования не в университетском городке, а в 20 различных правительственных лабораториях научного городка Цукуба.

В свою очередь, учёные из этих лабораторий могут участвовать в исследованиях в университете или являться

его научными консультантами. Для этого Эйсаки Лео в 1994 г. основал в Цукубе Центр совместных исследований (программа научных разработок в семи определённых междисциплинарных кафедрах). Половину участников проекта составляют учёные других университетов и промышленных лабораторий.

Проект «Технополис», по которому развиваются японские научные центры, предполагает рассредоточение научно-исследовательской деятельности по префектурам. Каждый технополис несёт ответственность за разработку стратегии научно-исследовательской работы для своего региона. Региональная стратегия состоит из различных направлений политики: концентрация государственных и частных исследовательских институтов в зонах технополисов, поддержка гибридных технологий, повышение научного уровня лабораторий местных университетов, создание технологических центров, формирование совместных проектов и организация финансирования исследований.

Технополисы в Японии предполагают участие в финансировании своей деятельности государственных и муниципальных органов, крупного частного капитала, частных корпораций. Строительство технополисов в основном финансируется на региональном уровне специальными «фондами технополисов», образуемыми за счёт местных налогов и взносов корпораций. Компаниям, которые вкладывают средства в технополисы, предоставляются три типа стимулов: налоговые льготы, стимулирующие субсидии и финансовые стимулы. Меры по государственному налогообложению предусматривают ускоренную амортизацию — 30% стоимости для оборудования (только в первый год) и 15% для зданий и сооружений, построенных в зонах технополисов. Кроме того, центральное правительство предлагает концессионные займы под 2,7% годовых с выплатой в течение 15 лет.

Японское правительство субсидирует одну треть всех капитальных вложений в сооружения и оборудование для проектов совместных научных исследований, которые ведутся в сотрудничестве с местными промышленными исследовательскими лабораториями. Японский банк развития, Японская корпорация регионального развития, Японская организация внешней торговли, являющиеся специальными отделениями министерства внешней торговли и промышленности, предоставляют под низкие проценты кредиты на новые технологии, экономию энергии и меры контроля за загрязнением окружающей среды. Технологии, которым придаётся особенно большое значение, финансируются управлением промышленной науки и техники министерства внешней торговли и промышленности.

Большинство японских технополисов ориентируется на электронику, компьютеры, робототехнику; некоторые из них избрали медицинскую, биологическую, космическую и другие специализации. Технополисы генерируют множество передовых идей и технологий, проводят разнообразные исследования, имеющие как теоретическое, так и прикладное значение. Они способствуют постоянному развитию национального потенциала и его эффективному применению.

Заслугой функционирования системы технополисов является высокий уровень жизни японского населения, уровень образования и квалификации, условия труда на японских предприятиях, успехи японского менеджмента. Японцы придают технополисам огромное значение, считая их источником технологий XXI в., которые будут определять экономическое будущее и экономическое лицо страны, обеспечивать рост японской экономики в наступающем веке.

Глава 3.2

Китай

3.2.1 Становление высшего образования в Китае

Культурные и философские традиции Китая обусловили престиж высшего образования в стране. В Древнем Китае доминирующей педагогической доктриной было конфуцианство — философское и этическое учение, стабильность которого обеспечивала неизменность института образования вплоть до падения Цинской империи в начале XX в. В древние и средние века образование в этой стране являлось основным рычагом государственного управления, с помощью которого власть осуществляла контроль над политической и идеологической сторонами жизни общества.

Нравственное воспитание, выработка этических норм издревле занимали приоритетное положение в китайской системе образования. Согласно Конфуцию, первостепенная цель образования — воспитание у учащихся качеств высокоморального «цзюньцзы», под которым понимается идеал, воплощённый в образе благородного человека. Китайские философы трактовали обучение как форму самосовершенствования через усвоение моральных и этических норм и подчинение традициям.

Культ грамотности и образования окончательно сформировался в Ханьскую эпоху, во II в. до н. э., вследствие первостепенной роли чиновничье-бюрократического аппарата в социальной структуре древнего Китая: «грамотность и образование открывали перед всяким человеком путь наверх» [243]. Формирование письменности в Китае (III—II вв. до н. э.) послужило важным условием появления школ, что совпадало с процессом зарождения древних цивилизаций Иудеи, Египта, Месопотамии, Индии [244].

Как часть общественной системы учебные заведения оформились ещё ранее, в эпоху Западной Чжоу (XI—VIII вв. до н. э.), и подразделялись на *столичные* («Госюэ»), имевшие высшую и низшую ступени, и *местные* («Сянсюэ»). В «Госюэ» обучали отпрысков «вана» (правителя) и знатных родов, а в «Сянсюэ» обучали детей мелких и средних сановников и знати. Разделение в Древнем Китае учебных заведений по типам и ступеням говорит о системном характере образования уже на столь ранней ступени развития цивилизации.

В период создания централизованной империи Хань берёт своё начало новая эпоха в развитии государственной системы образования в Китае. Система профессионального обучения, включавшая художественные, технические, естественнонаучные (математические) и медицинские школы, сложилась уже в VII в., на тысячелетие раньше, чем в Европе [245]. Создаваемые согласно конфуцианской доктрине классические учебные заведения должны были готовить чиновников — «государственных мужей»; изучение точных и естественных наук предполагалось в профессиональных школах.

Инициатором создания нового типа учебных заведений «Тайсюэ» — прообраза университета — стал видный философ и педагог того времени Дун Чжуншу. Он предложил отбирать государственных чиновников из наиболее талантливых учеников (ранее назначение на должность производилось в зависимости от кастового сословия). Впоследствии этот принцип послужил основой экзаменационной системы отбора на государственную службу («кэ цзюй»). Первые «Тайсюэ» начали открываться после императорского указа от 124 г. до н. э. и представляли собой систему ученичества при знатоках конфуцианских канонов (сановников с учёной степенью «боши») с конкретной целью передачи знаний и решения научных проблем. Императорский университет «Тайсюэ» был самым боль-

шим по масштабам учебным заведением высшего образования древнего мира. В структуре этого учебного заведения существовала академия «Бошигуань», которая выполняла функции института повышения квалификации педагогических работников школы «Тайсюэ». Все прочие высшие школы подчинялись «Тайсюэ», которая выполняла функции министерства образования [246].

Помимо «Тайсюэ», в столице действовали несколько высших школ для детей чиновников разных рангов (с I в. н. э. китайское служилое учёное сословие делилось на девять разрядов, высшим считался первый):

- «Чунвэнь гуань» и «Хунвэнь гуань» для детей правителей и министров;

- «Гоцзы сюэ» для обучения детей аристократов и сановников не ниже третьего разряда, «Тайсюэ» — для детей чиновников не ниже пятого разряда;

- «Сымэнь сюэ» — для обучения детей чиновников не ниже седьмого разряда (а также землевладельцев);

- выходцы из семей чиновников восьмого и девятого разрядов могли поступать в профессиональные училища [246].

Императорский университет «Тайсюэ» занимал лидирующее место в иерархии высших учебных заведений средневекового Китая, конкуренцию ему составлял Гоцзы Цзянт (впоследствии к нему переходят функции управления образованием в стране). Учебные программы варьировались, однако большинство этих учебных заведений, кроме профессиональных, предназначались для изучения шести конфуцианских канонов. Классические высшие школы «Гоцзы сюэ», существовавшие с 276 г. в качестве более престижных аналогов «Тайсюэ», ввели некоторое профилирование: изучение даосских трактатов, конфуцианских канонов, литературы либо истории, что впоследствии способствовало специализации высших школ.

Исключение составляли «Чунвэнь гуань» и «Хунвэнь гуань», где изучались в основном даосские сочинения; они отличались от прочих высших учебных заведений и тем, что являлись не только учебными и исследовательскими, но и административными организациями (в частности, участвовали в деятельности буддийских монахов).

Высшей степенью обучения в классическом китайском образовании была сдача государственных экзаменов («кэ цзюй»), посредством которых осуществлялся конкурсный отбор на государственные должности, ставший отличительным явлением древнекитайской цивилизации. Официально общегосударственные экзамены «кэ цзюй» были введены на рубеже VI—VII вв. н. э., а оформились в систему в середине VII в. (эпоха Тан). В эпоху Сун (960—1124) роль экзаменов особенно возросла: они являлись средством продвижения по социальной и служебной лестнице [243].

Гуманитарное обучение в рамках конфуцианской концепции было ключевым и не затрагивало науки негуманитарного характера, давая всем выпускникам сравнительно одинаковую подготовку. Реформатор и политический деятель Ван Аньши (1021—1086) в XI в. (эпоха Сун) поставил перед учебными заведениями задачу ввести изучение основ астрономии, воинского искусства, ведения государственных дел для воспитания не чиновников, а носителей практических знаний — «женьцай». Возникший неоконфуцианский подход к образованию предполагал развитие творческого подхода среди китайских педагогов, применение нетрадиционных методов обучения. Монгольские завоевания в XIII в. положили конец «сунскому ренессансу»: педагогическая деятельность в духе неоконфуцианства могла расцениваться как распространение оппозиционных настроений [246].

Классическое гуманитарное обучение считалось в Китае престижным вплоть до XVII в. Проникновение в страну

«западных учений» содействовало движению противников неоконфуцианства (Ван Чуаньдань, Янь Юань), которые выступали за воспитание людей, «знающих мир и практичных», во всех образовательных учреждениях. Со второй половины XVII в. почти во всех высших учебных заведениях были открыты «классы изучения прикладных знаний» (по налогам, законам и уложениям, охране внешних границ, ирригации и гидротехнике, астрономии и математике) [245].

Этап зарождения «современного» вуза в традиционной системе высшего образования Китая выделен исследователями в период с 60-х гг. XIX в. по 1911г. [247]. На данный момент Цинским правительством были предприняты попытки внести некоторые изменения в экзаменационную программу, добавив практические аспекты, которые необходимы для несения чиновничьей службы в государственном аппарате. В частности, в 1887 г. официально были внесены в экзаменационную программу арифметические науки [247].

Традиционная образовательная система нуждалась в реформировании с учётом сложившейся социально-экономической обстановки в Китае: поражение Цинского правительства в ходе «опиумных» войн с западными странами в 40-е и 60-е гг. XIX в. Основоположник модернизации китайского образования начала XX в. Цай Юаньтэй недостатки схоластической системы обучения видел в поверхностном характере содержания образования, которое не было упорядочено и было направлено только на подготовку к сдаче государственных экзаменов и поступление на государственную службу [248].

Периодизация реформирования образовательной системы Китая в конце XIX—первой половине XX вв. по-разному представлена в трудах учёных (В. З. Клепиков, М. А. Боечко, В. В. Малявин, О. А. Машкина и др.).

Считаем целесообразным придерживаться следующей последовательности:

- 1) последняя четверть XIX в.—1949 г.;
- 2) 1949—1978 гг.;
- 3) 1978 г.—настоящее время [249].

Деятельность внутри страны западных миссионеров, занимавшихся пропагандой и распространением с середины XIX в. не только христианства, но и науки, техники, культуры и просвещения Запада, послужила катализатором реформирования традиционной системы китайского образования. В 80-х гг. XIX в. в стране начинается осознание необходимости изучения западного опыта в некоторых научных областях: в период с 1872 по 1875 г. впервые были отправлены 120 китайских студентов на учёбу в США; с 1890 по 1910 гг. — уже 492 студента, из них 30 женщин. Возвращаясь на родину, они становились частью интеллигенции, пополняя ряды преподавателей в вузах [247].

Знакомство китайской интеллигенции с достижениями мировой педагогики, деятельность западных миссионеров-педагогов в стране — все эти факторы способствовали «вестернизации» системы образования.

Подготовленные педагогами-реформаторами (Цай Юаньпэй, Хуан Яньпэй, Тао Синжи) образовательные реформы копировали японскую и американскую модели, однако позволили Китаю начать формирование современной массовой государственной системы образования и ликвидации традиционной экзаменационной системы «кэ цзюй» [244]. Отмена последней с 1905 г. предоставила китайской интеллигенции «больше возможностей заниматься политикой, бизнесом, читать западную литературу и периодику (в переводе или переложении) по общественным наукам» [250].

Проведение реформ содействовало формированию многоступенчатой системы образовательных учреждений. Учебные заведения, которые можно считать университе-

тами, в Китае были сформированы в 1911 г. Закон об образовании, позволяющий университетам открытие аспирантуры, организацию учёного совета, членами которого становились деканы и профессора университета, вышел в 1912 г. Данным законом не были предусмотрены педагогические свободы и автономия для университетов, но акцентировалась разница между университетом и остальными учебными заведениями [247].

Последователь буржуазно-демократического движения и видный китайский педагог Цай Юаньпэй, став министром образования Правительства Республики Китай, пытался деполитизировать учебные заведения, превратив их в автономные научно-учебные объединения с академической свободой [245]. В 1912 г. он пытался реализовать свои идеи, объединив их в пять компонентов образовательной политики: военно-гражданское воспитание, утилитарное образование, нравственное воспитание, формирование мировоззрения и эстетическое воспитание [248]. Под влиянием немецких идеологов после научной стажировки в Европе (1917) Цай Юаньпэйем в 1919 г. были внесены изменения в учебную программу Пекинского университета. Студенты гуманитарных и естественных специальностей этого университета должны были изучать философию и психологию. Он выделил два вида высших учебных заведений:

- 1) университеты, где теоретические дисциплины считались профильными;
- 2) профессиональные учебные заведения, где практические и прикладные дисциплины считались профильными.

Новая образовательная система «женьсю сюэчжи», при разработке которой (1922—1924) была заимствована американская система образования, выделяла три вида учебных заведений: университеты, независимые институты, профессиональные учебные заведения [251].

Реформа 1922 г., испытавшая влияние американской прагматической педагогики, нацеливала образовательную систему на большую децентрализацию и демократизацию — идеи, которые в то время Китай не был готов воспринять [245]. «Прагматическим» педагогическим концепциям, сложившимся в условиях осуществления официального курса модернизации, была противопоставлена модель так называемого новодемократического образования. Данная альтернативная традиция была представлена позаимствованным из Советской России опытом, также оказывавшим влияние на часть китайской просвещенной элиты. Марксистская теория классового характера воплощалась в «советских районах», где в условиях гражданской войны предпринимались попытки создать единую школу и даже осуществить бесплатное десятилетнее образование [244]. По мнению китайских исследователей, модель новодемократического образования можно назвать «сплавом марксистской теории образования с китайской практикой» [246]. Степень влияния этой традиции была меньшей, нежели степень влияния западных педагогических учений.

В политической ситуации создания Сунь Ятсеном правительства Гоминьдан (1927) образовательные учреждения оказались под пристальным контролем правящей в Китае Национальной партии. Деятельность китайских педагогов была централизована и подчинена решениям Всекитайского конгресса по образованию. На первом конгрессе, в 1928 г., делегатами были приняты решения в духе верности «партийной линии», что, в частности, нашло выражение в понятии «партийности» образовательной деятельности [252].

За период деятельности гоминьдановского правительства были нивелированы демократические завоевания реформ периода существования демократической республики. Ограничения сводились к административному и партийному контролю над деятельностью образовательных уч-

реждений, руководство которыми могли осуществлять лишь партийные функционеры. В составе министерства образования функционировало специальное учреждение — идеологическая комиссия, которая производила контроль над содержанием учебной литературы. При поступлении в вузы осуществлялся отбор студентов с учётом идеологической лояльности властям.

