

РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ) УНИВЕРСИТЕТ

**СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ,
ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ
И ПОЛИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

ЕРЕВАН
2015

ՀԱՅ-ՌՈՒՄԱԿԱՆ (ՍԼԱՎՈՆԱԿԱՆ) ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ
ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ.
ՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱ-ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ,
ՏՆՏԵՍԱ-ԿԱՌԱՎԱՐՉԱԿԱՆ ԵՎ
ՔԱՂԱՔԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՍՊԵԿՏՆԵՐԸ

ԵՐԵՎԱՆ
ՀՌՀ հրատարակչություն
2015

РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ) УНИВЕРСИТЕТ

**СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ,
ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ
И ПОЛИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

ЕРЕВАН
ИЗДАТЕЛЬСТВО РАУ
2015

УДК 378.1
ББК 74.58
С 409

*Печатается по решению
Ученого и Редакционно-издательского советов РАУ.
При финансовой поддержке ГКН МОН РА в рамках научного
проекта № SCS 13-6C456*

Рецензенты: С.Г. Оганесян, д.филос.н., проф.
А.М. Суварян, д.э.н., проф.
Авторский коллектив под руководством д.филос.н., к.ф.-м.н., проф.
П.С. Аветисян

С 409 Система управления сферой высшего образования: философско-методологические, экономико-управленческие и политические аспекты / П.С. Аветисян и др. – Ер.: Изд-во РАУ, 2015. – 118 с.

В коллективной монографии затрагиваются актуальные проблемы преобразования сферы высшего образования в контексте интеграционных процессов и современные подходы к системе управления этой сферой. Это, во-первых, проблемы адекватной интерпретации интеграционных процессов в сфере высшего образования в свете стратегических целей образовательных реформ в РА. Во-вторых, это вопрос о заимствованиях и адаптациях иностранных университетских моделей и о непременно возникающих тут «искажениях» первоначального образца при пересадке на иную почву. В-третьих, вопрос о соотношении внутренней и внешней сторон жизни современного университета в целом, его автономии и потребностях общества и государства.

Книга может заинтересовать научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов, занимающихся проблемами философии образования, управления сферой ВО и современными трансформациями в этой области.

УДК 378.1
ББК 74.58

ISBN 978-9939-67-125-3

© Издательство РАУ, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
Глава I Теоретико-методологические аспекты управления сферой высшего образования в контексте трансформационных процессов	10
1.1. Актуальные проблемы образования в странах СНГ в контексте интеграционной политики. <i>П.С. Аветисян, Г.Э. Галикян, Н.М. Геворкян</i>	10
1.2. Проблемы и приоритетные направления модернизации образовательных систем стран СНГ. <i>П.С. Аветисян</i>	16
1.3. Роль институтов гражданского общества в модернизации системы образования в странах СНГ (на примере Республики Армения). <i>Т.Э. Мариносян, Г.Э. Галикян</i>	21
1.4. Некоторые проблемы человеческого капитала в трансформирующемся образовании. <i>П.С. Аветисян, Н.М. Геворкян</i>	30
1.5. Университетское образование: поиск новой парадигмы. <i>Г.Э. Галикян</i>	34
1.6. Новое десятилетие реформ в сфере высшего образования: тенденции и приоритеты развития на современном этапе. <i>В.С. Галстян</i>	41
Глава II Перспективы имплементации новых моделей управления в сфере высшего образования РА	50
Введение	50
2.1 Особенности трансформаций образовательных систем переходных обществ в условиях интеграции. <i>П.С. Аветисян, М.М. Мовсисян</i>	522
2.2. К построению модели управления сферой высшего образования в контексте интеграционных процессов: на примере ЕС. <i>А.Г. Айрапетян</i>	588

2.3. Вуз как многомерная интеллектуальная организация: проблемы и перспективы внедрения новых форм организации в сфере высшего образования в РА. <i>В.С. Галстян</i>	733
2.4. Основные принципы управления высшим образованием с точки зрения развития человеческого капитала в трансформирующемся обществе. <i>Н.М. Геворкян</i>	833
2.5 Новая модель университета: возможна ли она? <i>Г.Э. Галикян</i>	90
2.6. Проблемы управления качеством высшего образования Армении в контексте современных образовательных трендов. <i>Н.М. Геворкян, Г.Э. Галикян</i>	1011
Заключение	112
Сведения об авторах	117

Введение

Нынешний этап развития современных государств характеризуется глубокими интеграционными процессами, затронувшими многие сферы социальной жизни, в частности, политическую, социально-экономическую, научно-техническую и образовательную, укрепляя их функциональные и институциональные отношения. С другой стороны, активно развиваются процессы международной интеграции социально-экономических и политических систем государств, в том числе в области науки и образования, которые образуют основной потенциал национальной конкурентоспособности. Конкретнее, это относится к высшему образованию – основному источнику формирования и непрерывного обновления человеческого потенциала.

В этих условиях проблема понимания и переосмысления феномена образования, особенно в сфере высшего образования, как во внутригосударственной жизни, так и в области межгосударственных взаимодействий становится особо значимой. Научно-исследовательские пути решения выделенной проблемы требуют системного и целостного представления о последней, рассматривая ее не просто как цель, но и как средство построения наиболее подходящей модели развития и организации национальной системы высшего образования. Данная проблема требует определения философско-методологического и концептуального содержания высшего образования, дифференциации системных и синергетических характеристик процессов, происходящих в сфере образования, которые повлекут за собой пересмотр действующей модели управления высшим образованием.

Таким образом, целью данной книги является философско-методологическое, политическое и экономическое исследование и обоснование возможных направлений формирования и развития системной модели управления высшим образованием в контексте углубления интеграционных процессов и сближения национальных систем образования. Если обобщить актуальность проблем, подлежащих исследованию, то они для нас определялись следующими условиями:

– Процессы глобализации и интеграции, императив инновационного развития выдвигают перед государствами задачу поддержания их социально-культурной самобытности, соотнося тра-

диции и инновации в различных сферах государственной жизни. В связи с этим, в межгосударственном взаимодействии образование, являясь инструментом социально-культурного воспроизводства и идентификации, может служить как пространством для межкультурного диалога, так и пространством для государственной культурной экспансии посредством механизмов внешней политики в области образования.

– Переход общества к постиндустриальной стадии развития и, следовательно, рост роли и важности знаний и их воспроизводства, инноваций, научных и технологических достижений, человеческого капитала в развитии государства определяет необходимость такого преобразования образования, которое станет фундаментом инновационного потенциала общества, одного из самых важных факторов государственной экономической мощности. Последнее, в свою очередь, определяет роль и место государства в международной системе.

– В системах, где процессы трансформации высшего образования начались искусственным путем, а не закономерно, в результате прихода к этому путем исторического развития, например, через механическую реализацию модели Болонского процесса, эти изменения могут иметь далеко идущие и не всегда позитивные последствия, затрагивая все области функционирования сферы образования. Особую группу таких стран представляют страны с переходной экономикой, таких, как Армения, где процессы реструктуризации повлияли на все экономические подсистемы. В стране существует не только проблема внедрения новых подходов к управлению системой высшего образования, организации учебного процесса и обеспечения качества, но и проблема выработки новой философско-методологической концептуальной модели, которая будет эффективно сочетать в себе национальные особенности и традиции высшего образования с инновациями в процессе интеграции в мировое образовательное пространство.

В конце 90-х гг. XX века интеграция в европейскую систему образования практически всех постсоветских стран, включая Армению, привела к определенным структурным и институциональным изменениям. Сегодня система образования в Армении стремится адаптироваться к современным трендам в сфере высшего

образования. Из-за глобальных изменений социокультурной среды ожидания от высшего образования также трансформировались.

И сегодня мы можем констатировать определенную исчерпанность постсоветских центров развития в сфере высшего образования. Ориентиры, которые были приняты академическими элитами в 90-е гг., в новых условиях обеспечивают скорее поддержание существующего положения вещей, чем требуемые и ожидаемые «прорывы». Поднятый разговор о стратегических целях образовательных реформ затрагивает не только цифры и рейтинговые показатели, но и более важные ценностные критерии, в частности, запросы общества с целью дальнейшего развития, и не только конъюктуру сегодняшнего рынка труда страны.

В публикуемых ниже статьях затрагиваются актуальные проблемы университетских преобразований. Это, во-первых, интеграционные процессы в сфере высшего образования и связанные с ними проблемы их адекватной интерпретации в свете стратегических целей образовательных реформ в РА. И, во-вторых, это вопрос о заимствованиях и адаптационных процессах иностранных университетских моделей и о закономерно возникающих здесь «искажениях» первоначального образца при пересадке на новую почву. В-третьих, вопрос о соотношении внутренней и внешней сторон жизни современного университета в целом, его автономии и потребностях общества и государства.

Глава I. Теоретико-методологические аспекты управления сферой высшего образования в контексте трансформационных процессов

1.1. Актуальные проблемы образования в странах СНГ в контексте интеграционной политики

П.С. Аветисян, Г.Э. Галикян, Н.М. Геворкян

Процессы европейской интеграции в сфере образования во многом определялись благодаря интенсивной интеграции национальных экономик и ускорением развития информационных технологий. Возникновение нового типа экономики – «экономики знаний» потребовало от европейских стран проведения образовательных реформ не только относительно содержания учебных программ, стандартизации тестирования знаний и общих принципов управления образованием, но и открытия границ.

Несмотря на то, что данная система создавалась для Европы, с целью интенсификации евроинтеграции, в условиях глобальной конкуренции не только отдельных экономик, но и образовательных моделей, сегодня усиливается конвергенция образовательных систем разных стран. Разные системы, с одной стороны, неизбежно становятся похожими друг на друга, а с другой – стремятся к поиску уникальных конкурентных преимуществ с целью добиваться лидерства. Вовлеченность в сферу образования постсоветских стран ЕС была расширена принятием политики соседства в 2003–2004гг. ЕПС стала площадкой взаимодействия и вовлечения в нормативную, политико-экономическую орбиту Европейского Союза тех государств, которые не желают или не могут в обозримом будущем стать членами ЕС. Это нашло отражение в известной фразе Р. Проди об «общности всего, кроме институтов» [4].

Относительно сотрудничества в образовательной сфере с Арменией план действий содержит пункты, в которых говорится, в частности, об укреплении сотрудничества, профессиональной подготовки молодежи, а также реформировании и модернизации систем образования и обучения (профессиональной подготовки) в соответствии с нежеланием Армении соответствовать стандартам и практике ЕС [9].