Теоретические дисциплины, составляющие основу учебных программ университетов Китая, в 1927 г. были дополнены такими дисциплинами, как физика, химия, география, биология и математика. Законом об образовании 1928 г. была чётко поставлена следующая цель: «университеты и профессиональные учебные заведения должны уделять особое внимание практическим дисциплинам, готовить высококвалифицированных специалистов, повышать качественные характеристики нации» [247]. Перед высшим образованием Китая стояла непростая задача — систематизировать в учебных планах интеграцию традиционного культурного наследия страны и западного социально-культурного течения.

Японское вторжение в Китай (июль 1937 г.) нанесло колоссальный урон образованию в стране: в ходе анти-японской войны 1937—1945 гг. было разрушено большое число университетов, колледжей, специальных учебных заведений, учебных и культурно-просветительных центров, множество начальных и средних школ. Были уничтожены или закрыты оккупантами около 70 из 107 высших учебных заведений. Уцелевшие вузы понесли огромный ущерб [250].

В 1947 г. коммунисты добились решительного перелома в гражданской войне и в конце 1949 г. провозгласили Китайскую Народную Республику. Зарубежные и российские исследователи по-разному оценивают этапы развития образования в КНР с приходом народной власти. Начало модернизации китайской образовательной системы при социалистической направленности страны приходится на

1949—1957 гг. В 1949 г. в Китае насчитывалось около 200 высших учебных заведений, из них 61% составляли государственные вузы, остальные 39% — частные или миссионерские. Между вузами не было какой-либо организации, курсы дублировались. Некоторые высшие учебные заведения выполняли функции средних специальных. Отсутствовала подготовка квалифицированных кадров по многим новым отраслям знания [253]. В этот временной период в Китае не существовало централизованной общенациональной системы высшего образования, и перед правительством КНР возникла задача создания единой системы подготовки специалистов высшей квалификации, которая соответствовала бы сложившейся социально-экономической обстановке в стране.

В декабре 1949 г. было учреждено Министерство образования КНР, главной задачей которого являлось осуществление определённых мероприятий по проведению реформ в сфере образования. В июле 1950 г. были приняты две резолюции («О руководстве вузами», «О проведении реформы программ в вузах»), которые способствовали национализации учебных заведений. Государство приобрело функции администрирования и контроля над всей системой образования, а высшая школа возродила традиционные черты интеллектуальной авторитарности и идентифицировала себя с государственным аппаратом [245].

Основным содержанием образования провозглашалось осуществление специализации на базе систематической теоретической подготовки; намечалась тщательная разработка связей между отдельными курсами во избежание дублирования. В результате реформ вузы были подразделены следующим образом: университеты, политехнические институты, технические отраслевые институты, лесные и сельскохозяйственные, медицинские и педагогические. К июню 1953 г. статус университета был сохранен за 13 вузами [253].

В ходе модернизации высшей школы китайское правительство активно заимствовало советский опыт организации и функционирования работы вузов с помощью советских специалистов. Последние оказывали помощь в организации учебного процесса, создании лабораторий, в налаживании научно-исследовательской деятельности. Они принимали участие в разработке основных и переходных планов и учебных программ по специальностям, в создании перспективных планов институтов, факультетов и кафедр. Проводили консультации по составлению методических указаний, содержанию курсов и по вопросам, связанным с организацией и деятельностью педагогических советов, институтов и факультетов, методических совещаний [253]. Учебные планы, программы и учебные пособия советского образца переводились на китайский язык и применялись в вузах КНР [247].

Постановлением «О реформе системы народного образования» (1951) предусматривалось изменение системы высших учебных заведений, в которых отменялись ограничения по возрасту при приёме и допускалось обучение выпускников профильных учебных заведений среднего специального образования [246]. Данные изменения содействовали массовости получения высшего образования. Высшие учебные заведения подверглись идеологизации: были созданы специальные комитеты, под руководством которых профессора и преподаватели изучали произведения Мао и историю КПК [246].

Министерством высшего образования в 1957 г. была издана директива, согласно которой все вузы страны должны были открыть курсы «социалистического воспитания», рассчитанные на годичное изучение при еженедельных восьмичасовых занятиях. Политическое значение нового учебного курса заключалось в том, что он был призван заменить преподавание систематических теоретических

дисциплин по общественным наукам [253]. В этот период сформировалась единая общенациональная система высшего образования с едиными национальными учебными планами и программами по советскому образцу. Реформы высшего образования данного временного периода привели к значительному росту уровня образованности среди населения. Предложенный Мао Цзэдуном курс «пусть расцветают все цветы, пусть соперничают все учёные», который претендовал на осуществление демократии в научно-образовательной сфере, нёс демагогический характер и не реализовался в действительности.

Реформирование высшего образования в период с 1958 по 1976 гг. зависело больше не от внутренних факторов и условий вузовской системы, а от внешних социально-политических условий. Этот процесс преобразования характеризуется нестабильным развитием, игнорированием зарубежного опыта, абсолютизацией государственной специфики [253].

Согласно идее «большого скачка», в экономике образование должно было слиться с производственным трудом. Основная концепция курса «большого скачка» сводилась к компенсированию расходов госбюджета производственным трудом учащихся, студентов и преподавателей без модернизации производства. В рамках этой концепции в 1958 г. ЦК КПК и Госсовет по образованию приняли директиву, согласно которой все учебные заведения были разделены на три категории:

- 1) учебные заведения полного учебного дня;
- 2) учебные заведения, где «половина времени — учёба, половина времени — труд»;
- 3) учебные заведения «в свободное от работы время» [253].

Было принято решение отменить общенациональные планы и начать децентрализацию управления, передавая административные полномочия местным правительствам.

Задуманный «скачок» в области образования был не спланирован, не скоординирован, не подготовлен, осуществлялся без учёта объективных экономических потребностей. Стратегия образования была направлена на развитие хозяйственной деятельности коммун и предприятий. Развитие примитивного производства закрепляло экономическую отсталость в стране. Часть вузов центрального подчинения финансировалась государством и готовила кадры для «верхнего» яруса экономики, а вузы местного подчинения существовали на средства коммун, заводов, предприятий («нижний» ярус) [253]. Децентрализация вузов обусловила отказ от унифицированных учебников, от централизованных программ и планов, которые приспособлялись к нуждам местного производства.

В сентябре 1962 г. был разработан проект «Положение из 60 пунктов о высшем образовании», который восстанавливал деятельность аспирантуры, предполагал сместить акцент с производственного труда на научную и преподавательскую деятельность среди научных и педагогических работников [247]. Политика КНР в области образования в 1961—1963 гг. сводилась к попыткам отказаться от утопических проектов «скачка» и подвести под развитие образования реалистическую экономическую основу [253]. Продолжалось это недолго: в августе 1966 г. «Решением ЦК КПК о великой пролетарской культурной революции» по реформе образования вновь предусматривалось сочетание учебного процесса с производственным трудом, выдвигалась идея необходимости покончить с «буржуазными интеллигентами» в учёной среде [253]. В сущности, концепция «культурной революции» продолжала развитие идеи курса «большого скачка».

Гонениям и репрессиям со стороны «левацки» настроенной организации — «хунвейбинов» («красных охранников») — подверглась интеллигенция в лице профессорско-

преподавательского состава: этих людей считали буржуазными специалистами, которые смещением акцента на академическую подготовку игнорировали политическую функцию образовательного процесса. По некоторым данным, в пекинском университете были репрессированы и доведены до самоубийства 60 преподавателей, сотрудников, рабочих и студентов [254].

Руководство страны в июле 1968 г. признавало нехватку технических вузов, которые называли «вузами социалистического типа» и организовывали при поддержке коммун на заводах и предприятиях. Эти учебные заведения имели мало общего с предыдущей системой высшего образования, сложившейся к концу XIX в.: содержанию образования технического характера предполагался срок обучения два-три года [247].

Вступительные экзамены в вузы были отменены в 1967 г., зачисление происходило на основе классовости и политических убеждений. Студенты из рабочей-крестьянской среды имели невысокий культурный уровень, и в программе обучения были сокращены общеобразовательные дисциплины. Качество образования значительно снизилось. Реформы образования в период «культурной революции» сводились к сокращению объема теоретических дисциплин, не связанных с производством, усилению политического воспитания, сокращению обучения в вузах до двух-трех лет, соединению обучения с производственным трудом, отмене вступительных экзаменов. Как и в период «скачка», в ходе «культурной революции» сокращение объема дисциплин объяснялось не перегруженностью учащихся, а оценкой учебного процесса в качестве вспомогательного, так как производственный труд, военно-спортивная подготовка, участие в политических кампаниях считались более важными видами деятельности. Учебные планы разрабатывались преподавателями,

студентами и представителями учебных секторов «ревкомов». Содержание образования сводилось зачастую к изучению цитат из произведений Мао Цзэдуна и текущей политической информации, кроме того, оно разрабатывалось согласно местным условиям узкого прагматического характера. В «левацки» настроенной среде сложилось мнение, что «чем больше знаний, тем больше реакционности» [254]. Образование страны оказалось в состоянии глубокого кризиса, в значительной мере была дезорганизована работа высших учебных заведений.

После смерти Мао Цзэдуна в 1977 г. была подготовлена реформа о продлении срока обучения в вузах до четырёх-пяти лет, были возобновлены вступительные экзамены по программам общеобразовательной средней школы. В 1978 г. руководство Китая во главе с Дэн Сяопином обозначило новый курс политики «открытых дверей» в стране. Травля интеллигенции и подрыв науки в ходе «культурной революции» были признаны ошибкой [254].

Развитие китайского социализма в конце 70-х гг. XX в. вошло в новый исторический этап — этап социалистической модернизации [255]. Выбор стратегии образования в Китае определяется спецификой перехода от аграрно-индустриальной модели командно-административной экономики с единой государственной собственностью к более демократическому высокоиндустриальному обществу с многоукладной, а с 1993 г. — рыночной экономикой [245].

Процесс восстановления деятельности вузов после «культурной революции» шёл очень тяжело. В период «культурной революции» реализация известного лозунга «связь образования с практикой» привела к тому, что студенты большую часть учебного времени работали на промышленных предприятиях и в сельскохозяйственных «коммунах», в результате чего выпускники этих вузов обладали чрезвычайно низким уровнем квалификации.

Сокращение сроков обучения в вузах привело к значительному сокращению количества учебных дисциплин. Специализация технических вузов в связи с ориентированностью обучения на конкретное производство стала более узкой [253]. В наибольшей степени подверглись разрушительным преобразованиям в период «культурной революции» гуманитарные вузы и факультеты.

К факторам, определяющим необходимость изменения курса страны в области высшего образования на данном временном этапе, можно отнести следующие: несоответствие системы образования рынку труда и экономики страны в целом; отсутствие регулярной общеобразовательной системы вузовского образования в период «культурной революции».

Пришедшее к власти руководство КНР вложило новый смысл в привычный лозунг образовательной политики: «Быстрое развитие современной экономики и техники требует быстрого повышения качества и эффективности обучения, непрерывного обновления содержания и улучшения методов соединения обучения с производительным трудом» [243].

В апреле 1978 г., во время всекитайского совещания, Дэн Сяопин скорректировал марксистский тезис о принадлежности образования к политике: «служение политике» есть «освоение и развитие достижений современной науки и культуры, техники и технологии во всех областях экономики, создание более высокой, чем в условиях капитализма, производительности труда» [256]. С этого периода Китай начинает разрабатывать законодательную базу, регламентирующую систему образования и оберегающую её от произвольных изменений в будущем.

Существующая в то время система высшего образования не могла в полной мере подготовить кадры, которые обладали бы характеристиками, позволяющими им успешно конкурировать в условиях рыночной экономики,

открытой политики и научного прогресса. Ощущался дефицит специалистов творческих и инициативных, способных принимать нестандартные решения и готовых брать на себя личную ответственность [245].

На фоне перехода от закрытого общества к открытому в середине 80-х гг. XX в. в китайском социуме происходят сложные и глубокие изменения, меняющие традиционный образ жизни. Китайское руководство всесторонне реагирует на ситуацию, публикуя большое количество установок, документов и законоположений по нравственному воспитанию. В этих документах выдвигаются системные требования к патриотическому воспитанию, формированию гражданской позиции, идейно-нравственному воспитанию на различных этапах обучения [257]. Китайские специалисты определяют этот период как этап «осуществления реформы общей системы управления высшим образованием» (1985—1991) [258].

Процесс модернизации сферы высшего образования в КНР осуществлялся в соответствии с курсом «социализма с китайской спецификой», провозглашённым руководством страны. Организационно-экономическая реформа в области образования осуществлялась через командно-административные принципы централизованной модели образования, предполагающей государственный заказ на подготовку кадров. В условиях рыночной экономики госзаказ формируется самой системой образования, поэтому для государства стало необходимым владение механизмами стимулирования рыночного спроса. Образовательные услуги стали товаром, предоставляемым конкурирующими поставщиками; соответственно доступ к ним ставился в зависимость от требований покупателя и его способности их оплатить [245].

В данный временной отрезок в системе высшего образования по аналогии с различными формами собственности выделяют следующие формы обучения:

1) вузы при предприятиях, которые приравниваются к коллективной форме собственности. Одно или несколько предприятий для своих нужд организуют обучение молодежи по требуемым специальностям;

2) смешанные формы организации обучения в рамках государственно-коллективной собственности. Предприятия или отраслевые кадровые организации берут на себя расходы по материально-техническому оснащению учебного процесса: аренда помещения, оборудование и т. п. Вузы обеспечивают его кадрово-методическую составляющую: формирование педагогического коллектива, обеспечение учебными пособиями и др.;

3) целевое обучение предполагает заключение вузом контракта с предприятием на подготовку специалистов, не подлежащих государственному распределению [248].

Под воздействием политики «открытых дверей» в сознании людей происходила глубокая переоценка значения образования. Растущая промышленная конкуренция середины 80-х гг. XX в в многоукладной экономике Китая повлекла за собой конкуренцию в высшем образовании. Стремление КНР достигнуть мирового уровня в технике, образовании, науке стимулировало рост качества знаний у работников всех сфер. К концу XX в. правительство КНР планировало создать «многоуровневую, полнокомплектную систему», которая смогла бы обеспечить страну специалистами разных уровней и профилей [245].

Руководство страны в 1986 г. утвердило «Временное постановление Госсовета КНР об ответственности за управление вузами», которое разделило права и обязанности в управлении вузами между государственным комитетом образования (ГКО), министерством госсовета и местным правительством и закрепило конкретные положения на расширение прав управления самих вузов [258]. Предполагалось создать четкое разделение полномочий и обязан-

ностей в управлении на уровне центра, местного правительства и самих высших учебных заведений. С принятием данного решения у руководства на местах появилась возможность получать более полные сведения и делать более чёткие прогнозы. Народное правительство уровня провинции согласовывало работу местных вузов, осуществляло их единое планирование. Что касается внутреннего управления вузов, то были расширены конкретные положения по их автономии в таких областях, как учебная, научно-исследовательская, кадровая, финансовая и международная деятельность [258]. Децентрализация системы управления образованием была юридически закреплена принятием в апреле 1986 г. Закона КНР об обязательном обучении. Государство всячески поощряло сотрудничество между высшими учебными заведениями, стимулировало долговременную совместную работу между центральными и местными министерствами в сфере учреждения вузов.

Централизованно поставленные задачи согласовывались с местными особенностями работы вузов в педагогической, научно-исследовательской, научно-технической областях через систему их внутреннего управления. Система управления и механизм её функционирования в вузах были разными. Автономия высших учебных заведений в процессе реформирования была расширена решением таких задач, как: урегулирование отношений между правительством и вузами, трансформация правительственных функций, постепенное закрепление за вузами статуса юридического лица. Руководством была проведена процедура рационализации структуры высшего образования через расширение его за счёт перевода профессиональных средних учебных заведений в вузы. Данное решение нельзя считать удачным, так как оно нарушало приемлемую пропорцию высших и средних учебных заведений. В рамках целесообразности она должна составлять 1:3 или 1:4;

фактически стала 1:1 [259]. Большинство медицинских, сельскохозяйственных и педагогических вузов местного подчинения, созданных на базе средних учебных заведений, не могло предоставить высокое качество образования.

В рамках этой же концепции с начала 80-х гг. XX в. для обеспечения и создания основ будущих технологий руководство страны принимает меры для создания оптимальной системы подготовки кадров по фундаментальным и прикладным наукам. Большинство вузов КНР в середине 80-х гг. представляло собой университеты, а также многоотраслевые специализированные учебные заведения со сроком обучения от двух до четырёх лет. Визуализируется доминирующая роль высшей школы в качестве главного звена модернизации наук и производства в КНР на данном временном отрезке.

Регулярное высшее образование было представлено вузами и факультетами полной программы (бэнькэ сюэсяо), срок обучения составлял четыре-пять лет на ступени бакалавриата и ещё два-три года в магистратуре. В существующей системе высших учебных заведений данного периода наиболее эффективно функционировали так называемые «ключевые» вузы. Они имели центральное подчинение, хорошо укомплектованные педагогические кадры и были лучше финансируемы, чем остальные. Учебный срок длился от четырёх до пяти лет, за это время студенты успевали усваивать не только специализацию, но и общую подготовку. Обычные моноотраслевые вузы со сроком обучения не более четырёх лет создавались в основном на местном уровне и готовили специалистов для нужд местной экономики [248].

Руководство КНР сознательно создавало лучшие вузы в наиболее развитых регионах страны, невзирая на то что такая элитарность вузов шла вразрез с декларируемой политикой социального равенства [245].

В китайской печати саму рациональность функционирования «ключевых» вузов ставили под сомнение. Некоторые полагали, что «ключевых» вузов в КНР было больше, чем в действительности требовалось стране. Выход из сложившейся ситуации многие видели в ограничении числа элитарных «ключевых» вузов либо в изменении их целевых установок. Одновременно с этим предлагалось поднять общий уровень подготовки, расширить формы обучения в «неключевых» вузах [248].

Модернизация структуры системы высшего образования предполагала создание определённых адекватных пропорций между учебными заведениями высшего и среднего уровней, диверсификацию типов обучения и номенклатуры специальностей [260].

Жёсткий контроль со стороны правительственных министерств в отношении высших учебных заведений обусловливал безынициативность последних. Децентрализация предусматривала расширение автономии вузов: им предоставлялось право принимать студентов вне плана и получать от них оплату за обучение; право регулировать направления специальностей, утверждать учебные планы и программы, составлять и отбирать учебные материалы, проводить научно-технические исследования [258]. Функционирование вузов реализовывалось в распространении их самостоятельности на учебную, научно-исследовательскую и производственную сферы.

Формированию в китайском обществе культа грамотности и образования способствовало конфуцианство. Классическое конфуцианское образование реализовывало функцию подготовки кадров для чиновничьего аппарата, пренебрегая техническими прикладными науками.

Под влиянием «западных учений» в Китае начали предприниматься попытки формирования (по образцу капиталистических стран) современной государственной системы

образования, реализующей функциональные задачи массового обучения. Сложившаяся альтернативная модель «новодемократического образования», называемая «сплавом марксистской теории образования с китайской практикой» и ставшая доминантной с победой КПК и провозглашением КНР, сместила акценты на функции профессионализации.

С приходом народной власти была создана общенациональная централизованная система высшего образования по советскому образцу, с превалированием образовательной функции. Успехи периода «социалистических преобразований» были сведены к нулю кампаниями «большого скачка» и «культурной революции», реализующими функциональные задачи идеологической направленности.

Восстановление системы высшего образования и её модернизация с 1978 г. предполагали возрождение классической модели университетского образования, сочетающего образование, исследование и культуру в качестве ведущих функциональных задач.

Дальнейшая модернизация системы управления китайской образовательной системой одновременно с усилением макроуправления двигалась в сторону децентрализации властных полномочий и расширения автономии вузов. Высшее образование КНР было неспособно адекватно ответить условиям экономического и научно-технического роста страны, возросшим запросам населения на соответствующие образовательные услуги.

Комплексное реформирование существовавшей системы высшего образования было вызвано следующими факторами: экономическими преобразованиями, политикой открытости, возрастающей ролью научно-технического прогресса, несоответствием уровня и качества образования в стране, недостатками в системе управления образованием.

На всех этапах функционирования системы высшего образования в Китае прослеживается постоянство реали-

зации функциональных задач, предполагающих соединение обучения с производственным трудом. В сочетании с реализацией функции политизации образовательных процессов в разные временные периоды происходит изменение (от негативного до нейтрально-позитивного) влияния данного процесса на развитие высшей школы.

Полученная в результате реформирования образования самостоятельность функционирования вузов в рамках учебной и научно-исследовательской сфер предполагает признание ценности гумбольдтовской модели университетского образования, которая адаптирована по американскому типу: учитывает связь высшего образования и производства.

Сознательное создание элитарной системы лучших вузов в наиболее развитых регионах страны (вразрез с декларируемой политикой социального равенства) указывает на учёт преимуществ ньюменовской модели университетского образования в образовательной системе Китая.

К безусловно позитивной тенденции развития китайского высшего образования следует отнести его установку на подготовку кадров, которые обладали бы характеристиками, позволяющими им успешно конкурировать в условиях рыночной экономики, открытой политики и научного прогресса, вплоть до корректировки в данном направлении политической и идеологической функций образовательных процессов.

3.2.2 Ведущие тенденции реформирования китайского высшего образования в конце XX—начале XXI ст.

Устойчивое социально-экономическое развитие Китая на фоне общемирового кризиса обусловлено адекватным и своевременным реформированием национальной системы образования.

В 1980 г. Всемирный банк выдал КНР первый заём на развитие и укрепление образования. После этого последовал ряд реформ, согласно которым обязанности финансирования вузов переходили частично на местные власти. Центр теперь отвечал только за вузы, находящиеся под управлением разных центральных ведомств, а остальные провинциальные учебные заведения стали финансироваться только местными правительствами. Особое внимание было уделено развитию базового образования. Вузы, финансируемые центром, готовили высококвалифицированных специалистов общегосударственного значения [261]. В стране наблюдался острый дефицит в кадрах высокого профессионального уровня. Новое правительство в целях восстановления кадрового баланса в стране стремилось расширить масштабы высшего профессионального образования.

Прежде всего не хватало высококвалифицированных педагогических кадров. Большинство представителей профессорско-преподавательского состава того времени профессиональная подготовка была получена в начале 50-х гг. XX в. Средний возраст преподавателей достигал 50 лет [256]. Правительством было принято решение восстановить в профессии педагогов, которые были дискриминированы во времена культурной революции. Кроме того, руководство страны распорядилось разработать и ввести в действие систему повышения квалификации, которая включала в себя курсы без отрыва от производства, различные семинарские занятия и даже курсы по изучению иностранных языков. Одновременно с этим меняется отношение к интеллигенции: её уже перестают рассматривать как «буржуазию» в чистом виде.

Министерство просвещения в конце 1977 г. подготовило ряд реформ касательно высших учебных заведений:

– продлевались сроки обучения в технических вузах и на естественнонаучных факультетах до четырёх-пяти лет, а на гуманитарных — до четырёх лет (ранее три года);

– разработаны и утверждены программы для вузов естественнонаучного профиля [253].

Выпускникам средних учебных заведений провинций, автономных районов и городов центрального подчинения с 1977 г. предписывалось сдавать единые вступительные экзамены, по результатам которых осуществлялось зачисление в вузы лучших абитуриентов. Помимо выпускников средних учебных заведений, к вступительным экзаменам допускались рабочие, крестьяне, бывшие военнослужащие, образованная молодежь, направленная в сельскую местность. Обязательным условием было наличие аттестата об окончании средней школы. Возрастные ограничения — до тридцати лет; абитуриенты не должны были состоять в браке [262]. Факт возобновления унифицированных экзаменов по программам общеобразовательной средней школы оказал существенное влияние на эффективность функционирования системы образования в целом.

Постановлением «О реформе структуры образования» (1985) было принято дальновидное решение по финансированию образования: ассигнования в эту сферу, выделяемые правительствами центра и мест, должны были превышать рост регулярных доходов; предусматривался постепенный рост вложений, рассчитанных на основе среднего количества учащихся в учебном заведении [263]. Очевидна реализация связи образования с экономикой, взаимосвязи центра и мест правительства и учебных заведений, регулирующих эти связи. Переоценка умственного труда приводит к осознанию его равноценности производственному труду.

Система специализации в китайских вузах начала 90-х не отвечала требованиям социально-экономической обстановки в стране. В развитых странах мира номенклатура специальностей высшей школы в те годы включала 2,5 тысячи научных дисциплин, а в Китае — 840, из них

только 10% отражали новые направления науки. Острый дефицит в кадрах ощущался по финансово-экономическому, гуманитарному, политико-юридическому профилю, а также по новым отраслям науки (управление, ЭВМ, робототехника и т. д.). В условиях ограниченного финансирования специализация многих вузов определялась не нуждами общества, а материальными, организационными, учебными возможностями каждого отдельного учебного заведения. В результате многие вузы дублировали друг друга, в то время как по ряду направлений подготовка необходимого числа специалистов не велась [249].

Политика реформирования и открытости в КНР сделала очевидным, что целое поколение упустило возможность своевременно получить высшее образование. Новое руководство применило эффективный способ для разрешения этой ситуации: обучение в дистанционной форме. В 1979 г. был открыт первый открытый университет дистанционного обучения — Центральный университет радио и телевидения Китая (ЦУРТК), в 1986 г. начало функционировать китайское телевидение образования со спутниковым вещанием [264].

В период с 1979 по 1986 гг. ЦУРТК расширил набор специальностей с двух до пятнадцати, с 10 учебных планов до 148. Основную массу обучающихся составляли молодые люди, окончившие среднюю школу, работники разных сфер со средним образованием, учителя и военные. ЦУРТК реализовывал функции непрерывного образования в стране [264]. Постановлением «О реформе структуры образования» (1985) началась разработка нового комплексного реформирования существовавшей образовательной системы. Сущность понятия «обучения» изменилась: возникло понятие непрерывного образования, которое длится всю жизнь (пожизненное образование); местом обучения становится не только учебное заведение, но

и предприятия, коллективы, также меняется объект обучения: от подростка до каждого члена общества [245].

Согласно концепции «открытых дверей» начала 80-х гг., правительство КНР начало активно сотрудничать с различными международными организациями, которые предоставляли финансовую поддержку в реализации государственных образовательных проектов. С 1979 г. правительство КНР наладило активное сотрудничество с организацией ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО, что способствовало развитию академической мобильности в стране. Многим китайским учёным была предоставлена возможность повысить квалификацию за рубежом, поучаствовать в международных проектах, конференциях. На выделенные международными организациями средства в Китай были приглашены видные зарубежные специалисты. Происходит активное введение общепризнанных международных критериев эффективности системы образования, так как это было одним из обязательных условий по предоставлению китайскому правительству соответствующих финансовых средств в сфере образования [260].

В 1983 г. признаётся необходимость использования знаний иностранных специалистов для строительства главных объектов в области образования и техники в силу отсутствия в КНР опыта и знаний в данной сфере. Предусматривалось создание выгодных условий для работы в стране китайцам, эмигрировавшим на Запад и в другие европейские страны (хуацяо) [255].

Первым законом с начала «социалистической модернизации», который был принят на самом высоком уровне, явился законодательный акт в области образования в рамках внедрения международных стандартов — Положения Китайской Народной Республики об учёных степенях (1980). Этот свод положений устанавливал систему степеней, которая соответствовала международной классификации

(бакалавры и магистры). Данный документ урегулировал положение научно-педагогических работников и призван был стимулировать все отрасли в науке и образовании [264]. Принятие этого закона дало толчок китайскому руководству расширить международный обмен учёными.

Руководство Китая отвечает на сложившуюся ситуацию провозглашением реформы «повышения качественных характеристик нации». Китайские вузы с 1992 г. впервые получили право устанавливать собственные международные связи, резко увеличивается численность китайских студентов и аспирантов за рубежом.

Наметилась тенденция к сокращению количества специальностей в вузах. В условиях плановой экономики, предусматривающей планирование, подготовку и распределение специалистов, в Китае сложились профессии узкого профиля, поэтому вслед за ростом потребностей в узком разделении труда выросло и количество наименований в вузовской номенклатуре специальностей. Число специальностей в перечне, разработанном Министерством образования КНР для высших учебных заведений, в 1962 г. существовало 627 специальностей, а в 1980 г. — уже 1 039, однако в 1991 г. количество специальностей сократилось до 862. В связи с переходом страны от плановой к рыночной экономике происходит осознание, что подготовка кадров на основе узкой специализации не соответствует современным потребностям, поэтому наметилась тенденция к подготовке специалистов широкого профиля [257].

Ключевой идеей создания китайской социалистической системы образования является политика реформ и открытости в образовании. Китайское правительство считает необходимым открыто ассимилировать достижения других культур, «смело проводить новые испытания и эксперименты в целях улучшения национальной социалистической системы образования» [265].

Объявив политику «открытости», новое руководство КНР стремилось принять активное участие в международном сотрудничестве в контексте нарастающих процессов глобализации. Руководство Китая приняло решение поощрять международный обмен и сотрудничество в сфере образования. По ряду законов учёные степени и дипломы, выданные китайским гражданам за рубежом, признаются в Китае в соответствии с международными договорами, подписанными КНР. Идея открытости воплотилась в создании совместных учебных заведений с зарубежными партнёрами, что было обозначено в принятом законе об образовании.

Переход от социалистической плановой экономики к рыночной повлёк за собой модернизацию сектора управления высшего образования. Автономия вузов была расширена юридическим закреплением за ними права на регулирование номенклатуры специальностей, содержания образования, системы приёма в вузы. Вузы 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.

Программа реформы и развития образования сформулировала особенности построения «социализма с китайской спецификой» в области образования: принцип открытости, стратегическая позиция приоритетного развития, децентрализация управления и финансирования. Закон КНР об образовании утвердил «социалистический характер» образования в КНР. В законе речь шла об основных принципах построения системы образования: восприятие и развитие лучшего из культурного наследия Китая, одновременно с этим заимствование мировых достижений;

также закон предусматривал равные шансы на получение образования для всех граждан Китая.