Новая социально-образовательная функция и роль вузов в развитии регионов в новых социально-экономических и политических

условиях, получившая название «третьей миссии университетов», определяемая на основе различных контекстов, имеет в своей основе реализацию социальной функции, социального участия, содействия университетов в социальном и культурном развитии своих регионов; взаимодействие вуза с региональным окружением; понимание и учет общественных потребностей в обучении граждан, подготовке специалистов для конкретных отраслей производства, проведение конкретных научных исследований для решения проблем, актуальных для сообщества, на основе многостороннего взаимодействия с различными заинтересованными участниками; ориентированность на потребности общества в целом и отдельных граждан, в частности, в том числе проживающих на отдельных территориях или объединенных в отдельные сообщества; активная социальная позиция университетов в отношении своей территории [8].

Интеграционные процессы в образовательной среде должны базироваться, прежде всего, на потребности и возможности конкретного региона, страны, вуза.

Решение о присоединении постсоветских стран к Болонскому процессу, на наш взгляд, определяется в большей степени не принятием философии данного процесса, а стремлением быть в тренде современных образовательных трансформаций. В итоге, это привело к тому, что вопрос о заимствовании университетских моделей по прошествии уже многих лет актуален и в какой-то мере болезненен для постсоветских стран.

При использовании плюсов данной системы, а также применяя имеющиеся национальные традиции и примеры лучших практик управления высшим профессиональным образованием, зарекомендовавший себя в последнее время в некоторых странах и вузах и выросших на твердой почве гуманизма, можно заложить твердую базу для интеграции образования в рамках Евразийского союза, в частности, на почве опыта стран СНГ – наследниц образовательной системы бывшего СССР [1]. Достижение положительных результатов преобразований, проводимых в сфере образования, во многом будет зависеть от продуманной политики органов управления образованием, от степени проработанности программы, от уровня включенности вузов стран-участниц СНГ в процессы интеграции и других факторов [7].

Одной из основных целей европейской образовательной реформы является ориентация образования на запросы рынка труда. Приоритетное подчинение интересов образования сфере экономики является, на наш взгляд, одной из основных причин, вызывающих негативные следствия внедрения Болонской системы не только в Европейском союзе, но и в странах СНГ. Для развивающихся стран это особенно актуально, так как в ходе преобразований, не учитывающих традиции региона и конкретных стран, возможны дальнейшие потери самого ценного – человеческого капитала. Образование не должно целенаправленно ориентироваться на потребности рынка труда, согласно мнению Вольфганга Либа (политика, специалиста в области образования): «В ходе Болонского процесса образовательная составляющая была отодвинута на второй план идеей экономической пригодности. Поэтому многие университеты начали действовать в соответствии с рыночными условиями».

Вместе с тем, необходимо отметить и положительные последствия коммодификации и конъюмеризации образования. «Все это приводит к развитию новых гибких форм обучения, к разработке специальных курсов, рассчитанных удовлетворить разнообразные запросы абитуриентов. Учебные курсы становятся более заостренными на практическом применении полученного знания» [6].

В данном контексте нас не может не беспокоить наблюдающееся в странах СНГ несоответствие между требованиями сложившейся социально-экономической ситуации и содержанием учебных программ. «При этом сама система образования работает по принятому десятилетия назад шаблону: содержание учебных курсов составляют упрощенные копии зачастую устаревших экономических, социальных, естественнонаучных или технических концепций» [2]. Естественно, что если система образования готовит людей к «ухудшающей» экономике, то и студенты «все меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью на рынке труда. Наличие высшего образования для многих является знаком социальной нормальности» [2. Там же].

Остаться в стороне от интеграционных процессов в современном мире информационных технологий, в частности, в сфере высшего образования, в котором и формируется человеческий капитал для новой экономики страны, невозможно, несмотря на множест-

во нареканий и критики со стороны преподавателей, ученых и профессионалов, занятых в сфере высшего профессионального образования, в отношении к преобразованиям, часто не до конца продуманным и ведущим к нестабильности образовательной системы, то есть со стороны представителей интеллектуальной составляющей человеческого капитала общества. И в этом контексте возникают вопросы касательно адаптации Болонского процесса, учитывая необходимость постсоветских стран следовать в разработке образовательных программ международным, а не национальным стандартам качества. «Те системы образования, которые не участвуют в международной конкуренции за иностранных студентов и, как следствие, в конкуренции стандартов качества образования, в конечном счете, делают неконкурентоспособными свои страны и не только в сфере образования, но в перспективе и в сфере экономики» [2. С. 13].

На наш взгляд, в центре всех интеграционных процессов в сфере высшего образования должно стоять обеспечение свободного культурного развития каждого человека, что и является настоящим гарантом поддержания разумности системы социально-экономических отношений и критерием общественного блага и обеспечивающем устойчивое развитие современного общества. Это будет соответствовать также оси современной Концепции устойчивого развития, в центре которой – человек с его постоянно и свободно развивающимися интересами и потребностями, которые в дальнейшем должны влиять на производство и ценообразование. В противоречии с данной Концепцией находится сегодняшняя экономическая система, в центре которой – прибыль, и система высшего образования вовлечена в данный кругооборот, хотя роль ее состоит в обеспечении социальной связанности. Один из видных экспертов европейской образовательной системы А. Келлер отмечает, что интерпретация Болонской декларации будет иметь для него решающее значение: «Решающим может стать вопрос о том, кто возьмет верх в интерпретации Болонского процесса. В случае, если в качестве основных целей Болонской декларации называют квалификацию, ориентированную на рынок, то это является проявлением ограниченного, прежде всего экономически детерминированного понимания Болонского процесса» [5].

Благодаря свободному духовному труду в сфере образования и культуры появляется возможность оздоравливающе влиять на

всю экономическую жизнь страны. Снижение свободной духовной деятельности означает недостаток инвестиций и благотворительных ресурсов в эту сферу и, соответственно, в дальнейшем – снижение экономических показателей и роста благосостояния населения в целом. Осознание данного влияния даст возможность регулировать экономический кругооборот.

Учитывая, что в современном мире создание и использование знаний стало главным фактором социально-экономического прогресса, государство должно принимать на себя новую роль – управление за счет создания благоприятных условий и предоставления необходимых стимулов. Понимая это, государство призвано нести ответственность за создание стимулирующей среды свободы, заставляющей высшие учебные заведения к более широкому применению инноваций и более чуткой реакции на потребности трансформирующегося общества, экономика которого основана на знаниях, человеческом капитале, и в частности, на его интеллектуальной составляющей.

Джон Дуглас, анализируя роль высшего образования и напоминая, что государственные учреждения «по прежнему выступают главными поставщиками образовательных услуг в большинстве стран» [3. С. 76] и несут ответственность за практическую реализацию реформы на соответствующих рынках, замечает: «В новом постиндустриальном обществе характерные для административно-командной экономики создания и регулирования массового высшего образования когда-то преобладавшие в большей части мира, перестают работать. И возникает то, что я определил как “структурированные рынки возможностей” в высшем образовании» [3. С. 74]. Ясно, что вышесказанное особенно актуально для стран СНГ.

Потери от недостаточного вложения времени и средств в высшее и среднее профессиональное образование, пренебрежение мнением интеллектуального ядра общества могут быть значительными. К числу таких потерь относятся:

- снижение качества образования и потеря человеческого капитала;
- снижение реальной конкурентоспособности страны;
- увеличение экономических и социальных диспропорций;
- ухудшение качества жизни и здоровья населения;
- последующее увеличение неизбежных бюджетных расходов на программы социального обеспечения и т.п.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что дальнейшее развитие образовательной системы на постсоветском пространстве будет определяться, очевидно, двумя противоречивыми факторами: требованиями экономической сферы и преобразованиями в рамках интеграционной политики – и основное требование: необходимость и роль сферы высшего образования в данном контексте – поддержание социальной связности и культурных традиций, возрождение отношения к образованию как к основной ценности общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аветисян П.С.* Формирование единого образовательного пространства СНГ в условиях глобализации (социально-философская концепция): Монография / П.С. Аветисян, Ер.: Изд-во «Гитутюн» НАН РА. 2007, 376 с. СС. 337–345.
2. *Волков А.Е., Ливанов Д.В., Фурсенко А.А.* Высшее образование: повестка 2008–2016 // «Эксперт», 2007, № 12. С.12.
3. *Дуглас Дж.* Новый мировой порядок в высшем образовании: как и почему правительства создают структурированные рынки возможностей // «Вопросы образования», 2011, №1. С. 76.
4. Европейский Союз в веке: время испытаний / Под редакцией О.Ю. Потемкиной (отв. редактор), Н.Ю. Кавешникова, Н.Б. Кондратьевой. М.: Весь Мир, 2012. СС. 380–382.
5. *Келлер А.* Болонский процесс: середина пути. М., 2006, с. 203.
6. *Короткий Г.А.* Образование: история и современность // «Вопросы философии», 2011, № 10. С. 73.
7. *Лобовская Т.А., Молочников Н.Р., Дедкова И.Ф.* Реформа системы высшего образования: преимущества и недостатки // «Современные наукоемкие технологии», 2005. № 5. СС. 38–41.
8. *Перфильева О.В.* Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // «Вестник международных организаций», 2011. № 1 (32). СС. 133–144.
9. См.: EU / ARMENIA ACTION PLAN
//ec.europa.eu/world/enp/pdf/action_plans/armenia_enp_ap_final_en.pdf.
10. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)-FINANCIAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)-FINANCIAL%2020%20June%202013.pdf)

1.2. Проблемы и приоритетные направления модернизации образовательных систем стран СНГ

П.С. Аветисян

В настоящее время интеграция и взаимодействие между государствами СНГ в области науки, информации и образования не только не ослабевает, но и интенсифицируется, поскольку подкрепляется целым рядом тенденций, нарастающих как на постсоветском пространстве, так и во всем мире. Эти тенденции осмысливаются в большинстве стран мира, с одной стороны, в качестве процессов-симптомов, свидетельствующих об объективности процесса глобализации образования, с другой – в качестве показателя необходимости осуществлять деятельность, направленную на интеграцию в общемировое образовательное пространство.

Образовательная сфера – это та основа, которая в развитых странах составляет большой прирост валового национального продукта и, в конечном счете, обеспечивает поступательное развитие государства. Все постсоветские страны, а особенно страны, имеющие ограниченные природные и инвестиционные ресурсы, к числу которых относится Армения, должны опираться на образование как на источник и самое эффективное средство прогресса, самый мощный инвестиционный ресурс. В системе высшего профессионального образования РФ и РА за последние годы, как и в остальных странах Содружества Независимых Государств, объективные экономические процессы, связанные с развитием рыночных отношений и их активным внедрением в образовательную сферу, стимулируют рост спроса образовательных услуг [1].

Углубляющиеся процессы глобализации и интернационализации, усиливающаяся конкуренция на рынках всех видов товаров и услуг, научно-технологическое развитие во всех сферах социально-экономической жизни обусловили переход к экономике знаний, основу которой составляет человеческий капитал. Главным источником его развития является формирование эффективной системы образования, при этом особая роль отводится высшему образованию, которое обеспечивает не только передачу, но и воспроизводство знаний, готовит специалистов для всех отраслей социально-экономической жизнедеятельности государства. Попытки модерни-

зации сферы образования в последние десятилетия осуществляются во всех странах СНГ, целью которых является приведение систем образования этих стран в соответствие с европейской системой, формирование национальной системы квалификации образования и институциональных изменений [2].

Эффективная модернизация предполагает расширение и усиление роли общественности и ученых-лидеров, достаточное финансирование, создание инновационной образовательной среды и условий для усиления профессионального саморазвития студентов, внедрение форм открытого образования, пересмотра содержания программ, введения новых методик обучения, контроля и самоконтроля. С другой стороны, в процессе модернизации изменяется структура занятости, повышаются требования к уровню квалификации работников, быстро и резко трансформируются сами сферы профессиональной деятельности, растет вынужденная горизонтальная мобильность кадров, возникает напряжение в семьях, обусловленное увеличивающимся межпоколенческим разрывом. Значимым фактором становится скорость овладения новыми технологиями. Одной из проблем в данной сфере является повышение требований к уровню квалификации и профессиональной мобильности, вынуждающее людей постоянно заботиться о своем профессиональном росте.

Система образования должна готовить специалистов не только к профессиональному совершенствованию, но и к кардинальной смене собственных профессиональных установок.

Итак, в логике модернизации желание максимально «выжать» из людей всю креативность странным образом переплетается со стремлением обеспечить всеобщую занятость. С одной стороны, без порождения новых технологий невозможно продвижение вперед и обеспечение общественного благосостояния, с другой – высокие технологии неизбежно приводят к высвобождению людей. Тем самым, проблема занятости, формирования рынков труда становится ключевой. При этом формирование новых сфер приложения усилий и интересов (новой занятости), безусловно, является сферой деятельности образовательных институтов [4].

Наряду с вышесказанным, модернизация во всех ее проявлениях необходима, и она предполагает не только изменения в области научно-технологического знания, но и затрагивает широкий

спектр гуманитарных технологий. Для образования это означает, что изменения должны касаться всех его уровней и институтов.

Проблема модернизации образования в современных условиях является перманентной, исходя из самой природы явлений – быстрая смена парадигм, процессы глобализации, интеграции, технологические прорывы призывают к постоянной смене учебных программ, планов, гибкости и свободы от бюрократических рамок. Существуют разные варианты стратегий развития и модернизации систем образования. В постсоветский период активно использовались реформирование системы в целом и ликвидация отставания.

Эти стратегии опираются на администрирование как на основной ресурс, они очень затратны, малочувствительны к локальным особенностям системы.

Возможна и другая стратегия – развитие сильных сторон. Основным источником обновления в этом сценарии является инициатива и интерес успешных исследователей, преподавателей школ и вузов. Этот подход можно назвать *гуманитарной модернизацией образования*. Необходимо раскрыть возможности использования данной стратегии в современных условиях и комплекс мер по укреплению и использованию конкурентных преимуществ в нашей образовательной системе.

Современные процессы в сфере высшего образования привели к коренному пересмотру его сущности, содержания, функций и предназначения в новых условиях. При этом процессы модернизации должны касаться не только характеристик самого образовательного процесса, но и всей системы управления образованием в целом, краеугольным камнем которой должно являться обеспечение качества. Мы исходим из того, что в условиях глобальной конкуренции не только экономик, но и образовательных моделей, усиливается конвергенция образовательных систем разных стран. Они, с одной стороны, неизбежно становятся похожими друг на друга, а с другой – ищут уникальные конкурентные преимущества, чтобы добиваться лидерства в качестве образования и, как следствие, в качестве человеческого капитала. Поэтому своеобразие и уникальность нашей образовательной системы для нас являются ценностями лишь постольку, поскольку они смогут обеспечивать лидирующие позиции страны в формировании глобально конкурентоспособного человеческого капитала.

Теория и практика улучшения системы образования в разных странах в последние десятилетия (Фуллан, Муршет, Барбер), как правило, предлагают три варианта стратегии в различных комбинациях [3]:

1. Модернизация системы в целом через институциональную перестройку.

2. Мобилизационное развитие системы с целью достижения определенных количественных и качественных параметров.

3. Направленное решение острых проблем и ликвидация отставания от конкурирующих образовательных систем.

Все эти стратегии проводят преобразование «сверху–вниз» и опираются на администрирование как на основной ресурс и редко вовлекают инициативу и опыт «снизу». Исходя из того, что все образовательные системы, реализующие программы модернизации, обладают разными конкурентными преимуществами, мы предлагаем в упомянутой стратегии использовать стратегию опоры на точки роста и имеющиеся конкурентные преимущества. Основным источником обновления в данном сценарии является инициатива и интерес успешных исследователей, преподавателей школ и вузов, когда ресурс личной инициативы становится субъектом модернизации. Таким образом, в основу национальной образовательной политики необходимо положить стратегию опоры на конкурентные преимущества и выработку системы мер по закреплению и использованию этих преимуществ.

Таким образом, поддерживая лучшие традиции отечественного образования, ориентируясь на все передовое, что имеется в мировой практике, сегодня необходимо четко наметить приоритетные направления модернизации систем образования РА, РФ и других стран СНГ с ориентацией на потребности инновационного развития (постиндустриальной экономики и общества XXIв.). Чтобы ответить на вызовы глобализованного мира и соответствовать духу культуры, национальные образовательные системы должны быть реформированы не внешним, случайным образом, диктуемым демографическими и социально-политическими особенностями текущего момента, а сообразно логике самого образовательного процесса, выраженной в его прошлом, настоящем и будущем, учитывая традиции, историю, менталитет каждого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аветисян П.С.* Проблемы и приоритетные направления модернизации системы высшего образования стран СНГ в контексте современных интеграционных процессов // Образование, наука и производство в XXI веке: современные тенденции развития: материалы юбилейной междунар. конф. Могилев: Белорусско-Российский университет, 2011. СС. 5–6.
2. *Аветисян П.С.* Формирование единого образовательного пространства СНГ в условиях глобализации (социально-философская концепция): Монография. Ер.: Гитутюн НАН РА, 2007.
3. Ежеквартальный научно-образовательный журнал «Вопросы образования». М., 2011. № 1–4.
4. *Чувилина Н.* Выборы как фактор развития политико-властных процессов в странах СНГ: Теоретико-методологический аспект.
URL: www.politex.info

1.3. Роль институтов гражданского общества в модернизации системы образования в странах СНГ (на примере Республики Армения)

Т.Э. Мариносян, Г.Э. Галикян

Одновременно с тем, как правительства государств-участников СНГ проводят реформы, направленные на улучшение образовательной системы, в этих странах растет осознание необходимости институтов гражданского общества, важной роли в этих преобразованиях. Актуальность темы определяется не столько переходом Армении к Болонской системе, сколько современными экономическими и социальными реалиями. Отмечается, что новая модель высшего образования должна основываться на армянских реалиях: культуре, институтах и ресурсах. Наконец, обосновывается необходимость движения в сторону открытости системы высшего образования, когда участие гражданского общества может и должно играть существенную роль в новых преобразованиях.

Гражданское общество, в идее которого заложено его постоянное развитие, совершенствование власти, утверждение более демократичных и цивилизованных форм общежития, представляет собой социально организованную структуру, формирующуюся за пределами системы государственной власти. Институты гражданского общества, по определению, независимы от государства и предпринимательской сферы, что отражается в понятии «третий сектор», которое нередко используется как синоним понятия «гражданское общество».

В 1990-е годы XX века понятие «гражданское общество» приобрело особое значение в постсоветских странах, стремящихся к демократическим изменениям. Развитие в странах Содружества Независимых Государств таких форм организации государственной власти и политической системы, как: парламентаризм, многопартийность, легальная оппозиция, частное предпринимательство, различные формы собственности, бесспорно, является демократическим завоеванием в этих странах и реальной заслугой именно гражданского общества. При сравнении гражданских обществ в странах СНГ и странах Запада необходимо учитывать принципиальное различие: постсоветские государства изначально развивались и продолжают развиваться по принципу вторичной, догоняющей модели.

Становится очевидным, что невозможен примитивный и прямой перенос на почву этих новообразовавшихся стран исторического и конструктивного опыта становления гражданского общества, его взаимоотношений с государственной властью. В условиях еще несформировавшегося гражданского общества в странах Содружества существование конкретных институтов гражданского общества как автономных от государства политических и общественных организаций не предполагает их способность эффективно взаимодействовать с органами государственной власти и, соответственно, оказывать необходимое влияние на решения правительств этих стран. Анализ положения гражданского общества в странах постсоветского пространства показал, что в зависимости от исторического наследия и традиций политической культуры, непосредственно в каждом конкретном государстве-участнике Содружества действует два основных способа развития институтов гражданского общества.