Принцип выделения ключевых вузов на данном этапе реализовывался согласно разработанной проектной системе. Финансирование ключевых вузов и ключевых научных направлений позволило Китаю занять ведущее положение на мировом рынке образовательных услуг. Вузы — участники проектов смогли существенно модернизировать учебно-лабораторную базу, построить новые современные учебные корпуса, приобрести передовое оборудование. Благодаря усиленному финансированию, большинство преподавателей повысило квалификацию за рубежом, для руководства научными направлениями была привлечена лучшая профессура. Участвующие в проектах вузы смогли потеснить остальные в конкурсах на научные гранты, существенно увеличить конкурс на преподавательские и научные вакансии, а также поднять конкурсную планку для абитуриентов. Политика дифференциации ведущих вузов вывела ряд китайских вузов в мировую сотню. Беспрецедентные финансовые вливания позволили высшему образованию Китая достичь уровня ведущих мировых вузов.

Стратегия реформирования системы образования КНР отражена в документе «Программа реформы и развития образования» (1993), где последнее признано приоритетной целью в процессе модернизации страны:

- образование должно занимать первое место в списке стратегических приоритетов развития;
- партия должна сохранять свою руководящую роль в сфере образования, которое должно придерживаться социалистической ориентации;
- образование должно служить делу модернизации страны и отвечать потребностям её социально-экономического развития;

– при реформировании системы образования, его организационной структуры, содержания, методов обучения должны смело и открыто использоваться достижения других стран и культур;

– преимущественно государственное финансирование образования должно дополняться поступлением финансовых ресурсов из других источников;

– реформированная система образования Китая должна быть диверсифицированной и отвечать потребностям как страны в целом, так и её отдельных регионов [257].

В программе уделено внимание формированию негосударственного сектора в образовании. Согласно мнению китайских исследователей, реформирование было направлено в первую очередь на повышение образовательного уровня всего населения Китая, удовлетворение потребностей модернизации во всех отраслях экономики с помощью квалифицированных кадров [Чжан Бэйбэй, 2007, с. 242]. Процессы глобализации отразились в программе прежде всего в позиции большей открытости высшего образования. Открытость выражалась в расширении международных внешних связей. Поскольку вузы получили право устанавливать собственные международные контакты, за этим последовало увеличение количества китайских студентов и аспирантов за границей, расширился обмен специалистами, учёными, преподавателями.

В марте 1995 г. был принят «Закон КНР об образовании», который утвердил «социалистический характер» образования в стране. В законе нашли отражение основные принципы функционирования системы образования: восприятие и развитие лучшего из культурного наследия Китая; заимствование мировых достижений; обеспечение равных шансов на получение образования для всех граждан Китая [254]. Данный закон закрепил политику открытости

в сфере образования, заложил юридическую основу для дальнейшего реформирования образования в стране.

В 1998 г. был принят «Закон КНР о высшем образовании», в котором был юридически закреплён курс на расширение автономии вузов по следующим направлениям:

- регулировать соотношение приёма на различные факультеты;
- устанавливать и регулировать набор учебных дисциплин и номенклатуру специальностей;
- утверждать учебные планы и отбирать учебные материалы;
- организовывать и осуществлять учебную деятельность;
- разворачивать научные исследования, технические разработки и социальные услуги;
- развивать научно-технический и культурный обмен, а также сотрудничество с иностранными высшими учебными заведениями;
- определять внутреннюю структуру и кадровый состав учебных, научных и административных подразделений;
- управлять и использовать предоставленное учредителями имущество, выделенные государством средства, а также любые пожертвования [257].

В мае 1998 г. Министерство образования КНР разработало «План мероприятий по расцвету образования навстречу XXI в.», согласно которому было намечено создание (в течение трёх лет) современной системы дистанционного обучения. Согласно правительственному «Плану мероприятий по подъёму образования навстречу XXI веку» (1999), значительно расширился международный обмен. В частности, появилась возможность приглашения из-за рубежа ведущих специалистов, способных возглавить научные направления в вузах и научных институтах Китая. Официальная позиция КНР заключается в актив-

ном содействии учёбе и научной стажировке своих граждан за границей при одновременном «поощрении их возвращения на родину» через систему экономических гарантий поручителей для лиц, выезжающих на учёбу за государственный счёт. Для возвращающихся на родину по окончании зарубежных вузов в Китае созданы особо льготные условия.

Закон о стимулировании негосударственного образования, принятый в 2002 г., обозначил рамки управления негосударственных учреждений правительством, т. е. в некоторой степени уравнил эти учреждения с государственными, предоставив возможность коммерциализации деятельности некоторых из них. Возросшие потребности в сфере высшего образования и направление государственной политики формируют условия, чтобы негосударственные образовательные учреждения стали более конкурентоспособными по отношению к государственным учреждениям и образовательным учреждениям иных государств на территории Китая.

В октябре 2005 г. вышло «Постановление Госсовета КНР о всемерном развитии профессионального образования», в котором последнему отводилась роль основы социально-экономического развития и стратегического ядра всей работы в сфере образования.

Структуризация на этапе реформирования образования в соответствии с требованиями рыночной экономики и процессов глобализации позволяет выделить следующие типы высших учебных заведений:

- профессиональные краткосрочные университеты местного значения;
- высшие учебные заведения для взрослых;
- высшие учебные заведения с кратким курсом обучения (чжуанькэ);

- высшие учебные заведения с полным курсом обучения (бэнькэ);
- независимые профессиональные технические институты, которые включают негосударственные профессиональные институты, созданные «силами населения»;
- высшие профессионально-технические институты/колледжи [261].

Продвижение Китая на мировой рынок образовательных услуг было предопределено вступлением его во Всемирную торговую организацию (ВТО). Вступление КНР в ВТО (официально 11 декабря 2001 г.) предоставило возможности привлечения к сотрудничеству иностранных преподавателей и массового выезда китайских студентов на учёбу за рубеж. С конца XX в. принципиально новым в КНР стал курс на подготовку специалистов высшей квалификации внутри страны, но при активном участии зарубежных преподавателей. Другой важной переменной при вступлении страны в ВТО в сфере глобализации экономики и свободного обмена образовательными услугами является создание особого типа вузов в структуре высшего профессионального образования КНР [254].

Согласно основным принципам ВТО, в 2003 г. Госсовет КНР издал «Положения о создании совместных учебных заведений в КНР», которые определили правовую основу функционирования совместных учебных заведений. Такая деятельность вузов контролируется государством на всех уровнях: требуется признание не только местных органов управления образованием, но и министерства образования. Следует также отметить, что Госсоветом КНР задолго до вступления в ВТО были принят документ «Временные правила о совместных образовательных структурах с зарубежными образовательными учреждениями» (1995), запрещающий любую образовательную деятельность ино-

странных вузов без кооперации с китайскими учреждениями высшего образования [266].

Китай в соответствии с нуждами экономического развития начал успешно модернизировать вузы в крупные международные образовательные центры, где подготовка кадров новой формации осуществлялась совместно с зарубежными университетами. Сотрудничая с иностранными вузами, китайские вузы-партнёры получают возможность расширить свои образовательные услуги, улучшить качество образования.

По мнению учёных, взаимная активность вузов стимулирует рост педагогического и исследовательского уровней преподавателей Китая, ускоряет введение в китайских учреждениях высшего образования новых учебных дисциплин, создание экспериментальных лабораторий, помогает решению сложных технических проблем, содействует подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров мирового уровня [257].

Численность студентов значительно выросла, и возникла потребность в увеличении преподавательского состава. В соответствии с Законом об учителях (1993) преподавательские должности в вузах могут занимать докторанты и аспиранты педагогических вузов и комплексных университетов; на них могут претендовать учёные и специалисты, отобранные в результате открытого конкурсного найма и отвечающие требованиям развития данного вуза. Тенденция многоканального развития охватила сферу непрерывного образования преподавателей вузов. В стране создано два общенациональных центра повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений (Пекин, Шанхай); подобные центры существуют в шести крупных административных районах, а также в каждой провинции, где подготовка ведётся либо на базе самих университетов, либо в других формах [257].

Юридически закреплённые свободы придали высшему образованию в Китае более демократичный характер, что органично вписывалось в условия рыночной экономики. В целях интеграции с мировой экономикой и повышения конкурентоспособности руководство КНР приняло решение проводить политику приоритетной поддержки ведущих вузов. Считаем необходимым отметить укрепление позиций группы ключевых вузов в общей структуре высшего образования на данном временном отрезке. Руководство страны постепенно начало внедрять трёхстороннее многоканальное финансирование образования с участием правительства, общества, потребителей образовательных услуг. Прослеживается устойчивая тенденция повышения размеров государственных ассигнований в сферу образования. Значительные дополнительные ассигнования позволили 38 элитным вузам решить целый ряд проблем:

1) существенно модернизирована учебно-лабораторная база, построены новые современные учебные корпуса, приобретено передовое оборудование, что позволило проводить исследовательскую работу на высоком мировом уровне;

2) значительно обновлена вузовская инфраструктура: создана новая учебно-научная информационная сеть, введены современные центры массового повышения уровня физической культуры и спорта и т. д.;

3) помимо улучшения материальной базы, была решена проблема обеспеченности кадрами высшей квалификации.

Одновременно акцентировалась проблема дальнейших перспектив государственных вузов, не попавших в число главных: слияние с ведущими университетами по территориальному или отраслевому признаку, перевод значимых для провинций вузов из центрального в местное подчинение с финансированием из бюджета провинций либо их перевод в совместное ведение; закрытие или приватизация вузов, которые не смогли выстоять в конкурентной борьбе [267].

Под воздействием политики открытости возрастают темпы академической мобильности, что, помимо объективных положительных сторон, несёт в себе и отрицательные моменты. Около трети китайских студентов после получения престижных дипломов и степеней возвращаются домой, получив выгодные предложения продолжить научно-педагогическую деятельность. Возвращаясь на родину, такие специалисты отходят от социалистического курса, ориентируясь на систему «буржуазных» ценностей. В условиях модернизации общества руководство КНР выделяет проблему нравственного воспитания. Под воздействием процессов глобализации содержание образования в китайских вузах также видоизменяется. Сканирование западных дисциплин, образовательных программ, методов и методик обучения привносит в китайскую модель молодого специалиста несвойственные ей ранее черты «индивидуалистической» и «эгоцентричной» направленности англоамериканской модели [267].

Направление вхождения китайского высшего образования в постиндустриальное пространство обозначило «Постановление об углублении реформы образования и всестороннем развитии воспитания качественных характеристик» (1999). В документе речь шла о подготовке высококвалифицированных специалистов, уровень подготовки которых соответствовал бы мировому в профессиональном, научно-техническом и морально-этическом плане [245].

Если в условиях социалистической плановой экономики отличительными чертами системы ценностных ориентаций являлись коллективизм и «альтруистическая жертвенность», то переход страны к рыночной экономике и большей открытости актуализировал новые формы ценностных ориентаций. Под воздействием процессов глобализации неизбежны противоречия между национальной культурой и мировой цивилизацией, между экономически

развитыми и отсталыми районами в стране. Согласно концепции постановления, в центре обучения ставили личность. Внимание уделялось всестороннему развитию личности: физическому и духовному воспитанию, патриотическому воспитанию, воспитанию национального духа, формированию гражданской позиции, идейно-нравственному воспитанию [257]. Китайские специалисты непрерывно ведут исследования в области нравственного воспитания.

Неравномерность развития частей единого государства как в силу объективных, естественно-природных условий, так и в результате хозяйственной деятельности человека характерна для многих стран. В КНР яркие контрасты между восточными и западными регионами стали столь очевидны, что в марте 2000 г. руководством страны была принята «Программа освоения западных регионов». Последние имеют большое значение для развития экономики всего Китая, так как именно на этих территориях начинается строительство транспортных коридоров и газопроводов в Среднюю Азию. Проблема выравнивания социально-экономического положения в восточных и западных провинциях отмечалась многими исследователями (Р. Хайор, Н. Е. Боровская, А. Ю. Кононов, Ли Цинфэн, Се Вэйхэ).

Необходимо отметить стремительный рост компьютеризации системы высшего образования, что неразрывно связано с реализацией функциональных задач непрерывного образования, которое осуществляется в определённой степени путём дистанционного обучения. Государственные вузы при финансовой поддержке правительства КНР в состоянии обеспечивать студентов и аспирантов доступом в Интернет 24 часа в сутки. Все новейшие программные продукты закупаются университетами и размещаются в локальной сети [268].

Крупными университетами Китая была разработана и введена в действие Китайская образовательно-

исследовательская сеть «The Chinese Education and Research Network» (CERNET), которая связывает с глобальным Интернетом 95% всех вузов и учебных заведений страны. В 1995 г. Государственный комитет образования разработал документ «О реализации программы развития и реформы образования Китая университетами радио и телевидения». Дистанционное образование в Китае перешло на концептуально новый уровень развития с появлением в стране общегосударственной образовательной исследовательской сети. В настоящее время в учебных заведениях радио и телевидения обучается свыше миллиона человек [269].

Дистанционное сетевое образование в Китае постоянно развивается и увеличивает свои масштабы, предоставляя возможность молодым людям, не получившим высококачественные образовательные услуги в традиционной системе образования (в силу её ограниченной пропускной способности) повысить свой образовательный уровень. В рамках данной системы образование предоставляется:

- обучающимся, имеющим необходимость совмещения учёбы с работой;
- проживающим в географической удалённости от вузовских центров;
- специалистам, уже имеющим образование и желающим приобрести новые знания;
- студентам, стремящимся получить второе параллельное образование;
- лицам, имеющим медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарах;
- лицам с ограниченной свободой перемещения (военным).

Современное дистанционное образование, в информационной основе которого находится Интернет и спутник, в соединении с радио- и телевизионным образованием

составило единое образовательное пространство общегосударственного уровня. Существует возможность сделать заявку на теле- и радиопередачу, скачать нужный учебный материал или создать общение между преподавателями и студентами с помощью Интернет-связи. Образование открытого типа на основе мультимедийных технологий стало основным направлением для университетов радио и телевидения. По мнению китайских исследователей, информационные технологии составляют наиважнейший ресурс дистанционного обучения в условиях развития системы непрерывного (пожизненного) образования в стране. Большинство вузов Китая предоставляют студентам возможность на платной основе получить дополнительную специальность, квалификацию.

Согласно мнению исследователей, «современное китайское образование — это западное образование», основной целью которого является подготовка высококвалифицированных кадров для строительства постиндустриального, информационного общества с рыночной экономикой [270]. На пороге третьего тысячелетия в базовом образовании Китая началась всесторонняя реформа учебных планов и программ. В частности, необходимо отметить высокий процент курсов по выбору (почти 20%), на обязательные предметы отводится 80%. Каждый студент должен пройти практическое обучение, дословно именуемое «инновационная деятельность и общественная практика». В целях повышения качества обучения, стимулирования студентов к научной деятельности и к повышению уровня учебной практики с 2005 г. введено требование: каждый студент должен не только набрать утверждённое в учебном плане количество зачётных единиц, но и заработать дополнительные зачётные единицы. К концу восьмого семестра количество таковых по линии «инновационной деятельности и общественной практики» суммируется. Ди-

плом студенту выдают только в том случае, если он набирает шесть и более «дополнительных» зачётных единиц.