В некоторых странах элементы гражданского общества возникли на самой ранней стадии формирования государства и имеют непосредственное влияние на образование государственной системы и ее функционирование. В других – государственная власть, проводя соответствующую политику, сама инициировала или стимулировала формирование институтов гражданского общества, таким образом, создавая благоприятные условия для их развития. Вместе с тем, в странах-участницах Содружества наблюдается тенденция включения в содержание нормативно-правовых документов программного характера мер, направленных на активизацию потенциала гражданского общества для его продуктивного использования в совместном с государственными структурами решении проблем развития различных отраслей жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования. Очевидно, что реализация системы мер, направленных на совершенствование образовательной системы, должна включать в себя формирование системы контроля над деятельностью государственных служащих со стороны институтов гражданского общества, а также системы взаимодействия институтов гражданского общества с государственными органами. Однако следует признать, что в настоящее время, к примеру, в Российской Федерации отсутствует конструктивное взаимодействие в образовательной деятельности между институтами государственной власти и институтами гражд-

данского общества. Федеральный закон «Об образовании», определяя основные направления деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления, не предусматривает необходимость участия институтов гражданского общества в модернизации образовательной системы России. Одновременно с тем, как правительства государств-участников СНГ проводят реформы, направленные на улучшение образовательной системы, в этих странах растет осознание необходимости институтов гражданского общества, их важной роли в этих преобразованиях.

Становится очевидным также, что гражданское общество не только имеет решающее значение в реализации правительственных реформ, но и способно, координируя усилия собственных институтов, инициировать реформирование той части образовательной системы, которая находится за пределами осуществляемых правительством программ. Опираясь на пример деятельности институтов гражданского общества в Республике Армения, мы попытались показать, почему гражданское общество может являться ключевым игроком в деятельности по реформе образовательной системы и каким образом гражданское общество может участвовать в процессе реформ в других странах СНГ.

Хотелось бы отметить, что проекты, способствующие развитию гражданского общества в государствах-участниках Содружества, нередко поддерживаются и финансируются различными фондами и международными организациями. В современном мире происходят динамичные перемены, имеющие существенное влияние на сферу высшего образования. Перед каждой страной встает задача преобразования высшего образования с целью его приведения в соответствие с новыми реалиями. В армянском образовательном пространстве сегодня осуществляется ряд мер по его модернизации. Но, как нам представляется, многое делается спонтанно, непродуктивно, без привлечения самих участников образовательного процесса. При анализе современного состояния высшего образования в Армении мы исходим из того, каким оно должно стать, чтобы соответствовать определенно обозначенной модели. Эта модель допускает, что существует обширное и заинтересованное гражданское общество, которое применит технические, социальные воз-

можности и способности к управлению образовательной системой. Модель также допускает, что существует национальная сеть поддерживающих систем и организаций, которые предоставят дополнительную помощь и знания этой модели управления. Однако сложившаяся ситуация совершенно далека от обозначенной.

На наш взгляд, вопрос о взаимоотношении общества и высшего образования можно охарактеризовать как один из ключевых в том перечне, который является крайне актуальным для Армении. М. Эш (видный специалист в области современных образовательных моделей) отмечает, что «стержневой вопрос не только в области высшего образования, но и вообще в происходящей сейчас трансформации режимов государств всеобщего благосостояния – это вопрос о отношении между государством и гражданским обществом, чему в сфере образования соответствует вопрос, является ли высшее образование частным или общественным благом» [1. С. 71]. Оценивая современные трансформации в сфере высшего образования США (модель американского исследовательского университета стала господствующей формой в мировой системе высшего образования – прим. Г.Г.), Эш приходит к выводу: «Происходящее в Америке в наши дни проще всего понимать в историческом контексте как новый извод мобилизации гражданского общества, а не только рыночных сил, для поддержки высшего образования, которое имеет в этой стране долгую традицию» [1. С. 73].

Процесс преобразований, который должен завершить переход к новой образовательной системе, стоит перед определенными вызовами, требующими четкой продуманной парадигмы образования. На первый взгляд, было бы проще взять за основу новой модели образования то, что уже работает в разных странах и реализовать в армянской действительности. Однако прямое заимствование социальных инноваций чревато большими рисками. Прежде всего, отметим, что некоторые решения просто невозможно адаптировать к сегодняшней армянской действительности. Определяется это во многом тем, что, наряду с изменениями в области образования, у нас происходит переход от одной социально-политической системы – коллективной, корпоративной, идеологизированной к другой – индивидуальной, личностной и открытой. Движение от одного к другому не является только вопросом техники или технологии: оно

является ценностным, психосоциальным сдвигом, обновляющим общество в целом. Такой сдвиг требует от сообщества и индивидов личностной, профессиональной ответственности с обязательным овладением и применением новых ценностей и практик и их отражением во вновь образующихся институциональных и юридических структурах. В частности, должна быть задействована новая модель управления и менеджмента. Она, в первую очередь, подразумевает наличие профессиональной сети компетентных организаций внутри структуры для повышения квалификации преподавателей, учреждений по подготовке к тренингу менеджмента общественных услуг и органов для переподготовки гражданского общества. Однако в Армении нет фактов, подтверждающих наличие работ в этом направлении. «Система высшего образования также должна лучше понимать сигналы, поступающие из окружающего мира и реагировать на них. Системы, которые производят большое количество безработных выпускников с чрезмерно высоким уровнем образования, не выполняют важную часть своих экономических и социальных обязанностей – готовить первоклассных специалистов, которые будут вести нашу экономику и общество» [2].

Мы предполагаем, что ключевым моментом относительно образовательной сферы в Армении является переход от абсорбирующей фазы импортируемых идей и моделей к адаптирующей фазе национальной релевантности. Для этого, на наш взгляд, важно, чтобы был ощутимый сдвиг от абсорбирующей фазы (результаты не вполне успешного внедрения двухуровневой системы высшего профессионального образования и отсутствие у студентов возможности реально выбирать свой образовательный путь и отвечать за него, очень малое количество курсов по выбору) к адаптирующей (прежде всего, поиск компромиссов между массовым высшим образованием и высокими академическими стандартами, выработка новой парадигмы образования, основанной на новой технологической платформе, на основе запросов рынка и общества в целом, учет существенных недостатков на уровне общеобразовательных школ). По мнению известного английского эксперта в области университетского образования Р. Барнета, новая миссия университета сводится к реализации им своих интегрирующих возможностей. Он подчеркивает, что «выступать медиатором, посредником в совре-

менном обществе, теряющем свою целостность, может только университет трансформирующийся» [3]. И в этом контексте возникают вопросы относительно адаптации Болонского процесса. Во многих университетах процесс не продвигается дальше механического разделения существующих программ подготовки специалистов на два этапа (4+2 года). «Чтобы избежать его, вновь вводимые образовательные стандарты должны соответствовать требованиям со стороны профессиональных сообществ, а, следовательно, разрабатываться с их участием и, как минимум, не уступать современному международному уровню. Такие стандарты будут определять не перечень учебных предметов и число часов, а достижение уровня самостоятельного оперирования знаниями. Эти новые образовательные стандарты должны носить рамочный характер, тогда вузы смогут сами конструировать свои образовательные программы, конкурируя на рынке образования» [4. С. 16].

Особенно актуальны эти стандарты на уровне магистратуры, где исследовательский компонент, безусловно, становится определяющим, и исследовательская работа является одним из главных показателей деятельности университета. Но на это требуются такие средства, которые могут позволить себе очень состоятельные вузы. Магистерские программы являются ступенью к самостоятельной работе, основой которой являются знания, полученные в бакалавриате. В Армении, к сожалению, двухуровневая система образования, как правило, не характеризуется качественными изменениями на уровне магистратуры (вузы ограничены в ресурсах, преподаватели слабо мотивированы, большинство магистрантов не имеют желания вести научные исследования и поступают в магистратуру не для того, чтобы стать учеными). Но главная проблема, и не только на постсоветском пространстве, заключается в том, «станут ли признавать европейские работодатели, включая органы государственной власти, новые бакалаврские дипломы как полноценные дипломы о высшем образовании» [1. С. 78]. Пока же нужно признать, что и на постсоветском пространстве, и в европейских странах еще только предстоит «адаптировать систему государственной занятости к двухступенчатой модели высшего образования» [1. С. 79].

Пока что мы констатируем наличие абсорбирующей фазы в образовательном пространстве (т.е. чисто механическое усвоение

особенностей Болонского процесса), и это во многом «благодаря» тому, что огромный потенциал гражданского общества практически не задействован. В реальности нельзя достичь глубоких сдвигов в одночасье или же при помощи призыва к правительству. Преобразования могут успешно претворяться в жизнь лишь при наличии активного участия гражданского общества, демонстрирующего, во-первых, готовность к участию и желание преобразований; во-вторых, осознание самими университетами необходимости перемен. Относительно ситуации Армении многие эксперты отмечают, что здесь особая роль отводится памяти: есть тенденция решения старых проблем, а не ориентация на новые возможности. Нужно особо отметить, что один из основных принципов, латентно присутствующих в образовательной политике Армении, заключается в убеждении, что решение проблем развития человеческих ресурсов может быть импортируемо в любом случае. В некоторых случаях это действительно привело к приобретению ряда новых знаний, навыков, опыта и ценностей, но многое из вышеперечисленного так и не получило широкого применения из-за отсутствия институциональной и социальной адаптации, где решающим критерием может стать выработка соответствующих социальных технологий. «В постсоветских странах, в отличие от стран с развитым гражданским обществом, нет общественных институтов, которые бы формулировали запросы общества, а тем более нет общественного влияния на содержание образования» [5].

В конечном счете, приход общества в образование делает систему в целом более открытой и динамичной. «Открытая система» более чувствительна к внешним силам и влияниям, нежели «закрытая». И надо особо отметить, что повышение открытости – один из центральных элементов процесса перехода. Однако открытость, как всегда, увеличивает фактор запутанности и непредсказуемости. Возможно, единственно устойчивым ответом на повышающуюся сложность является достижение более высокого уровня институционально-организационной компетентности через образование и коммуникацию.

Университеты должны и, отчасти, вынуждены поддерживать постоянные связи и объяснять внешним по отношению к традиционной среде агентам (разным группам студентов, работодателям,

профессиональным ассоциациям) суть происходящего в стенах высшего учебного заведения, и «такая необходимость прозрачности и подотчетности, потребность в рефлексии собственных целей и путей их достижения создают качественно новую ситуацию в развитии вузов» [6]. И здесь также очень важны такие институциональные изменения в структуре образования, которые позволили бы ей (вопреки сложившейся тенденции) включить в себя важнейшие элементы гражданского общества. Однако сложившаяся почти на всем постсоветском пространстве ситуация определяется действием нескольких негативных факторов: во-первых, тем, что в существующей правовой базе образования участие общества в формировании образовательной политики регламентируется явно недостаточно. «Но если для тоталитарного государства такая ситуация естественна и даже единственно возможна, то для демократического – и просто обременительна, и просто противоречит принципу свободы выбора личности и общества в образовании» [7. С. 55]. Во-вторых, тем, что «ограниченность участия общества, общественных институтов в изучении и решении проблем образования в высокой степени связано с корпоративно-профессиональной замкнутостью системы. Язык, на котором формулируются и обсуждаются многие из этих проблем, непонятен «широкой общественности», особенно если учесть отсутствие общепринятого толкования многих, даже базовых понятий (например, качества и эффективности образования, непрерывности и инновационности образовательного процесса)» [7. С. 56].

Необходимо констатировать, что нынешнее состояние образовательной системы – это больше продукт «естественной эволюции влияния трендов», нежели результат обоснованной и политически принятой программы модернизации. Подводя итоги, следует отметить: «К сожалению, этот общественно важный институт «прогнулся» под обстоятельствами и принял весьма причудливую форму. Сегодня высшее образование – институт социальной консервации в гораздо большей степени, чем «социальный лифт» и «тренировочная база» для конкуренции в жизни» [4. С. 13]. Такое положение дел во многом определяется не недопониманием необходимых реформ или неразвитыми социальными технологиями, а, скорее, отсутствием ясного видения той модели образова-

тельной системы, которая должна быть предложена гражданам в определенной временной перспективе. Тем самым, должна быть пересмотрена сложившаяся (и практически не работающая) система взаимоотношений общества и университетов. Может, мы и завышаем наши ожидания от высшего образования в глобальном мире (необходимо все-таки учитывать, что университеты – традиционно консервативные учреждения), но так или иначе необходимо прояснить вопрос о том, каковы должны быть ожидания общества от университета и какие обязательства может он взять на себя. Сохранение status quo лишь затягивает время преобразований институциональной структуры высшего образования в Армении и, следовательно, закрывает путь к его обновлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эш М. Бакалавр чего, магистр кого? «Гумбольдтовский миф» и исторические трансформации высшего образования // «Новое литературное образование», 2013. № 4. СС. 71–73.
2. Эдерер П., Шуллер Ф., Виллмс С. Ранжирование систем высшего образования: граждане общества в эру знаний // «Вопросы образования», 2009. № 3. С. 194.
3. Barnett R. Realizing the university in an age of supercomplexity Buckingham. Open Univ. Press, 2000. P. 97.
4. Волков А.Е., Ливанов Д.В., Фурсенко А.А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // «Эксперт», 2007. № 32. С. 13,16.
5. Майоров А.Н., Пинский А.А., Сабуров А.В. Гражданское общество как ресурс развития российского образования // <http://civilg8.ru/priority/education/6854.php> Роль институтов гражданского общества в модернизации системы образования.
6. Форрат. Н.В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // «Вопросы образования», 2009. № 2. С. 126.
7. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в будущее? / Доклад Общественной палаты Российской Федерации // «Вопросы образования», 2004. № 4. С. 55, 56.

1.4. Некоторые проблемы человеческого капитала в трансформирующемся образовании

П.С. Аветисян, Н.М. Геворкян

Интеграционные процессы, происходящие в обществе, открывают границы и создают возможности для свободного развития основной национальной ценности, на которой строится новая экономика человеческого капитала. В связи с этим, трансформация образования, начатая Болонским процессом – основным инструментом усиления евроинтеграции, имела целью создание единого европейского пространства высшего образования именно с целью консолидации и привлечения высококвалифицированного человеческого капитала Европы и ближайших стран.

Расчитана она была изначально на европейские страны, в основном – развитых с целью свободного перехода студентов из вуза в вуз между странами-участницами Евросоюза, создания единой базы профессионалов Европы, юридического признания дипломов о высшем образовании в рамках Европейского Союза и, в конечном итоге, создания условий для безграничного роста человеческого потенциала европейских стран.

Согласно «третьей миссии университетов» – новой социально-образовательной функции вузов и их роли в развитии регионов в новых социально-экономических и политических условиях, современные вузы должны иметь ориентированность как на потребности общества в целом, так и отдельных граждан, в частности, в том числе проживающих на отдельных территориях или объединенных в отдельные сообщества, учитывая активную социальную позицию университетов в отношении своей территории [1].

Таким образом, с точки зрения «новой миссии университетов» актуальность системы Болонской декларации очевидна для тех стран, которые присоединяются к Евросоюзу, либо разделяют общие ценности в рамках Европейской политики соседства, нацеленной на укрепление благосостояния, стабильности и безопасности. На данной волне многие страны СНГ уже приняли и стали имплементировать Болонскую систему в своих образовательных учреждениях, в частности, те, которые имеют непосредственную границу с Евросоюзом.

Учитывая, что в современном мире создание и использование знаний стало главным фактором социально-экономического прогресса

са, государство должно взять на себя новую роль – управление за счет создания благоприятных условий и предоставления необходимых стимулов. Понимая это, правительство призвано нести ответственность за создание стимулирующей среды свободы, подталкивающей высшие учебные заведения к более широкому применению инноваций и более чуткой реакции на потребности трансформирующегося общества, экономика которого основана на знаниях, человеческом капитале, в частности, его интеллектуальной составляющей.

Высшее образование имеет исключительное значение для развития человеческого интеллектуального потенциала страны. Можно выделить три основных аргумента в пользу дальнейшей государственной поддержки высшей школы:

- наличие внешних эффектов (это инновационные технологии и распространение научно-технических достижений, которые обеспечивают повышение производительности в масштабах общества);

- равенство в доступе к образованию (в том числе финансовое);

- функция высшей школы как опоры базового и среднего образования.

В связи с этим, неизбежные в современном мире интеграционные процессы в образовательной среде должны базироваться, прежде всего, на потребности и возможности конкретного региона, страны, вуза.

Несмотря на то, что измерение внешних эффектов весьма затруднительно, тем не менее, потери от недостаточного вложения времени и средств в высшее профессиональное образование, пренебрежение мнением интеллектуального ядра общества могут быть значительными. К числу таких потерь относятся:

- снижение качества образования и потеря человеческого капитала;

- снижение реальной конкурентоспособности страны;

- увеличение экономических и социальных диспропорций;

- ухудшение качества жизни и здоровья населения;

- последующее увеличение неизбежных бюджетных расходов на программы социального обеспечения; и т.п.

Из основных факторов – ключевых показателей, которые используются в отчете стран на макроуровне по оценке интеллектуаль-

ного капитала, следующие имеют непосредственное отношение к состоянию высшего профессионального образования в стране:

- отношение к глобализации;
- участие в международных конференциях (рейтинг);
- навыки в области ИТ;
- расход на техническое и программное обеспечение;
- национальные расходы на образование;
- население/учителя соотношение (рейтинг);
- качество университетского образования;
- трансфер знаний;
- студенты-иммигранты по научным областям;
- соотношение физиков на 1000 человек;
- участие в научных публикациях.

Создание интегрированной системы образования требует применения комплексного подхода и к распределению ресурсов. Опираясь на опыт развитых стран, учитывавших вклад образования в обеспечение экономического роста и социального единства страны, можно сказать, что общий уровень инвестиций в образовательную сферу должен составлять от 4 до 6 % валового внутреннего продукта. В Армении данный показатель составляет 3,2 % (в рейтинге стран мира по уровню расходов на образование, согласно базы данных Всемирного банка “World Development Indicators” занимает 121 место). По данным сборника Организации экономического сотрудничества и развития 2013г. “Education at a glance”, в передовых, наиболее образованных странах уровень инвестиций превышает 6 % (Израиль 7,5 %, США 7,3 %, Великобритания 6,5 %, Финляндия 6,5 %, Корея 7,6 %, Новая Зеландия 7,3 %, Канада 6,6 %). При этом расходы на высшую школу, естественно, составляют 15–20 % всех государственных расходов на образование. Наиболее образованные страны, как правило, имеют и более высокий уровень передовых навыков. К примеру, Япония, Канада и Финляндия – страны с высокообразованным населением – были одними из самых передовых стран по результатам экзаменов по грамотности и математике за 2011 год. [4].

Возможности, которые создаются для нового поколения благодаря интеграционным процессам, становятся освободительным стимулом в духовной жизни, способствуя развитию индивидуальных способностей. Как раз из ориентации людей на индиви-

дуальное, духовно свободное понимание сущностей явлений как политико-правовой сферы общественного организма, так и экономическая составляющая будет получать все новые индивидуальные способности и стимулы, ведущие к укреплению и выдвиганию страны на первые позиции интеллектуально развитых стран планеты. «...Именно *свобода*, как вечно живая личная *спонтанность* духовного центра в человеке – человека в человеке – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления человека!» [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Перфильева О.В.* Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // «Вестник международных организаций», 2011. № 1 (32). СС. 133–144.
2. *Лобовская Т.А., Молочников Н.Р., Дедкова И.Ф.* Реформа системы высшего образования: преимущества и недостатки // «Современные наукоемкие технологии», 2005. № 5. СС. 38–41.
3. *Аветисян П.С.* Приоритетные направления модернизации в области образования в контексте интеграционных процессов. // Историко-культурные основы социально-политической модернизации: Сборник научных статей. / РАУ. Ер.: Изд-во РАУ, 2011. 127 с. С. 10.
4. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
5. *Шелер М.* Формы знания и образование. Доклад // Избранные произведения. М., 1994. Цит. по: URL: <http://www.bsu.by/sm.aspx?guid=289383> (Дата обращения: 20.05.13).

1.5. Университетское образование: поиск новой парадигмы

Г.Э. Галикян

В последнее время явно наметившиеся тенденции обновления концепции университета дают решающий аргумент в необходимости оценки и переосмысления того идеала, к которому данный институт стремился или должен был стремиться в своем развитии. Какую роль он должен играть в XXI веке? Может быть, он устарел и исчерпал себя за последние 200 лет и «берет на себя слишком много функций, с которыми уже не справляется»?

Прежде, чем ответить на эти вопросы, мы должны понять, какие задачи решает общество через этот институт и правомерно ли их ставить в современную эпоху?