Существует целая система получения так называемых «дополнительных» зачетных единиц. Студенты могут принимать участие в олимпиадах, всевозможных соревнованиях государственного и регионального значения. Высоко ценится публикация научных работ в международных сборниках: работы, отмеченные SCI (Science Citation Index — Индексом научной цитируемости), SSCI (Social Science Citation Index — Индексом цитируемости в области социальных наук), ISTP (Index to Science and Technology Proceedings — Индексом развития науки и техники). Научно-технические открытия, патенты, гранты могут оцениваться в зависимости от значимости. Участие в конференциях, вузовских мероприятиях, совместная работа с преподавателями, научными работниками, работы социальной и творческой направленности — все эти виды деятельности засчитываются студентам в виде «дополнительных» зачётных единиц.

В целях реализации нравственного воспитания учебные программы впервые стали ориентироваться на ценностное содержание. Руководство КНР рассматривает высшее образование как одну из ключевых сфер для дальнейшего социально-политического развития страны. Одной из характерных особенностей государственной политики КНР в сфере высшего профессионального образования можно назвать обязательное проведение идейно-воспитательной работы в учебных заведениях всех типов, что направлено на укрепление государственной идеологии, повышение лояльности к ней со стороны младшего поколения граждан всей страны. Многие исследователи считают, что существует очевидное сходство между основными положениями современной политики правительства Китая в сфере образования с одной стороны

и конфуцианской доктрины государственного управления — с другой. Данное сходство, по мнению учёных, заключается в акцентировании необходимого сочетания высокого уровня как профессиональной, так и идеологической подготовки [271].

Культурная идентичность, безусловно, занимает важное место в образовании в современном обществе. Проблема сохранения духовных основ национальной культуры в образовании становится особенно злободневной в условиях современной глобализации. Руководство Китая в полной мере осознает важность развития национально и культурно ориентированного образования. Сохранение культурных и духовных ценностей — это главная предпосылка активизации творческих сил и способностей нации. Усиление и совершенствование воспитательной работы является задачей не только образовательных ведомств и учреждений, но и всего общества. С призывом «всестороннего повышения качественных характеристик» происходит изменение образовательной парадигмы на пороге вступления в информационное общество.

Известный китайский профессор Гу Минюань обозначил цель образовательной парадигмы следующим образом: «В прошлом обращали внимание прежде всего на соответствие учебных программ нуждам экономического строительства, служению обществу. Сейчас подчёркивается развитие человека, повышение его качественных характеристик с помощью образования, развитие его индивидуальности, что, конечно, не противоречит вышесказанному, просто второе осуществляется на основе первого» [272].

С переходом страны к рыночной экономике и под воздействием процессов всеобщей глобализации затрагиваются основы национальной культуры социалистического Китая. Под влиянием западной системы ценностей, ориентированной преимущественно на достижения материаль-

ного благополучия, происходит процесс, в ходе которого высшие духовные ценности в определённой степени детерминируются или подменяются теми, которые по своей сути далеки от традиционных ценностей конфуцианства. В этих условиях специалисты видят решение в гуманитаризации высшего образования, необходимость которой вызвана важнейшими функциями гуманитарной культуры, обеспечивающей духовную преемственность общества [257].

Начиная с 90-х гг. XX в. в китайской образовательной системе реализуется реформа системы распределения (трудоустройства) выпускников вузов. Она подразумевает переход от системы планового государственного распределения к системе самостоятельного поиска работы. В условиях социалистической рыночной экономики постепенно формируется рынок рабочей силы, рыночные механизмы становятся главным рычагом трудоустройства выпускников вузов. Реализация системы участия студентов в оплате обучения даёт им определённое право выбора при трудоустройстве — процесс, который вуз в какой-то мере направляет [257]. По новой системе распределения лишь небольшая часть выпускников идёт работать по направлению правительственных органов: часть выпускников, которые обучались по педагогическим специальностям или по специальностям, связанным с тяжёлыми условиями труда; выпускники из отдалённых районов будут направляться на работу по секторам экономики и регионам [273].

В Китае постепенно применяется подход «взаимного выбора» («шуангосянг сюаньцзэ»), согласно которому выпускники ищут работодателей, а работодатели ищут выпускников. Устанавливается непосредственная связь между работодателем и учебными заведениями: вузы предоставляют работодателям информацию о тех специальностях, по которым готовятся кадры, в целях дальнейшего направления выпускников; работодатель консультирует вуз

по вопросам, какие конкретные требования предъявляются к выпускникам для приёма на работу. Система «взаимного выбора» позволяет проводить различные консультации, встречи работодателей и выпускников. Вузы в качестве направления могут писать рекомендательные письма. После встреч и консультаций с выпускниками работодатель заключает с ними трудовой договор при условии, что вуз и местный отдел занятости одобрит данный договор. Система «взаимного выбора» означает, что у работодателей и нанимающихся работников есть право выбора. Если нанимающийся выпускник не удовлетворён условиями на месте работы, то он вправе подать соответствующее заявление-ходатайство и разорвать договорные отношения с работодателем. Данная система предоставляет почти равные позиции работодателям и нанимающимся выпускникам [274].

К середине 80-х гг. XX в. в Китае сформировалась целевая модель преобразования экономической системы — «социалистическая плановая товарная экономика», которая являлась одним из главных факторов формирования стратегии в области образования. Реформы этого периода значительно улучшили качество контроля вузов со стороны правительства и улучшили систему управления в целом. Попытки расширить автономию вузов способствовали укреплению последних, что было необходимо на фоне экономического и социального развития в стране.

Основными направлениями развития образовательной системы в 90-е гг. XX в. являются: структуризация вузов (восстановление и регулирование ступеней образования, расширение автономии вузов); ориентация содержания образования на «повышение качественных характеристик», готовность системы высшего образования КНР к интеграции в общемировую образовательную систему. Реформирование образования осуществляется в соответствии с требованиями рыночной экономики и процессов глобализации.

Руководство Китая преследует стратегическую задачу по формированию кадров в соответствии с политическим курсом партии и государства, тем самым продолжая формирование социалистического духа с китайской спецификой. Содержание высшего образования адекватно отвечает ситуации, которая сложилась в современном обществе. Политика «открытости», переход к рыночной экономике и воздействие явлений всеобщей глобализации привели к тому, что социалистическое государство столкнулось с процессом, в ходе которого высшие национальные духовные ценности в определённой степени детерминируются или подменяются теми, которые далеки по своей сути от традиционных ценностей конфуцианства. Руководство страны делает акцент на идейно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание, где главным стержнем по-прежнему являются идеи и теория Мао Цзэдуна, которые потерпели очевидное поражение в ходе «культурной революции». Правительство КНР продолжает чтить его имя, отдавать ему дань уважения с целью поддержать авторитет КПК и не создавать трудностей для партии как руководящей и направляющей силы во имя стабильности в обществе. Концепция «благородного мужа», этическое учение конфуцианства, осуществляемые в рамках классического конфуцианского образования, способствовали формированию в китайском обществе гуманитарных ценностей, которые относятся к китайской традиционной культуре.

Финансирование ключевых вузов и ключевых научных направлений позволило Китаю занять ведущее положение на мировом рынке образовательных услуг. Вступление КНР в ВТО дало импульс к привлечению к сотрудничеству иностранных преподавателей и массовому выезду китайских студентов на учёбу за рубеж. Стремительный рост компьютеризации системы высшего профессионального

образования, связанный со значительными темпами развития дистанционного обучения, осуществляется согласно принципу непрерывного образования.

Ранее существовавшая общегосударственная система по планированию приёма студентов заменяется новой, включающей государственный обязательный план и ориентировочные планы. Задача государственного обязательного плана — гарантировать подготовку специалистов для ключевых областей, а именно: в строительстве, национальной обороне, культуре и образовании, фундаментальных науках. Количество набранных студентов, принимаемых по ориентировочным планам, может определяться руководством вузов и компетентными департаментами, осуществляющими управление ими.

Отличительной особенностью современного высшего образования в Китае является соответствие содержания образования общемировым стандартам. Весь образовательный процесс в китайских вузах осуществляется с помощью общепризнанной модульно-кредитной системы.

Анализ вышеупомянутых факторов реформирования китайской образовательной системы позволил нам выделить следующие тенденции в развитии высшего образования на современном этапе: дальнейшее расширение автономии вузов; интенсивное развитие дистанционного образования; развитие международного сотрудничества в сфере образовательных услуг; стимулирование развития ключевых вузов; ориентированность на общекультурную и идейно-нравственную подготовку; усиление процессов интеграции (переход на общемировые стандарты обучения); направленность на дальнейшее трудоустройство выпускников с момента набора.

Особого внимания заслуживает возникшая тенденция постепенного применения системы распределения выпускников высшей школы, базирующейся на реализации подхода

«взаимного выбора». Она предполагает реализацию системой высшего образования Китая функциональных задач:

- по непосредственной связи между работодателем и учебными заведениями;
- постоянному информированию работодателей о перечне специальностей, по которым готовятся кадры;
- консультированию вуза работодателями по требованиям, предъявляемым к выпускникам для приёма на работу.

Политика КНР в области высшего образования и стратегия его развития тесно связаны с широкомасштабными социально-экономическими реформами в стране, направленными на переход к рыночным отношениям и модернизации в условиях процессов глобализации. Долгосрочная стратегия КНР заключается в создании ведущего, высокотехнологического государства с наукоёмкой рыночной экономикой, осуществление которой потребует высококвалифицированных кадров мирового уровня. Обеспечить их подготовку в состоянии система высшего образования, базирующаяся на принципах автономного самостоятельного функционирования в аспекте равнозначного решения задач образовательного, исследовательского и личностно-развивающего плана.

Правильность политики китайского государства в отношении адекватного и своевременного реформирования национальной системы образования подтверждена устойчивым социально-экономическим развитием Китая на фоне общемирового кризиса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование возникало из мифологического по своему содержанию воспитания и религиозного обучения как теоретическое представление и историческая практика западной традиции. Его ведущей формой в сфере высшей школы были средневековые университеты, характеризующиеся как уникальное явление интеграции продукта христианского Запада и института европейской культуры. Сущностью функционирования университетского образования средневековья было сохранение в человеческом сообществе интеллектуальной профессии. Решаемые в данном аспекте функциональные задачи гарантировали осуществление практико-профессиональной и исследовательской деятельности, содействовали созданию новой светской культуры.

В средневековом университетском образовании культурная функция была ведущей в отношении к утилитарной, а образовательная предполагала распространение знаний среди населения. Осуществление фундаментальных академических исследований в средневековых университетах визуализирует реализацию ими исследовательской функции. Подготовка в их стенах управленческих кадров и интеллектуальной элиты общества того времени свидетельствуют о наличии в рамках функциональных задач политических и официально пока непризнанных — сервисных.

На реализацию университетами обозначенных выше функций указывают факты взаимодействия их с посольствами и парламентом (в том числе право иметь в нём собственных представителей), обязательства по воспитанию достойной смены для государственной и церковной службы (Оксфордский и Кембриджский университеты и их колледжи), защита королевских интересов в папской курии и др.

Образовательная миссия университета реализовывалась через задачи удовлетворения нужд средневекового общества в грамотных людях, хорошо образованных священниках, юристах, врачах, делопроизводителях.

Считаем целесообразным указать на тенденцию влияния процесса становления высшего образования на развитие европейских городов. Будучи университетским центром, город становится местопребыванием научных, просветительских и художественных сообществ, что со-

действует развитию библиотечной сети, возникновению местной издательской деятельности. Разнообразие культурной жизни горожан способствует их ориентации на высокие интеллектуальные и нравственные идеалы, что указывает на успешную реализацию высшей школой социальной и культурной функций.

Государственными учреждениями университеты становятся в эпоху Реформации, реализуя соответствующие функции в национальной и международной жизни государств. Благодаря всеобщему распространению латинского языка и созданию новых факультетов, эти образовательные учреждения содействовали межнациональному общению студентов и профессуры, развитию науки и культуры.

Идеи гуманизма, пришедшие в европейское общественное сознание вместе с эпохой Возрождения, явились основанием для формирования ведущих функций высшего образования данного периода. Ценности человеческой личности были реализованы созданием новой светской культуры, основанной на принципах гуманизма. Благодаря осуществлению университетами новых функций, связанных с книгопечатанием, европейская культура приобретает новый облик, в котором значительной чертой становится интеллектуализм, рациональное сознание.

В качестве одного из функциональных направлений, реализуемых высшим образованием данного исторического периода, выступает процесс формирования нового поколения, способного в дальнейшем осуществлять руководство государством, поддерживать и развивать его культурный и научный потенциал. Реализуя просветительскую функцию, университетская система принимала непосредственное участие в процессе формирования авангарда общественно-культурного прогресса.

Процесс становления университетского образования предопределяет генезис тенденций его функционирования: ориентация средневекового университета на теологическую картину мира предопределяет его универсальность; университет времён Реформации акцентирует внимание на утилитарной функции; необходимость подготовки человека к повседневной жизни эпохи Возрождения предполагает его гуманитарную направленность.

Дальнейшая эволюция университетского и высшего образования, выполняющего запросы просвещённых слоёв общества, осуществлялась согласно идее классического университета В. Гумбольдта и Дж. Ньюмена, предполагающей функциональный синтез исследования, обучения и воспитания. Данное обстоятельство свидетельствует о постепенном преодолении в начале XIX в. средневековыми университетами обозначившейся тенденции к узкой специализации. Особую

ценность в функциональной реализации модели классического университета, по нашему мнению, имеют следующие положения, которые не потеряли актуальность и в наши дни:

- основополагающая в исследовании и обучении идея академической свободы;
- признание сущности образования через исследование и обучение, а в качестве конечных целей образования — обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности;
- обеспечение обучающегося не только профессией, но и жизненными ориентирами, определённым мировосприятием;
- необходимость активного включения преподавателей и студентов в общественную жизнь;
- постоянство в этическом обосновании достоинства знания и учёности;
- необходимость государственной поддержки университета при сохранении им статуса относительной автономии.

Данные положения остаются ведущими функциональными задачами высшего образования Западной Европы начала XX в. Они претерпевают некоторые изменения под влиянием тенденции сближения фундаментального (в том числе гуманитарного) и специализированного (профессионального, утилитарного) образования; в реализации этой направленности существенную роль сыграли труды Х. Ортега-и-Гассета, М. Вебера, К. Ясперса, К. Маннгейма и др. Данная тенденция, по нашему мнению, была спровоцирована также развитием американской системы высшего образования, предполагающей синтез демократической традиции ранних средневековых университетов и прагматизма немецкой университетской школы. Функциональные задачи просвещения человека, приобщения его к полноте культуры своей эпохи в международном масштабе, реализуемые высшим образованием Западной Европы XX в., привели, по нашему мнению, мировое образовательное сообщество к идее создания единого Европейского образовательного пространства в рамках Болонской декларации. Тенденция интернационализации системы высшего образования содействует созданию международного стандарта для решения проблемы взаимного признания дипломов не только на просторах Западной Европы.

Отражением меры цивилизованности нации являются английские университеты, которые формируют относительно высокий уровень научного знания, имеют в своем составе научные школы, обеспечивающие условия роста, передачи и воспроизводства знаний. Обязательным аспектом их функционирования являются специализированные рейтинги, которые имеют высокую ценность, благодаря реализа-

ции функции конкретного информирования по всем специальностям, преподавание которых ведётся в стенах британских вузов.