Нас, прежде всего, интересует вопрос о том, можно ли считать, что университетское знание все еще может быть определено как «общественное благо». Или мы можем забыть об этом. С. Фуллер отмечает «... на протяжении своей длинной истории университет сделал немало важных шагов на пути реализации своего идеала. В чем же состоит этот идеал? Если попытаться сформулировать его предельно кратко и обобщенно, то он состоит в универсализации знания как общественного блага». [6. С. 2]

Ясно, что социально-экономические трансформации конца XX и начала XXI веков не могли не затронуть основные положения университетской парадигмы эпохи «модерна». Многие эксперты констатируют, что университет находится в кризисе, и требуется переосмысление целей и ценностей, лежащих в основе его деятельности. В частности, французский философ Пьер Машере отмечает: «То, что университет в кризисе, нисколько не удивляет и, можно даже сказать, передает его нормальное состояние <...> проблема в том, чтобы понять, каковы особенности кризиса, через который университет проходит сегодня» [12. Р. 8] (цит. по [2. С. 331]). Мы склонны рассматривать симптомы этого кризиса не просто в проявлении неадекватности университетского образования требованиям сегодняшнего общества (хотя этот фактор тоже наличествует), а скорее, в том, что понятие «общественное благо» уходит из университетской жизни. Проблема заключается в том, что индивиды, приходящие в университете, видят в основном свою задачу в приобретении тех навыков и

знаний, которые рассматриваются как «позитивный товар», чья ценность связана с относительным преимуществом, которые приобретают его обладатели» [9. Р. 107]. Но весь вопрос в том, приходят ли молодые люди в университет с указанной целью или сам процесс обучения в университете «доводит» их до определенного мировосприятия?

Классический гумбольдтовский университет рассматривал свою основную задачу в социализации подрастающего поколения и формировании гражданина, осуществляющегося в процессе поиска истины. В современном университете задачи «воспроизводства культуры и продуцирования духовных ценностей» отходят на второй план. В классическом университете не стояла проблема адекватности современным требованиям социума, скорее сам университет был катализатором социокультурных преобразований в обществе. Модель «гумбольдтовского» классического университета была подробно проанализирована Б. Ридингом в работе «Университет в руинах», где он отмечал: «Под рубрикой культуры Университету приписывается двойная задача: исследование и преподавание, т.е. соответственно формулировка и расширение национального самосознания» [4. С. 39]. Далее парадигма современного университета оформляется им следующим образом: «Университет Культуры, основанный Гумбольдтом, обязан своей легитимностью культуре, которая обозначает синтез преподавания и исследования, процесса и продукта, истории и разума, философии и критики, института и индивида» [Там же. С. 98]. Идея такого подхода, основополагающего для классического университета, безусловно, исходила из переосмысления Кантом отношения между «низшим» знанием (к которому относилось и философское знание) и высшим (знанием более прагматическим, дающим навыки). Кант ставил «в центр университетской деятельности «низшее» неспециализированное, общее, для него, прежде всего, – философское знание, не дающее навыков, а несущее смысл, и это было «подлинной революцией» в подходе к образованию. Философский факультет «служит для того, чтобы контролировать три высших факультета и тем самым быть полезным им, ибо важнее всего истина (существенное и первое условие учености вообще); полезность же, которую обещают правительству высшие факультеты, есть лишь второстепенный момент» [3. С. 71].

Думается, что не будет преувеличением сказать, что в поиске истины и смысла классический университет видел возможность не

только приобщения молодого поколения к национальной культуре и идентичности, но и к пониманию «общественного блага»¹. Безусловно, во все времена (а сейчас в особенности) молодые люди и проходят в университет в поиске «частного блага», преследуя индивидуальные интересы. Еще Шопенгауэр, критикуя «гумбольдтовскую модель» университета, отмечал: «Наблюдая многочисленные и разнообразные учреждения для преподавания и обучения такой громадный наплыв учеников и учителей, можно бы подумать, что человеческий род сильно хлопочет об истине и разумности. Но и здесь обманывает видимость. Одни учат, чтобы заработать деньги, и стремятся не за мудростью, а за ее кредитами и за тем, что кажется мудростью; а другие учатся не для того, чтобы достигнуть знания и понимания, а для того, чтобы быть в состоянии болтать и произвести впечатление» [8].

И до последнего времени университетское образование (особенно в период расцвета «гумбольдтовской модели») рассматривало в качестве приоритетной задачи приобщение к такой деятельности, в которой концепция «общественного блага» гармонизировалась бы и с достижением экономического социального благосостояния. И удивительно то, что этот, в общем-то, утопический проект, очень долго приносил поразительно успешные результаты.

Последние отголоски этого процесса «слышны» в «Ректорской речи» Хайдеггера. В чем причина такого успеха? Как нам представляется, сочетание преподавания и исследования как «печи, в которой новое знание вплавляется в учебную программу, призванную подготовить всех студентов к серьезной встрече с будущим...» [7. С. 124] было необходимым условием, надолго определившим огромное влияние университетов, а, главное, поддерживающей стремление к реализации нормативной модели общества, которая была связана с его обновлением в целом. Естественно, что новая модель общества должна была основываться на том критическом духе, без которого трудно представить возможность ее переустройства. «Критическую теорию можно определить как оппонирующую социальную мысль, вдохновенную утопическим ориентиром... Существование такого утопического ориентира обеспечивает стандарт нормативного долженствования, в принципе, никогда не сводимое к эмпирически наличному» [1. С. 4].

На протяжении столетий студенческая молодежь рассматривалась и, вполне справедливо, как самая революционная сила общества. И если мы хотим ответить на вопрос о необходимости сохранения университетских традиций, то наиболее значимой и, что очень важно, результативной была традиция воссоздания критического духа на протяжении столетий. «За свою долгую историю университеты апробировали множество стратегий, призванных ввести в систему производства знаний «критический эликсир» – от формальных экзаменов до «инициативы по утверждению гражданских прав» [7. С. 122] – отмечает С. Фуллер и далее делает вывод, что «эта критика не всегда проявлялась достойно ярко или быстро, однако университетская система не имеет себе равных по тому постоянству, с которым она поддерживала критический дух на протяжении прошлого тысячелетия» [там же, С.123]. Эта традиция была связана и поддерживалась утопическим проектом «общественного блага». «Университет совершенства» «успешно» отходит от этой традиции, и это вполне объяснимо в свете процессов глобализации, когда образование, особенно высшее, становится товаром. Эпоха «гумбольдтовского университета» завершается, и такой «конец великого образовательного метанарратива» сопровождается коммодификацией и консьюмеризацией образовательного процесса. Все это происходит под девизом «необходимости соответствовать своему времени» и апелляцией, как отмечает Б. Ридингс, к идее «совершенства», «...апелляция к совершенству означает, что больше нет никакой идеи Университета или скорее, что эта идея утратила все свое содержание. Будучи нерепрезентативной единицей ценности, функционирующей целиком внутри системы, совершенство обозначает собой лишь момент саморефлексии технологии» [Там же, С.67]. И на этом фоне та инерция, которая еще присуща университетам, в плане апелляции к истине и культуре, позволяет (правда, в искаженном виде) сохранить терминологию современного университета (и наивно считать все это сохранением преемственности и верности великой традиции «прошлого»).

Выделяя шесть характеристик качества, бывший ректор Гарвардского университета Г. Розовски отмечает такую важную миссию университета, как сохранение культур «...все университеты, находящиеся на вершине американской образовательной пирами-

ды, считают одной из своих миссий сохранение передачу культуры. Это значит, что в их учебных планах представлены гуманитарные дисциплины» [5. Р. 13].

Однако реальность такова, что эта деятельность не просто происходит механически, она становится излишней. Отдавая дань традиции (через кредитные часы на дополнительный профиль, общий профиль и курсы по выбору), но ставя во главе угла предложение «востребованных обществом образовательных и научных продуктов», с целью очень гибко и быстро реагировать на изменяющиеся запросы и конъюнктуру в целом, университет более не приспособлен для поддержания «критического духа» в обществе. Стефан Коллини справедливо отмечает, что, в основном, разговор об общественной значимости университетского образования сводится к оценке его экономической эффективности. Он пишет: «И даже тогда, когда допускается, что оно дает какие-то нематериальные преимущества отдельной личности, описываемые, скажем, в терминах самосовершенствования или углубленных интеллектуальных способностей, – все равно сохраняется тенденция сводить любое возможное социальное благо к привычному камланию по поводу «продуктивности», «конкурентоспособности», «инновативности» и прироста» [10. Р. 26]. Такая ситуация вполне объяснима в контексте сегодняшних изменений.

Переоценка ценностей – результат нынешнего кризиса, связан с тем, что понятие «общественного блага» привязывается к экономическим доминантным показателям, в то время как остальные показатели, критерии которых оценивались как польза от высшего образования, становятся необязательными. «Сегодня в условиях рыночной демократии, подобно нашей, политикам очень трудно найти язык, позволяющий им ставить те вещи, которые традиционно считались «благом сами по себе» выше тех вещей, которые якобы «хотят потребители» [Там же, Р. 91].

Без сомнения, понятие «общественное благо» можно рассматривать как одну из ключевых в конструкции «утопических надежд» общества. И поскольку нынешняя эпоха оценивается, в том числе и «как эпоха прощания» с утопическими проектами, то, естественно, что такое понятие, как «общественное благо», не могло не трансформироваться и не стать «осколком» бывшей классической

культуры. Не в последнюю очередь и по той причине, что был частью «тотализующего утопического плана». Но, как справедливо замечает Дж. Александер, «Конец таких тотализующих утопий, в мыслях и в действиях, не обязательно означает, и фактически не означал конца утопической и критической мысли. Он означал конец фундаментализма. Тотализующий пакет нужно было разбить на части, чтобы выжили утопические мысль и действие. Он распался на части, и они выжили» [1. С. 7].

Конец утопических надежд в области образования означал бы девальвацию критического духа перемен, который очень долго являлся основным фактором, оказывающим «долгосрочное и драматическое» влияние на институты образования. И констатируя, что «глобализация вывела на свет проблему обесценивания всех национальных проектов, один из которых был институт (национально и государственно-ориентированного) университета... Внутри такой логики университет, свободный от связей с властью, лишенный медернистской национальной и государственной миссии, существует просто для того, чтобы «продать» свой образовательный «продукт» как бюрократическую образовательную корпорацию» [11], мы должны найти возможность придать смысл (хоть и конструируя утопический проект) образовательному процессу. «Нам нужно показывать, что есть публичная, а не только приватная польза от высшего образования, которую можно охарактеризовать в различных, не только чисто экономических терминах» [10. Р. 26].

Реорганизация высшего образования не может просто ограничиться вписанием университета в формирующийся рыночный порядок, она должна обеспечить видение новой цели (хоть и в утопическом варианте) того, что будет двигать сам процесс, а не только делать его гибким, приспособляемым, но в то же время аморфным и циничным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александр Дж.* Прочные утопии и гражданский ремонт // «Социологические исследования», 2002. № 10. С. 4.
2. *Дубин Н.* Университет в трех проекциях // «Новое литературное обозрение», 2013. № 4. С. 331.
3. *Короткий Г.А.* Образование: история и современность // «Вопросы философии», 2011. № 10. С. 71.
4. *Ридингс Б.* Университет в руках. Минск, 2009. С. 39.
5. *Розовски Г.* Исследовательские университеты: американская исключительность // «Вопросы образования», 2014. № 2. С. 13.
6. *Фуллер С.* В чем уникальность университетов. Обновление идеала в эпоху предпринимательства // «Вопросы образования», 2005. № 2. С. 2.
7. *Фуллер С.* Карл Поппер и воссоединение левого рационализма // «Вопросы философии», 2004. № 7. С. 124.
8. *Шопенгауэр А.* Parerga und Paralipomena. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990 // <http://philosophy.ru/library/schopenhauer/parerga.html>
9. *Hirsch F.* The Social Limits to Growth, London (1976): Routledge. P. 107.
10. *Collini S.* What are universities for?, London (2012): Penguin. P. 26.
11. *Kwiek M.* Globalization and Higher Education, <http://cpp.amu.edu.pl/pdf/Kwiek1.pdf>
12. *Macherey P.* La Parole Universitaire, Paris (2011): La Fabrique Editions. P. 8.

Комментарии

В своих комментариях «концепции Университета» Шлейрмахера, Б. Ридингс отмечает, что целью университетов немецкий мыслитель видит не в утилитарной пользе государству, но в создании субъектов, и это ключевой момент педагогики *Bildung*, которая учит процессу приобретения знаний, а не передает продукты такого приобретения (Ридингс Б. Университет в руинах. Минск, 2009. С. 98).

1.6. Новое десятилетие реформ в сфере высшего образования: тенденции и приоритеты развития на современном этапе

В.С. Галстян

Социально-экономические преобразования, ускоряющиеся темпы развития науки и техники, информационно-коммуникационная революция конца XX века привели к резкому росту потребностей в получении высшего образования. Вследствие этого сегодня высшее образование неоспоримо считается ключевым фактором развития и прогресса, общественным благом и неотъемлемым правом человека. Наряду с этим, давно осознана необходимость международного сотрудничества для наиболее эффективного решения проблем, вставших перед высшим образованием: обеспечения доступности, повышения качества, удовлетворения возросших потребностей в высшем образовании, международного признания квалификаций и степеней, обеспечения непрерывности образования и взаимосвязи с рынком труда, решения проблем финансирования.

Однако в современном обществе не существует однозначного подхода к оценке роли и эффективности происходящих в данной сфере процессов. Если в некоторых государствах реформы высшего образования стали естественным продолжением начавшихся ранее закономерных исторических процессов, то в других их прививали искусственно, чтобы не отстать от мирового развития.

Значительное внимание к проблемам сближения систем высшего образования уделялось уже в середине 1950-х гг., когда были предприняты первые шаги по объединению усилий некоторых европейских государств для совместного решения социально-экономических, политических, культурных, экологических проблем. Так, начиная с конца 1940-х гг., вопросы образования были затронуты в таких международных документах, как: Всеобщая декларация прав человека (1948г.), Декларация прав ребенка (1959г.), Декларация ООН о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1963г.), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах человека (1966г.), Декларация принципов международного культурного сотрудничества (1966г.), Декларация социального прогресса и развития (1969г.), Декларация о праве на развитие (1986 г.) и т.д.

Вместе с тем, целенаправленным началом процессов сближения и гармонизации систем образования стран Европы можно считать середину 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Великой хартией университетов в 1988г. впервые наиболее четко были определены основные принципы, которыми должны руководствоваться в своей деятельности университеты:

- моральная и научная независимость университетов от политической и экономической власти;
- неотделимость исследовательской деятельности университета от учебного процесса; свобода преподавания, исследований и обучения;
- взаимопонимание и взаимодействие различных культур.

Для краткого и систематизированного представления первого этапа развития европейских систем высшего образования обратимся к таблице 1.

Таблица 1. Первое десятилетие реформ высшего образования в рамках Болонского процесса

Год	Документ	Основные приоритеты
1997	Лиссабонская конвенция	Определены принципы и положения по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе
1998	Сорбонская декларация	Определены дальнейшие цели сближения образовательных систем: организация двухуровневого цикла обучения, внедрение системы семестров и кредитов, поощрение мобильности студентов и преподавателей
1998	Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры	Определены 17 важнейших задач и функций, стоящих перед высшим образованием в XXI веке

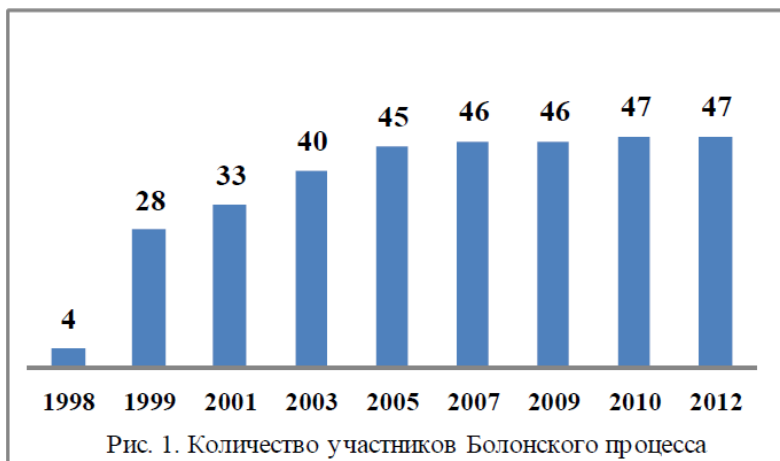
1999	Болонская декларация	Официальное начало процесса создания Европейского пространства высшего образования посредством решения 6 задач: введение трехуровневой системы высшего образования; внедрение системы академических кредитов (ECTS); контроль качества образования, с акцентом на аккредитацию и разработку единых стандартов и процедур оценки качества; академическая мобильность студентов, преподавателей, административного персонала; Европейское приложение к диплому; содействие европейским подходам к высшему образованию [1].
2001	Пражское коммюнике «По направлению к европейскому пространству высшего образования»	Подчеркивается роль Европейской сети агентств качества (ENQA) и национальных независимых агентств в создании ЕПВО, где качество было отмечено как важнейшее условие для доверия, уместности, привлекательности, конкурентоспособности, совместимости и мобильности. К целям Болонской декларации добавлены: реализация стратегии обучения на протяжении всей жизни, активизация роли студентов в организации и формировании содержания высшего образования, содействие повышению привлекательности ЕПВО [4].

2003	Берлинское коммюнике «Понимание европейского пространства высшего образования»	Обеспечение социальной составляющей Болонского процесса, взаимосвязи научных исследований и высшего образования для сохранения национального и культурного многообразия стран, развития инновационного потенциала вузов и содействия социально-экономическому и научному прогрессу, обеспечение качества, включение аспирантуры как третьей ступени высшего образования в Болонский процесс. Европейское пространство высшего образования и Европейское пространство научных исследований признаны основой общества знаний [5].
2005	Бергенское коммюнике «Европейская зона высшего образования – достижение целей»	Приняты «Стандарты и руководящие принципы по гарантии качества в ЕПВО», отразившие основные принципы и требования к проведению внутренней самооценки качества вузов, внешней оценки качества высшего образования и оценки качества независимыми внешними аккредитационными органами. Принята общая рамка квалификаций в ЕВ ПО [6].
2005	Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования	Интеллектуальные и культурные задачи университетов ставятся выше их предпринимательских и экономических целей, особо подчеркивается роль университетов в утверждении и насаждении моральных и этических норм и ценностей экономики знаний [7].

2006	Московская декларация 08	Отмечена укрепляющая роль качества, приверженность к улучшению всех его аспектов, а также международного сотрудничества в вопросах предоставления услуг трансграничного высшего образования для повышения уровня прозрачности и взаимного признания квалификаций [8].
2006	Образование для инновационных обществ в XXI веке, G8	Формирование глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех составляющих «треугольника знаний»: образования, исследований и инноваций, инвестирования в человеческий капитал, модернизации системы образования в соответствии с требованиями экономики знаний, внедрения высоких стандартов в такие области, как математика, естественные науки и инженерия [9].
2007	Лондонское коммюнике «На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализованного мира»	Разработка национальных концепций по социальному измерению высшего образования, создание базы данных по состоянию развития мобильности студентов и преподавательского состава, уровня доступности высшего образования и трудоустроенности выпускников вузов в Европейском пространстве. Необходимость переформулировки основных целей Болонского процесса с ориентацией на новые условия и будущие потребности [10].

2009	Левенское коммюнике, «Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в следующем десятилетии»	Основные задачи высшего образования в новом десятилетии: социальное измерение; обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning): возможность применения полученных знаний в работе; ориентация образования на студентов и обучающая роль высшего образования; обучение, исследования, инновации; международная открытость; многомерные инструменты повышения прозрачности; финансирование [11].
------	--	--

Таким образом, можно заметить, что первое десятилетие болонских реформ отличается активным стремлением к унификации образовательных систем вовлеченных стран посредством сближения систем национальных квалификаций, процедур и методов оценки и обеспечения качества, повышения мобильности, уровней образования и т.д. Привлекательность отмеченных целей доказывает и факт активного присоединения к Болонскому процессу все большего числа государств (Рис. 1).