Модель многопрофильного американского университета исследователи признают попыткой адаптировать традиции гумбольдтовского университета к национальному социальному и образовательному американскому контексту (А. Флекснер и др.). При сравнении тенденций развития европейских и американских университетов те же исследователи отдадут лидерство американским, утверждая, что в них произошло усиление гуманистического начала ньюменовской модели в соединении с исследовательской направленностью гумбольдтовского университета. Важнейшей характеристикой американских университетов изначально является их массовость. Она предполагает официальное признание сервисной функции университетов, в составе которой, по нашему предположению, предопределено место функциональным задачам консалтинговой деятельности. Согласно последней, университет, функционируя в пределах своей структуры и компетенции, призван давать объединяющие типы фундаментальных сведений по различным дисциплинам и между ними. Однако именно данная функция, в силу превалирования технократического подхода в организации образовательных процессов профессиональной подготовки, наталкивается сегодня на особые трудности.

Проблема подготовки в университетах «узких» специалистов или специалистов «широкого» профиля, возникшая в виде ведущих тенденций средневековых университетов, активно обсуждается педагогами и учёными XXI в. В настоящее время актуализируется интеллектуальная сторона любой профессии, в которой непременно присутствует исследовательская деятельность и которая одновременно и в равной степени включает практическую профессиональную деятельность. Приведённое К. Ясперсом триединство функционирования университетского образования: исследование, передача знаний (образование) и культура — стало классическим основанием во всём мире и во все времена. Исключение любой из представленных выше функций, по мнению учёных, означает утрату сущности университетского образования.

Оценка сервисной функции образовательных учреждений выражается в критике тенденций высшей школы по реализации предпринимательских интересов преподавателей; производству кадров, обслуживающих определённые отрасли промышленности; оскудению процессов обучения и воспитания специалиста, ограничению процессов его развития. Узкая специализация, по мнению учёных (Р. Хатчинс и др.), сужает и затрудняет коммуникативные процессы между узкоспециализированными профессионалами в силу отсутствия у них общего

образовательного опыта. Данная проблема успешно решается через реализацию консалтинговой функции образовательного учреждения.

Существенная роль в развитии тенденций зарубежной высшей школы принадлежит идее нового типа университета — мультиверситета К. Керра, который функционирует как университетский комплекс, соединяющий немецкий интеллектуализм и американский популизм. Ему изначально отводится функция по определению направления общественного интеллектуального развития, посредством которого реализуются национальные цели. Университетский комплекс вбирает традиции британских, немецких и собственно американских университетов. Традиции гуманитарного университета и специализированного гуманитарного образования представляют в составе университетского комплекса британскую образовательную модель. Германская модель подразумевает функционирование в его составе естественнонаучных, исследовательских и аспирантских подразделений. Американские традиции университетов представлены через реализацию сервисной функции: прагматичный подход к реализации образовательных процессов, предпринимательская деятельность и т. п. Ориентация мультиверситета на культурную и сервисную функции способствует расширению пространства университета.

В рамках данного исследования считаем необходимым указать на факт учреждения в 1957 г. в образовательной системе ФРГ научного совета как центрального консультативного органа координации действий между Федерацией земель и землями в области высшего образования и науки. Во Франции начала 70-х гг. XX в. большими правами стали располагать университетские советы, содействующие сближению учебного процесса с производством и реальной жизнью. Правительство Великобритании относительно мало вмешивается в университетскую жизнь, полагаясь на функционирование советов университетских фондов Англии, Уэльса и Шотландии. Данные обстоятельства акцентируют внимание на актуализации процедуры реализации управленческой функции в системе высшего образования и позволяют предположить наличие необходимости решения функциональных задач консалтингового характера.

Тенденция относительно свободного доступа в университеты и учреждения высшего образования имеет как позитивные, так и негативные моменты. Реформирование системы высшего образования за рубежом в прошлом столетии сделало свободным доступ в университет для выпускников любого типа средней школы, отменило централизованное утверждение учебных планов, предоставив университетам и студентам право самим формировать учебные планы на основе определённых требований. Это позитивно сказалось на развитии высшего,

в том числе университетского, образования в Западной Европе и США, в то время как в ведущих державах азиатского зарубежья (Япония и Китай) негативно повлияло на качество его реализации.

Отсутствие должного уровня компетенций абитуриентов на начальном этапе реализации высшего образования в Китае, вызванное навязыванием со стороны государства в качестве ведущих функций политической и идеологической, привело к тенденции преобладания узкой специализации в годы «большого скачка» и «культурной революции». В то же время в Японии жёсткая конкуренция при поступлении в вуз не приводит к реализации высшего образования на качественном уровне в силу отсутствия заинтересованности производственных компаний в приёме на работу людей, имеющих специализацию в определённой области знаний. В данном государстве функция специализации образовательных услуг реализуется через систему фирменного обучения по узконаправленным программам.

Таким образом, основными потребителями рационально подготовленных специалистов являются различные бюрократические и предпринимательские структуры. Востребованность мировым образовательным сообществом специальных знаний и узкопрофессиональных навыков обусловлена влиянием общественного разделения труда. Включение высшей школы в социальное окружение предполагает необходимость реализации ею новых задач: обеспечения общего образования, подготовки профессионалов, воспитания элиты и пр. Влияние этих функциональных задач ведёт зачастую к тенденции утраты первоначальной сущности классического университета, к превалированию прагматических функций высшей школы. Чисто утилитарное образование неприемлемо для демократического образования в силу того, что, по мнению учёных, оно обладает тенденцией к дегуманизации и дезинтеграции человеческой личности.

Наличием в обществе традиционных социально престижных групп объясняется тенденция «живучести» и востребованности элитарного образования за рубежом, которое зачастую противоречит декларируемым принципам государственности (Франция, Англия, Китай и др.). Анализ содержания и организации высшего образования данных стран свидетельствует, что на практике велико влияние элитарной концепции образовательных процессов, имеющей многовековую традицию. В основе этой концепции лежит принцип отбора талантливой части молодежи для обучения в вузе, что противоречит принципам демократизации и доступности образования, т. е. самой концепции демократического общества. Данное образование менее утилитарно, более фундаментально, оно тесно связано с изучением исторического и культурного

наследия. 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.

Нельзя обойти вниманием возникшую ещё в 60—70-е гг. тенденцию введения новой модели вузовского образования — специальных вузов, которые были созданы на базе существовавших профессиональных учебных заведений среднего специального и высшего образования. После значительных капиталовложений и расширения профессорско-преподавательского состава в соответствии с новыми принципами функционирования они стали самостоятельными вузами. Данные учебные заведения обеспечивают реализацию следующих функциональных задач: предоставляют доступ к высшему образованию на основании профессиональной квалификации; позволяют удовлетворить разносторонние интересы студентов; в большей степени, чем классические университеты, соответствуют потребностям экономики в специалистах различного профиля и уровня квалификации.

Характерной для западноевропейских государств тенденцией является низкая производительность высшего образования, вызванная тем, что значительная масса студентов не справляется с нагрузкой, предусмотренной учебными планами и программами, и вынуждена прерывать образовательный процесс. У той части обучающегося сообщества, которая завершает обучение, возрастающая перегрузка вузовских программ приводит в итоге к снижению уровня знаний. Данная тенденция представляет собой сегодня наибольшую опасность: мир высшей школы XXI в. характеризуется калейдоскопичностью знаний.

Соответствие предоставляемых образовательных услуг требованиям экономического рынка и рынка труда актуализирует возрождение тенденции педагогики сотрудничества. Данное обстоятельство предопределяет необходимость включения в число ведущих функций высшего образования консалтинговую, реализация которой предполагает реализацию групповых и коллективных форм обучения, формирование субъектной позиции консультируемого.

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 развитии зарубежной высшей школы имеют место тенденции недостаточности государственных субсидий для её нормального функционирования и поиск других источников финансирования, которые привели к последстви-

ям разнопланового влияния на качество реализуемых ею образовательных и воспитательных процессов. Положение современных вузов осложняется усилением политизации и радикализации норм их функционирования. Считаем целесообразным указать на имеющуюся тенденцию внедрения в высшую школу зарубежья рационалистических идей, которые признают вредной идеализацией сотрудничество обучающихся и обучающихся, а также принцип единства науки и образования.

Конкуренция существующих учреждений образования как в сфере оказываемых услуг, так и в системе научных исследований породила тенденцию к увеличению поддержки научно-исследовательской деятельности в вузах со стороны частного сектора (многочисленные общества содействия науке). В данном аспекте ведущей функцией вузов на современном этапе функционирования является усиленный трансферт знаний и технологий. Тенденции тесного сотрудничества экономических структур и вузов, вузовской, вневузовской и промышленной науки исключают дублирование в научных исследованиях и облегчают передачу технологий из одного вуза в другой, из научных учреждений в промышленные предприятия и частные фирмы. Данные тенденции актуализируют реализацию управленческой (в её составе также консалтинговой) функции учреждений высшего образования.

Тенденцией реализации интеграционных процессов науки, образования и бизнеса за рубежом является создание технопарков. Ведущей функцией таковых является исследовательская, реализация которой служит для развития наукоёмких технологий, наукоёмких фирм. Одной из важнейших функций исследовательского парка является непрерывное формирование нового бизнеса и его поддержка. В реализации этой функции, по нашему мнению, существенная роль принадлежит консалтингу, который решает задачи согласования функций разноплановых подразделений, входящих в структуру технопарка.

В условиях углубления интеграции научного знания наглядно обнаруживает свои уязвимые черты существующее жёсткое разделение высшего образования на гуманитарное, естественнонаучное и техническое. В современном обществе возникла как осознанная необходимость тенденции «гуманитаризации» образования через укрепление этических и духовных ценностей воспитанников. Она предполагает сосредоточить внимание на развитии у будущих выпускников активного гражданского чувства сопричастности к делам общества. В этом аспекте показательным является опыт функционирования систем высшего образования Японии и Китая, которые отслеживают формирование исконно национальных нравственных ценностей при реализации образовательных

процессов, которые успешно внедряются в мировое сообщество. В число функциональных задач современного высшего образования зарубежных стран входят вопросы формирования духовных качеств личности, развития у студентов способности целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных проблем и межличностных отношений. Для реализации этих задач в учебном процессе интенсивно используются игровые технологии моделирования («проигрывания») различных жизненных ситуаций и человеческих отношений в малых группах. В использовании данных образовательных технологий существенная роль принадлежит реализации консалтинговой функции образовательного учреждения.

Вопрос «профессионализации» высшего образования остаётся актуальным на всех этапах его функционирования во всех государствах, являясь наиболее сложным моментом «массового» университета. Дальнейшее развитие профессионально-ориентированного сектора высшего образования, возникшего в противовес традиционно-университетскому, предполагает реализацию последним услуг консалтингового характера как механизма регуляции функций продуктивности. Тенденции реформ в области управления высшим образованием предполагают поиск оптимального сочетания централизации и децентрализации в управлении конкретными образовательными процессами, и здесь, по нашему мнению, решающее место принадлежит реализации консалтинговой функции университета.

Переход вузов в XXI век сопровождался тенденцией существенного роста их функций: наряду с преподаванием, учением и научными исследованиями актуализировались проблемы оказания консультационных услуг (внешних и внутренних), услуг по повышению квалификации. Актуализировалась реализация принципа универсальной доступности, которая предполагает создание форм высшего образования, отвечающих всем возможным обстоятельствам жизни человека (частичное или дистанционное обучение, краткосрочные курсы, самостоятельное изучение дисциплин и т. п.).

Считаем целесообразным выделить в качестве ведущей тенденции развития высшего образования за рубежом реализацию пожизненного, или непрерывного, образования, образования для свободного времени и других форм и типов, ставших давно реальностью в странах Запада, США, Японии, Китая и др. Пожизненное образование с помощью книг, телевидения, радио, открытого университета, виртуального университета и т. д. реально удовлетворяет в наши дни человеческие образовательные потребности. Принцип непрерывности образования делает особенно необходимым тесное сотрудничество между различными звеньями образовательной системы. В данном аспекте визуализируется актуальность консалтинговой функции университета

как механизма согласования управленческих воздействий разноплановых структур и учреждений.

В настоящее время усиливаются тенденции оценки высшего образования с позиций международного бизнеса, что предполагает несоблюдение студенческими потоками национальных границ и интернационализацию общества. Согласно данной тенденции, репутация качественного образования предполагает не только приобщение обучающегося к нормам жизни цивилизованного общества, но и влияние на общественные отношения, в том числе определение их. В соответствии с этим высшее учебное заведение должно быть благоприятной средой для совершенствования личности. Ему предписано создавать условия социальной адаптации, общения, самоутверждения и конкуренции студентов; развивать их способности по нахождению компромисса, пониманию мнения оппонента, учёта взглядов и идей однокурсников и т. п. Образовательная среда вуза призвана формировать те неотъемлемые коммуникативные навыки студента, без которых невозможно его общение в современном обществе на любом уровне (с членами семьи, коллегами, друзьями). Функционирование современной системы высшего образования подразумевает обеспечение молодых людей необходимыми компетенциями, которые будут стимулировать готовность полагаться лишь на самих себя, проявлять инициативу и самостоятельность, нести свою долю ответственности в сфере экономики и социальной жизни. Разумное сочетание фундаментальных и специальных знаний и умение применить их становятся основным условием в достижении успехов как в экономическом положении, так и в личном и общественном благополучии обучающихся граждан любого государства.

Вышеизложенные положения позволяют нам отнести к ведущим следующие тенденции развития высшего образования за рубежом: демократизации, гуманизации, интернационализации, непрерывности, вариативности и открытости реализуемых в его составе образовательных процессов, в том числе университетского типа. Данные выводы свидетельствуют о необходимости расширения функций учреждений высшего профессионального образования, поиска новых форм реализации этих функций. Таких форм, которые бы соответствовали уровню квалификации профессорско-преподавательского состава, позволяющему успешно следовать в своей профессиональной деятельности выявленным тенденциям развития высшего образования за рубежом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. A History of the University in Europe, ed. by Hilde De Ridder-Symoens, general editor Walter Ruegg. Cambridge : Cambridge University Press, 1—2 vol.
2. *Bourdieu P.* Reproduction in education society and culture. London, 1990.
3. *Dickson A.* Education policy and national character. Westport, 1993.
4. *Gemelli Agostino, Vismara Silvio.* La riforma degli studi universitari negli Stati pontifici (1816—1824), Milano, Vita e Pensiero, 1933.
5. *Gagliardi F.* La valutazione del sistema universitario italiano: alcune questioni aperte, comunicazione alla conferenza Evaluating universities, Roma, 1995.
6. *Ладыжцец Н. С.* Развитие идеи западного университета. Ижевск : Удмурт. ун-т, 1991.
7. *Bourdieu P.* The state nobility elite schools in the field of Cambridge. Paris, 1996.
8. <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. International encyclopedia of education. Toronto, 1985. Vol. 9.
10. *Adorni Giuliana.* Modelli di università in trasformazione: l'Archiginnasio romano dopo il 1814, IN: Roma fra la Restaurazione e Pelezione di Pió IX. Amministrazione, economia, società e cultura, Atti del convegno di studi Roma, 30 novembre—2 dicembre 1995, a cura di A. L. Bonella, A. Pompeo, M. I. Venzo, Roma : Herder, 1997.
11. Encyclopedia of comparative education and national systems of education. Oxford, 1988.
12. *Маклакова Е. В.* Обращаясь к прошлому: образование в средние века. Философ. исслед. № 2. 1999.
13. От глиняной таблички к университету. Образовательные системы Запада и Востока в эпоху Древности и Средневековья ; под ред. Т. Н. Матулис. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1998.
14. I maestri della Sapienza di Roma dal 1514 al 1787: i rotuli e altre fonti, a cura di E.Conte, 2 voll., collana Studi e fonti per la storia deH'Università di Roma, n. s. 1, Roma, 1991.

15. Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости. Избр. пед. соч. В 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2.
16. Le grandi scuole della facoltà. Roma — Università La Sapienza. Facoltà di Lettere e filosofia. Congressi : 1994, Roma, 1994.
17. *D'Irsay S.* Histoire des universités francais, vol.1 Paris, 1933. De Bernardi G. Lanzoni F. Winters M., 3+2 = la nuova università, Edizioni Alpha Test, Milano, 2001.
18. Didattica in università: il laboratorio M. E. Bertugno, a cura di Cosimo Laneve, Brescia, La scuola, 1996.
19. Андреев В. И. Введение в европейскую сравнительную педагогику. Минск : Нац. ин-т образования, 2001.
20. Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti. Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, edizione 1949, Istituto Poligrafico della Stato, Roma, 1950.
21. *Jaspers K.* Die Idee der Universiteit. Heidelberg, 1961.
22. *Humbolt W.* Die Idee der Deuchte Universiteit. Darmstadt, 1959.
23. <http://www.university.info>.
24. Гумбольдт В. Соч. В 6 т. М. : Мысль, 1963. Т. 3. Критика чистого разума.
25. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. М. : Новое тысячелетие, 1994.
26. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Джон Ньюмен и его модель идеального университета. Alma mater. 1993. № 1.
27. Мишед Л. Идея университета. Вестн. высш. шк. 1991. № 9.
28. *Carroll J.* The post humanist university: Three theses. The Salisbury review. 1988. Vol. 7. № 2.
29. *Ortega-y-Gasset J.* Mission of the university. Princeton, 1944.
30. *Ortega-y-Gasset X.* Миссия университета. Alma mater. Вестн. высш. шк. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов. 2003. № 7.
31. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М. : УРАО, 2003.
32. Вебер М. Избранные произведения. В 2 т. Пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко ; комментарий А. Ф. Филиппова. М. : Прогресс, 1990. Т. 2.
33. *Weber S.* Institution and interpretation. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1989.
34. Дюркгейм. Личность. Труды по социальной антропологии. М., 1996.
35. Рубинштейн С. Л. Проблема индивидуального и общественного в сознании человека. (Психологическая концепция французской социологической школы). Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

36. *Ясперс К.* Идея университета ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2006.
37. *Mannheim K.* Ideologie und Utopie. Bonn, 1929.
38. Высшая школа за рубежом: проблемы, поиски, решения. М., 1994.
39. Всемирный доклад по образованию за 1998 год. ЮНЕСКО. Париж, 1999.
40. *Trow M.* Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control. Higher Education Report. No 2. London : Open University Quality Support Centre.
41. *Долженко О. В.* Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования. *Alma Mater. Вестн. высш. шк.* 2000. № 10.
42. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Всемир. статист. обзор по высш. образованию. Рабоч. док. 1980—1995. ЮНЕСКО, Париж, 1998.
43. *Ридингс Б.* Университет в руинах ; пер. с англ. А. М. Корбуа ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2009.
44. *Бурдьё П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений ; пер. с фр. М. : Socio-Logos, 1996.
45. *Барнетт Р.* Осмысление университета. Образование в современной культуре. Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2001.
46. Проблемы зарубежной высшей школы : Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. НИИВО. Вып. 1. М., 1999.
47. *Bjorkland S.* A University Constitution for Disputation. Studies of Higher Education and Research. Stockholm : Council for Studies of Higher Education, 1995.
48. *Вульфсон Б. Л.* Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы. Педагогика. 1999. № 2.
49. *Barber M.* How to Do the Impossible: A Guide for Politicians with a Passion for Education. Inaugural Lecture. London : Institute of Education, 1997.
50. *Капранова В. А.* История педагогики : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Новое знание, 2005.
51. *Groothoff H.* Pädagogik. Frankfurt a. M., 1968.
52. *Denifle H.* Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. Graz. Akad. Druck u. Verl. Anst., 1956. XLV.
53. *Роуз В.* Университет как явление средневековой культуры. Вестн. высш. шк. 1991. № 7.

54. *Wimpfeling J.* Pädagogische Schriften. Padeborn, 1892.
55. *Хан У.* О преемственности идеала классического образования. Образование и наука. 1997. № 2.
56. *Долженко О. В.* Очерки по философии образования. М. : Кворум : Промо-Медис, 1995.
57. *Гайм Р.* Вильгельм фон Гумбольдт. М., 1898.
58. *Гумбольдт В.* Опыт становления пределов государственной деятельности. СПб., 1908.
59. Статуты Берлинского Королевского Фридриха Вильгельма Университета. Журн. М-ва просвещения. № 11. Кн. IV.
60. *Паульсен Ф.* Германские университеты. СПб., 1904.
61. Из писем немецкого философа. Иностран. литература. 1989. № 11.
62. *Ницше Ф.* О будущности наших учебных заведений. Собр. соч. В 10 т. М., 1903. Т. 10.
63. *Ницше Ф.* Сумерки идолов, или Как философствуют молотом. Соч. В 2 т. М., 1990. Т. 2.
64. *Weber M.* The Theory of Social and Economic Organisation. Ed. with an Introd by Talcott Parsons. N.Y. : Oxford Univ. Press., 1947.
65. *Weber M.* The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in the Imperial Germany, The Writtings of Max Weber on University Problems. Minerva. 1973. Vol. XI. № 4.
66. *Kerr C.* The Uses of the University. N Y. : Harper & Row, 1963.
67. *Mannheim K.* Diagnose of our Time. N.Y., 1944. Vol. XXIV.
68. *Mannheim K., Stewart W.* An Introduction to Sociology of Education. L. : Routledge & K Paul, 1962. Vol. XVIII.
69. *Mannheim K.* Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. 2. Aufl. Bad Homburg etc. Cehlen, 1967. Vol. XXIV.
70. *Jaspers K., Rossmann K.* Die Idee der Universität. Berlin etc.: Springer, 1961. Vol. VII.
71. *Ясперс К.* Современная техника. Новая технократическая волна на Западе ; сост. и вступ. ст. П. С. Гуревича. М., 1986.
72. *Пилиповский В. Я.* Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе. Педагогика. 1992. № 29.
73. *Skinner B. F.* The Free and Happy Student. N. Y. : Education Quarterly : Winter. 1973.
74. *Fink O.* Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg, 1978.
75. *Lookas C. I.* Schooling and the Social Order. New Jersey : Englewood Cliffs, 1984.
76. *Muth J.* Integration von Behinderten. Über eine Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen, 1986.

77. *Bolz N.* Der Professor als Held. *Bildung und Wissenschaft.* 1998. № 3.
78. *Hentig H.* Die Schule neu denken. München, 1996.
79. *Пилиповский В. Я.* ФРГ: педагогические взгляды Хартмута фон Хентига. *Педагогика.* 1998. № 2.
80. *Kimpfner A.* Lebenslanges und weltoffenes Lernen. Magister. 1996. № 6.
81. *Beck K.* Gesellschaftlicher Pluralismus als pädagogisches Problem. *Pädagogische Rundschau,* 1986.
82. *Kremendahl H.* Pluralismustheorie in Deutschland. Laverkursen, 1977.
83. *Zängle H.* Einführung in die politische Sozialisationsforschung. Padeborn, 1978.
84. *Klages H., Herbert W.* Weltorientierung und Staatsbezug. Frankfurt a. M., 1983.
85. *Brezinka W.* Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt. Uni-Taschenbücher. 2. Aufl. 1981.
86. *Fraenkel E.* Deutschland und die westlichen Demokratien. Stuttgart, 1970.
87. *Боярская Л. Б., Шупилова Л. И.* Проблема общественного плюрализма в педагогике ФРГ и Франции. *Педагогика.* 1990. № 11.
88. *Margies D.* Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik. 1972.
89. *Müller S. F.* Die höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik. Zum Einfluß von Parteien, Verbänden und Verwaltung auf die Schul- und Lehrplanreform 1919—1925 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3) 1977, 2. durchges. und erw. Auflage. Köln; Wien, 1985.
90. *Neuhaus R.* Dokumente zur Hochschulreform 1945—1959. Wiesbaden, 1961.
91. Gutachten zur Hochschulreform. Vom Studienausschluß für Hochschulreform. Hamburg, 1948.
92. *Fuhr C.* Deutsches Bildungswesen seit 1945. Bonn: Inter Nationes, 1996.
93. *Kraus J.* Schule und Lehrerberuf. Eine Materialien- und Aufsatzsammlung für Lehrer und Bildungspolitiker in den neuen deutschen Ländern. 3. Aufl. Bonn. November, 1990.
94. *Rothfels H.* Zeitgeschichtliche Betrachtungen. Vorträge und Aufsätze. 2. durchges. Aufl. Göttingen. 1959.
95. *Adorno W.* Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M., 1969.

96. *Spranger E.* Staat. Recht und Politik. Gesammelte Schriften, Bd. VIII. Tübingen. 1970.

97. *Ritter G.* Geschichte als Bildungsmacht. Ein Beitrag zur historisch-politischen Neubesinnung. Stuttgart, 1946.

98. *Thielicke H.* Zu Gast auf einem schönen Stern. Erinnerungen. Hamburg, 1984.

99. *Rüegg W.* (Hrsg.) Konkurrenz der Kopfarbeiter. Zürich, 1985.

100. *Letzeiter F.* Die wissenschaftlichen Hochschulen und ihre Verwaltung. In.: Deutsche Verwaltungsgeschichte. Hrg. v. Kurt G. A. Jeserich, Hans Pohl, Georg Christoph von Unruh. Bd. S.: Die Bundesrepublik Deutschland. 1987.

101. Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl I S 2190).

102. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика в системе современного научного знания. Педагогика. 1998, № 2.

103. *Ворожейкина О. Л.* Образование в Федеративной Республике Германия. Высшее образование. Соц.-полит. журн. 1998, № 5.

104. Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993. Köln, 1994.

105. Kommentare zu den Lehrveranstaltungen. Wintersemester 1998/99. Universität Regensburg. Philosophische Fakultät IV. Sprach und Literaturwissenschaften. Regensburg, 1998.

106. *Geimer H., Geimer R.* Das Hochschulwesen in Deutschland. Wohin führt der Weg. Reforminitiativen für das 21. Jahrhundert. Bildung und Wissenschaft.

107. *Майор Ф.* Универсальный университет. Изложение выступления Генерального директора ЮНЕСКО на форуме «Европейская программа перемен в высшем образовании в 21 в.». Палермо, 24—27 сент. 1997 г. Вестн. высш. шк. 1998, № 7.

108. Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, Bonn, 12.11.1995.

109. <http://www.university.info/France>.

110. Einsamkeit und Freiheit neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinen-bildung in Preussen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts (hg. von G. Schubring). Stuttgart, 1991.

111. Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten (hg. von M.G. Ash). – Wien ; Köln ; Weimar, 1999.

112. *Сапрыкин Д.* Государство и фундаментальное образование: национальные модели. Высш. образование в России. 2005, № 1.

113. *Schmidt G.* Geschichte des Alien Reichs. Staat und Nation in der Frühen Neuzeit. 1495—1806. Munchen, 1999.
114. О французском университете. Журн. М-ва народ. просвещения. 1835. Т. 5.
115. *Вульфсон Б. Л.* Школа современной Франции. М. : Педагогика, 1970.
116. Высшая школа за рубежом: проблемы, поиски, решения : под ред. К. Н. Цейкович, Л. Н. Тарасюк, Н. И. Давыдова. М. : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 1994.
117. *Головко С. А.* Реформы университетского образования во Франции в конце 60-х—начале 70-х гг. XX в. Критический анализ : дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1978.
118. *Джуринский А. Н.* Школа Франции. Традиции и реформы. М. : Знание, 1981.
119. *Джуринский А. Н.* Школа Франции XX столетия. М. : Прометей, 1989.
120. *Boudon R.* Enseignement supérieur couit et pièges de l'action collective. Revue française de sociologie, 1975 avril—juin.
121. *Cros L.* Une école unifiée, mais diversifiée. L'éducation. 1974. № 201.
122. *Fourastie J.* Motivation et pédagogie Leur donner soif. Les éditions ESF, 1975.
123. *Labin E.* Comprendre la pédagogie. Bordas, 1979.
124. *Pair C.* Rue du bac: une nouvelle donne pour l'école. Syros, 1986.
125. *Bourdoncle R.* L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique. P. : INRP et L'Harmattan, 1994.
126. *Durand I.* L'enjeu éducatif: situation — comparaisons — propositions. P. : Scollaf, 1983.
127. *Campus P.* Reconstruire l'université. P. : Albatros, 1986.
128. *Le Bris R.-F.* Les universités à la loupe. P. : Atlas, 1985.
129. *Bienaymé A.* L'enseignement supérieur et l'idée d'université. P. : Economica, 1986.
130. La pensée. 1971. № 199.
131. Франция. Высш. образование в Европе. 1994. Т. 19. № 1.
132. Evolution des universités, dynamique de l'évaluation. Rapport du Comité national d'évaluation. P. : La doc. Fr., 1995.
133. *Бьенеме А.* К 2000 году высшее образование станет доступным для 80% молодых людей. Высш. образование в Европе. 1987. Т. 12. № 4.
134. *Масюэ Ж. П., Шинк Г.* Подготовка докторов наук в Европе. Высш. образование в Европе. 1987. Т. XII. № 4.
135. Les présidents d'université plaident pour une réforme du supérieur. Le Monde. 24.03.1995.

136. *Джуринский А. Н.* Школа Франции: пора перемен. М. : УРАО, 1998.

137. *Bloch D.* Nous devons rattraper notre retard de formation pour soutenir la compétition économique. *Le Monde*. Campus, supplément au № 14707 : 12.05.1992.

138. *Reverchon A.* Un nouveau paysage universitaire. *Le Monde*. 18.05.1999.

139. De U 2000 à U3M. Discours de C. Allègre à la Sorbonne, le 4 décembre 1998. P. : Ministère de l'éd. Nat., 1998.

140. Lionel Jospin donne le coup d'envoi d'une réforme de l'enseignement supérieur. *Les Echos*, 26.05.1998.

141. La France. P. : La Documentation fr., 1999.

142. Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation. 9-ème Session. P., 1999.

143. <http://www.ambafrance-bv.org>.

144. Официальный сайт М-ва высш. образования и науч. исслед. Франции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>. Дата доступа: 18. 11. 2012. Загл. с экрана.

145. <http://www.gradinform.narod.ru/france.html>.

146. О французском университете. *Журн. М-ва народ. просвещения*, 1835. Т. 6.

147. Официальный сайт М-ва образования Франции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr>. Дата доступа: 19. 11. 2012. Загл. с экрана.

148. *Булгакова, Н. И.* Образование во Франции. М. : Поиск, 1996.

149. *Тартаравили Т. А., Сазонова Ю. Б.* Проблемы финансирования высшего образования и схемы оказания финансовой помощи студентам в западноевропейских странах. М. : НИИВО. Вып. 12, 1999.

150. *Поль Ж.-Ж., Байи Ф.* Финансирование предприятиями высших учебных заведений во Франции. *Высш. образование в Европе*. 1992. Т. XVII. № 1.

151. *Duffour M., Monteux D., Schwartz I.* L'Université. De la crise au changement. P. : Ed. soc., 1978.

152. *Capelle J.* Contre le baccalauréat. Nancy, 1968.

153. *Вульфсон Б. Л.* Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы. *Педагогика*. 1999. № 2.

154. *Clark, B.* The Encyclopaedia of Higher Education. 1992. Vol 1. National systems of higher education.

155. *Benner D., Lensen D.* Education for the new Europe. London, 1996.

156. http://www.university.info/Great_Britain.
157. <http://www.osv-consult.com/gbr/3ru.html>.
158. <http://www.homesoverseas.ru/articles>.
159. Воскресенская Н. М. Великобритания: стратегические направления развития образования Педагогика. М., 1996. № 4.
160. <http://www.vera.spb.ru/educat/england>.
161. http://www.moeobrazovanie.ru/vysshee_obrazovanie_v_velikoblitanii.html.
162. http://www.ihmoscow.ru/visshee_obrazovanie_v_anglii.html.
163. Хеар Р.М. Школа для философов. Урал. 1991. № 8.
164. www.imperial.ac.uk
165. Согрин В. В. Джефферсон : Человек, мыслитель, политик ; отв. ред. Н. Н. Болховитинов ; Акад. наук СССР. М. : Наука, 1989.
166. <http://www.peoples.ru/state/king/usa/jefferson>.
167. <http://www.webcitation.org/68GWxlczu>.
168. http://webapps.ihu.edu/ihuniverse/information_about_hopkins/facts_and_statistics/nobel_prize_winners/index.cfm.
169. Flexner A. Universities: American, english, german. N.Y. ; London ; Toronto : Oxford Univers. Press, 1930.
170. <http://ias.umn.edu>.
171. Веблен Т. Теория праздного класса ; пер. с англ. Вступ. ст. С. Г. Сорокиной. Общ. ред. В. В. Мотылева. М. : Прогресс, 1984.
172. Хатчинс Роберт. Образование для всех. Гл. VI : Великий Монолог. Энцикл. Британика, 1952.
173. Kerr A. The uses of the university: with a "postscript — 1972". N.Y. : Harper : Torchbooks, 1972.
174. Wolf R. P. The ideal of the university. Boston : Beacon press, 1969.
175. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования. Alma Mater. Вестн. высш. шк. 2000. № 10.
176. <http://www.torrentino.com/torrents>.
177. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М. : Академия, 1999.
178. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования ; под ред. В. Б. Супяна. М. : Магистр, 2009.
179. Geiger R. Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II. New York, N. Y. : Oxford University Press, 2002.

180. *Карпенко О. М., Бершадская М. Д.* Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования. М. : СГУ, 2009.
181. *Knight J.* Updating the Definition of Internationalization. International Higher Education ; The Boston College Center for International Higher Education. 2003. № 33.
182. *Лебре Эрве.* Стартапы: чему мы ещё можем поучиться у Кремниевой долины? М. : Корпоративные издания, 2010.
183. <http://www.stanford.edu/about/facts/schools.html>.
184. *Громов Г. Р.* История Кремниевой долины — кратко о главном. От гиперкнижки к гипермозгу: информационные технологии эпохи Интернета. Эссе, диалоги, очерки. М. : Радио и связь, 2004.
185. <http://hvrд.me/1a6rBn9>.
186. <http://hvrд.me/1a6jVkN>.
187. *Ильина Е.* Перестройка в Гарварде. Ректор вуза, 2008. № 12.
188. *Иванова Т. П.* Американский университет и его интеллектуальный потенциал: аналитический обзор. М. : АН СССР, 1989.
189. *Смолоу Джил.* В стремлении к совершенству. Америка (спец. выпуск об американских университетах). America Illustrated, Washington : U.S.A. 1993. № 442.
190. *Дмитриев Г. Д.* Анатомия американского университета. М. : Шк. технологии, 2010.
191. *Савиных Е. Г.* Университет как центр образования взрослых в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2004.
192. *Кочетков Г. Б.* США: Новая роль университетов в экономике, основанной на знаниях. США — Канада. Экономика, политика, культура. 2007. № 7.
193. *Конрад Н. И.* Избранные труды. Литература и театр. М., 1978.
194. *Лим С. Ч.* История образования в Японии. М. : Ин-т востоковедения РАН, 2000.
195. *Еркович С.* Образование в Японии от периода сегунта до наших дней. Нар. образование. 1997. № 4.
196. <http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000006/st031.shtml>.
197. *Молодякова Э. В., Маркарьян С. Б.* Три реформы образования. Япония 1997—1998. М., 1998.
198. Education in Japan. Development of Educational Thoughts. Vol. I. Hiroshima, 1966.
199. *Макотоб Ассо, Икую Аmano.* Образование и модернизация Японии. Проблемы соврем. Японии. Вып. XI. Образование в Японии. Реферат. сб. М. : ИНИОН АН СССР, 1974.

200. *Прасол А. Ф.* Становление образования в Японии (VIII—XIX века). Владивосток : Дальнаука, 2001.
201. Япония: полвека обновления. Сб. ст. ; отв. ред. В. Б. Рамзес. М. : Техноплюс, 1995.
202. *Судзуки Исао.* Реформа образования в Японии. Педагогика. 1992. № 3/4.
203. *Kaigo Tokiomi.* Japanese Education. Tokyo, 1968.
204. *Дронишинец Н. П.* Образование в Японии. Екатеринбург : Унипромедь, 1996.
205. *Жуков А. Е.* Японское общество и понятие «национальная идея». Японский опыт для российских реформ. Вып.1. М. : МАКС-Пресс, 2001.
206. *Кликунов Н. Д.* Принципы функционирования японской системы образования и её экономические особенности. Magister. 1996. № 4.
207. *Джуринский А. Н.* Чему и как учат школьников в Японии. М. : Рос. пед. агентство, 1997.
208. История Японии (1945—1975). М., 1978.
209. *Тихоцкая И. С.* Система образования Японии: истоки и симптомы кризиса. Япония. 1998—1999. М., 1999.
210. *Латышев И. А.* Материальные и духовные издержки образования в Японии. Япония-82. М., 1983.
211. Япония: конец XX века. Последние тенденции трансформации. М. : Норма, 1996.
212. *Молодякова Э. В.* Стабильность — ключевое понятие современного японского общества. Япония: конец XX века. М. : Ин-т востоковедения РАН, 1996.
213. *Судзуки Исао.* Реформа образования в Японии: навстречу XXI веку. Перспективы. 1990. № 1
214. *Молодякова Э. В.* Стратегия развития Японии в XXI веке. Японский опыт для российских реформ. Вып.1. М. : МАКС-Пресс, 2001.
215. *Накасонэ Я.* Государственная стратегия Японии в 21 веке ; пер. с япон. М. : NotaBene, 2001.
216. *Соколов А. И.* Япония: экономика и образование. М. : Наука, 1982.
217. *Тихоцкая И. С.* Система образования в Японии: уроки негативного опыта. Японский опыт для российских реформ. 1998. Вып. 3.
218. *Clark B. R.* The Entrepreneurial University: new Foundations for Collegiality: Autonomy and Achievement. Higher Education Management. 2001. № 13.
219. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М. : Рос. открытый ун-т, 1995.

220. *Tadokoro Masayuki*. Higher Learning: A Market with Potential. Economic Eye. Spring, 1993.
221. Японский феномен. М. : Наука, 1996.
222. *Karp M.* Towards a community college research agenda: Summary of the National Community College Symposium. Washington : DC, 2008.
223. *Камагирү Ёсио*. Гакусэй но хэнко кара тосэй кёйку. От реформ образования к его регламентации. Нихон минею кёйку си. Исидзима Ясуо, Умэмура Кадай хэн. Образование в Японии ; под ред. Исидзима Ясуо, Умэмура Кадай. Токио : Адзуса сёппанся, 1996.
224. *Kirby D. A.* Creating Entrepreneurial Universities in the UK: Applying Entrepreneurship Theory to Practice. Journal of Technology Transfer, 2006. № 31.
225. *Кейка Сени*. Школьная реформа как центральная проблема истории педагогики. История педагогики как учебный предмет (международ. исслед.). М. : Наука, 1995.
226. *Боярчук Ю. В.* Японская школа: проблемы и перспективы. Педагогика. 1996. № 3.
227. *Такеда М.* О проблемах современного образования Японии под влиянием экономического кризиса. М. : Наука, 1993.
228. *Моритани М* Современная технология и экономическое развитие Японии. М. : Мысль, 1986.
229. *Дронишинцев Н. П.* Государственная политика Японии в сфере образования : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Екатеринбург, 1997.
230. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании. Вып. 6. М.: НИИВО, 2001.
231. *Nerad M., Heggelund M.* Toward a Global PhD: Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide. Seattle : University of Washington Press, 2008.
232. *Neil D.* Japan announces plan to enroll more foreign students. Chronicle of Higher Education. News Blog, 28 July 2008.
233. *Nohara H.* La reforme de la recherche publique au Japon: Une renovation en cours. Problèmes économiques. 2007. № 2914. 3 Janvier.
234. *Боярчук Ю. В.* Японский образовательный феномен. Пед. калейдоскоп. 1997. 31 марта. № 13.
235. *Боярчук Ю. В.* Высокообразованное общество: опыт Японии. Мир образования. 1997. № 3.
236. <http://www.znanie.info/portal/ie-education/33.html>.
237. *Малькова З. А.* Стратегия развития образования для XXI века в Японии. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. 1994.

238. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании. М. : НИИВО, 2001. Вып. 6.
239. *Грачев С., Городнова Е.* Исследовательские университеты: мировой опыт и приоритеты развития. М. : Мед. информ. агентство, 2009.
240. Глобализация и образование в современном мире : материалы Междунар. конф. ; под ред. В. А. Мясникова, Б. Л. Вульфсона, А. К. Савиной. М. : ИТИП РАО, 2008.
241. *Dearing James W.* Growing a Japanese Science City: Communication in Scientific Research. London : Routledge, 2005.
242. *Thompson Richard.* Looking to strengthen family ties with "sister cities". Boston Globe. October 12, 2008.
243. *Васильев Л. С.* Культы, религии и традиции в Китае. М. : Вост. лит. РАН, 2001.
244. *Боревская Н. Е.* Педагогическая мысль в контексте китайской культуры. Проблемы Дальнего Востока. 2004. № 4.
245. *Боревская Н. Е.* Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия. М. : Вост. литература РАН, 2003.
246. *Боечко М. А.* Становление и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Китае : дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2006.
247. *Хайор Рут.* Китайский университет 1895—1995. Пекин : Цзяоюй кэсюэ, 1999.
248. *Кульпин Э. С., Машкина О. А.* Китай: истоки перемен. М. : Моск. лицей, 2002.
249. *Машкина О. А.* Проблемы и особенности реформирования профессионального образования в КНР (1980—1990-е гг.) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
250. Социальная структура Китая. XIX — первая половина XX в. ; под ред. О. Е. Непомнин. М. : Наука, 1990.
251. *Чжоу Ютун.* История современного образования в Китае. Пекин : Цзяоюй кэсюэ, 1989.
252. *Клепиков В. З.* Школа и педагогическая мысль в Китайской Народной Республике. М., 1991.
253. *Аниповский А. А., Боревская Н. Е., Франчук Н. В.* Политика в области науки и образования в КНР (1949—1979). М. : Наука, 1980.
254. *Усов В. Н.* История КНР : учеб. : в 2 т. М. : АСТ : Восток-Запад, 2006. Т. 2.
255. Общая история идеологии в области образования в Китае. Хунань : Хунань цзяоюй, 1996.

256. История образования Китая. Пекин : Чжунгго кэсюэ, 2003.
257. Россия — Китай: образовательные реформы на рубеже XX—XXI вв. ; под ред. Н. Е. Боровской, В. П. Борисенкова, Чжу Сяомань. М. : РАО Центр. акад. пед. исслед. КНР, 2007.
258. Стратегия и система управления высшим образованием в КНР в условиях ВТО ; ред. Ин Голян. Ухань : Гуандун цзаюй, 2006.
259. Исследование образования. Пекин : Чжунгго кэсюэ, 1997.
260. Реформы образования Китая. Пекин : Жэньмин цзаюй, 2007.
261. Обзор развития и реформирования высшего образования за последние 30 лет: 1978—2008. Пекин : Цзаюй кэсюэ, 2008.
262. *Гоцзюнь Ли*. История реформирования образования в Китае. Хунань : Шаньдун Цзаюй, 2000.
263. *Чжан Ли, Иньфу Ян*. Выбор стратегии развития образования КНР. Педагогика. 2007. № 7.
264. Образование в Китае: 30 лет с начала реформы открытости : сб. ст. Пекин : Жэньмин, 2008.
265. *Рябов Л. П.* Сопоставительные исследования систем высшего образования. М. : Наука, 2002.
266. *Смолькова Е., Урода А.* Китайский прагматизм и русский «авось» в транснациональном образовании. Высш. образование в России. 2008. № 7.
267. *Майбуров И., Стровский Л., Цзин Цзян*. Опыт образовательной реформы в КНР. Экономика и междунар. отношения. 2006. № 6.
268. *Дунтин Ян*. Идеалы и реальность в осуществлении равенства в области образования. Пекин : Бэйцзин дасюэ, 2006.
269. <http://russian.people.com.cn/2332523.html>.
270. *Шилов А. П.* Проблемы образования в современном Китае. Вopr. культурологии. 2009. № 2.
271. *Рысакова П. И.* Конфуцианские истоки китайской образовательной доктрины: прошлое и современность. Восток. Афроазиатские общества: история и современность. 2007. № 6.
272. *Боровская Н. Е.* Формирование государственной стратегии образования в период реформ КНР (1980—1990 гг.) : дис. ... д-ра ист. наук. М., 2002.
273. *Галаган А. И.* Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в КНР. Отечественные и зарубежные системы образования. 2002. № 1.
274. <http://baike.baidu.com/view/990171.html>.

Научное издание

Лукашени Зоя Владимировна

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

Монография

Заведующий РИО *Е. Г. Хохол*
Технический редактор *В. В. Кукреш*
Корректоры: *Г. А. Пискун, С. А. Березнюк*
Компьютерная верстка *С. М. Глушак, В. В. Кукреш*

Подписано в печать 27.12.2013.
Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.
Усл. печ. л. 27,90. Уч-изд. л. 20,76.
Заказ 227. Тираж 110 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

ЛП 02330/0494160 от 03.04.2009

Полиграфическое исполнение:
филиал № 1 ОАО «Красная звезда»
225409, г. Барановичи, ул. Советская, 80.