В 2010г. в Будапеште и Вене состоялась юбилейная конференция министров высшего образования, отметившая 10-летие начала Болонского процесса и провозгласившая запуск ЕПВО, в соответствии с целями Болонской декларации. Признавая значимость достижений Болонского процесса, министры образования, вместе с тем, отметили неполную реализацию поставленных целей, выразив приверженность к завершению начатых реформ. Будапештско-Венская декларация подтвердила цели и приоритеты развития ЕПВО в новом десятилетии, закрепленные в Левенском коммюнике [2]. В дальнейшем, в Бухарестском коммюнике встречи министров высшего образования стран-участниц ЕПВО была определена ведущая роль высшего образования в решении проблем, выдвинутых глобальным финансовым кризисом. При этом, отмечается необходимость обеспечения наиболее высокого уровня государственного финансирования высшего образования, наряду с поиском других источников. В данном документе основные цели дальнейшего развития Европейского пространства высшего образования были сгруппированы по четырем основным направлениям:

1) обеспечение качественного образования для всех, включая следующие приоритеты: расширение доступа, социальное измерение, студентоцентристское обучение, обеспечение качества, финансирование и управление;

2) повышение возможности трудоустраиваемости выпускников, включая приоритеты: трудоустраиваемость, связь с исследованиями, результативность обучения, развитие рамок квалификаций, признание национальных квалификаций;

3) усиление мобильности с акцентом на: мобильность обучающихся, мобильность грантовых программ, академическое и профессиональное признание, сбалансирование мобильности по странам, развитие совместных программ и степеней, международная открытость;

4) совершенствование процедур и систем сбора данных по состоянию образования, его динамике и перспективам [3].

Таким образом, нетрудно заметить, что как на протяжении первого десятилетия реформ, так и в последующем, основные приоритеты развития европейских систем высшего образования не претерпели значительных изменений. Значит ли это, что процесс

реформирования протекает безрезультатно, а цели, определенные по итогам многочисленных встреч, не достигаются? Однозначным является тот факт, что современный облик систем высшего образования как в развитых европейских странах, имеющих устоявшиеся традиции в данной сфере, так и в присоединившихся к процессам развивающихся странах, в том числе государствах постсоветского пространства, значительно отличается от первоначального, имевшего место 15–10 лет назад. Сам процесс реформирования, очевидно, также не мог и не может протекать одинаково, не только по причине разных периодов присоединения этих стран к Болонской декларации, но и в силу их национальных, социально-экономических, исторических, политических особенностей. В свою очередь, каждая из целей Болонской декларации также достигнута в разной степени. Так, по данным отчетов стран-участниц Болонского процесса, наиболее полная степень реализации достигнута по части внедрения двухуровневой системы образования (около 95 % вузов), а также соответствующих промежутков кредитов для каждого из уровней обучения (180–240 кредитов для бакалавриата, 60–120 кредитов для магистратуры). Вместе с тем, значительные расхождения по выбору моделей соотношения лет обучения в бакалавриате и магистратуре (3+2, 4+2 и др.), а также неполное внедрение двухуровневой системы по отдельным специальностям обучения (например, медицинские специальности) затрудняют достижение цели сопоставимости и прозрачности образовательных программ в европейском пространстве.

Известные проблемы возникают также при сопоставлении третьей ступени высшего образования – аспирантуры (докторантуры), в особенности, затрагивающие страны постсоветского пространства. Аналогичные затруднения возникают также при оценке результативности достижения целей внедрения систем ECTS, обеспечения качества и аккредитации вузов, академической мобильности и т.д. Достижение этих приоритетов по большей части является формальным, сопрягаясь с риском превратиться из идеологии создания ЕДИНОВОГО Европейского пространства высшего образования в формальную бюрократическую процедуру.

Наряду с вышесказанным, имеющие место процессы носят необратимый характер, и их современное состояние требует реа-

лизации продуманной политики дальнейшего поэтапного углубления и совершенствования с учетом всех существенных различий между странами-участницами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс и качество образования. Часть 1. Документы. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. СС. 68–71.
2. Budapest-Vienna Declaration, 2010. [Электронный ресурс] http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf3. Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. 26-27 April, 2012 – [Электронный ресурс] – <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
4. Towards The European Higher Education Area. Prague, 2001 [Электронный ресурс] – http://www.lsvb.nl/upload/2001_prague_communique.pdf
5. Realising the European Higher Education Area, Berlin, 2003 [Электронный ресурс] – <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
6. The European Higher Education Area Achieving the Goals. Bergen, 2005 [Электронный ресурс] – <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf>
7. Бухарестская декларация, 2004 [Электронный ресурс] – <http://www.mnpu.ru/university/documents/?id=1927&page=2>
8. Московская Декларация, 2006 [Электронный ресурс] <http://www.bologna.spbu.ru/mosdkl06.txt>
9. Образование для инновационных обществ в XXI веке. Саммит G8. СПб, 2006 — [Электронный ресурс]: <http://www.edu.ru/mon-site/press/news/2753/>
10. Лондонское коммюнике. 2007 [Электронный ресурс]: <http://www.tempus-russia.ru/London-c.pdf>
11. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009:[Электронный ресурс] <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Глава II Перспективы имплементации новых моделей управления в сфере высшего образования РА

Введение

В данной части рассматриваются некоторые аспекты управления сферой высшего образования и пути его совершенствования в связи с основным ключевым направлением, которое лежит в основе всех последних мировых реформ в данной сфере – учреждения высшего образования должны быть по мере возможности, исходя из взаимодействия условий в конкретной стране и требованиями времени, освобождены от управления своими внутренними процессами и делами и от использования новых инструментов трансформации высшего образования. Термин «управление» используется нами для описания структур, процессов и деятельности, которые вовлечены в систему планирования и направления работы институтов высшего образования и людей, работающих в ней.

В связи с ростом требований к системе высшего образования и по мере осознания роли государства в поддержке становления и развития экономики знаний становится исключительно важной уверенностью, что системы высшего образования управляются наиболее эффективным способом. Необходимо признать, что для Армении очень важно оценить и правильно применить все те новые инструменты, которые были разработаны в ходе реализации Болонского процесса в Европе.

Так, в Западной Европе система оценки качества высшего образования сменилась на систему аккредитации. Переход к аккредитации определялся влиянием Болонского процесса, «стимулировавшего международный бенчмаркинг». Аккредитация была признана подходящим ответом еще и потому, что она содействовала проведению в жизнь решений государственных органов. В случае положительных результатов аккредитации образовательные учреждения могли претендовать на государственное финансирование, и учреждения могли выдавать свидетельства об образовании, признаваемые государством. Однако сейчас многие эксперты отмечают, что новая система аккредитации может стать серьезным препятствием для инноваций: организация может просто отложить

новые подходы и инновационные идеи. Учитывая, что аккредитация, по-видимому, может стать серьезным препятствием для совершенствования образовательных учреждений, важно понять, как совместить в одной схеме обеспечения качества и функции подотчетности.

Среди неблагоприятных последствий применения аккредитационной системы указывают также на возможность распространения бюрократизма и единообразия.

Следует очень внимательно реформировать организационно-экономический механизм системы высшего образования, чтобы обеспечить его функционирование в условиях рыночной экономики при сохранении его системного и фундаментального характера.

Нами были рассмотрены и проанализированы наметившиеся преобразования в системе высшего образования Армении в контексте сокращения государственного финансирования и массивификации в этой сфере. В частности, авторы попытались понять связь между неолиберальными трендами реинтерпретации целей и ценностей университетского образования, его экономических функций и теми широкими культурными и социальными задачами, которые, по-прежнему, стоят перед этим институтом.

Задачи авторов были сосредоточены и на понимании взаимодействия структурных изменений университета с дисциплинарными моделями развития науки. Очевидно, что существующая структура университета сформировалась как дисциплинарная модель развития науки, требуя сегодня трансформации в модель междисциплинарных, коммуникативных отношений в науке.

Другая тенденция современных преобразований связана с трансформацией классического университета в предпринимательскую структуру. Происходит реинтеграция понятия «общественное благо», связанного с «предыдущей» историей университетского образования и переход к понятию «университет предпринимательского типа» в контексте становления знаниевой индустрии. Авторы, однако, отмечают, что этот переход имеет множество негативных последствий, которые и были проанализированы во второй части данного сборника.

2.1 Особенности трансформаций образовательных систем переходных обществ в условиях интеграции

П.С. Аветисян, М.М. Мовсисян

Процесс трансформаций образовательных систем – это естественный процесс, который происходит по двум причинам:

– когда меняется идеология и модель государственного правления, меняется также модель образования гражданина этой страны (сверху вниз);

– когда появляется несоответствие между общественными потребностями и услугами образовательных систем, рождается потребность трансформировать систему (снизу вверх).

Обращаясь к истории трансформаций образовательных систем, можно заметить, что до XX века причинами трансформаций образовательных систем становились, как правило, в основном эндогенные факторы. Кроме того, в доиндустриальном обществе образовательные процессы, в основном, не были систематизированы. Формирование образовательной системы, как таковой, произошло в период индустриального общества, когда появилась такая потребность.

На первом периоде формирования индустриального общества ее образовательная система фокусировалась, в основном, на науку, поскольку с помощью развития науки развивалась техника. И только на завершающей стадии механизации начался этап введения автоматизации с включением личностного фактора в технологический процесс [1], изменились потребности системы образования, следовательно, трансформировалась образовательная система. По мере научно-технического развития перед системой образования стала задача сформировать и подготовить инженеро-технические высококвалифицированные кадры. Таким образом, общественная потребность диктовала, какое образование и какая образовательная система необходима была государству и обществу. Надо отметить, что целью образовательной системы является не только подготовка кадров с профессиональными навыками, а также подготовка человека-гражданина.

В XXI веке причинами трансформации образовательных систем становятся не только эндогенные факторы, но и экзогенные. Экзогенные факторы обусловлены развитием информационных

технологий, формированием открытого общества, единой экономической зоны и единого рынка труда, одним словом, интеграционными процессами, еще тем, что образование сегодня является товаром для экспорта.

Сегодня из-за интеграционных процессов затрудняется трансформация образовательных систем, поскольку она происходит на нескольких уровнях: необходимо трансформировать системы так, чтобы они, с одной стороны, соответствовали стандартам и критериям глобальных систем, а с другой стороны, сохранить и развивать свои внутрисистемные особенности, чтобы сама система смогла удовлетворять потребностям своего общества. Нужно также отметить, что в развитых странах в основном нет противоречий между внутренними и внешними потребностями.

Таким образом, несмотря на то, что процесс трансформаций в условиях интеграции затруднился, но он не выходит за рамки логики трансформаций образовательных систем. А что касается образовательных систем переходных стран, то они, находясь в переходном процессе, не могут развиваться систематизировано, поскольку переходное общество – это единение статических и динамических процессов, которое как неопределенно – определенное становится более «уязвимым» к инновациям. Несмотря на то, что в системе происходят глубинные и структурные изменения [2], встает вопрос **о легитимизации реализованных изменений.**

В процессе трансформаций образовательных систем переходных обществ появляются такие задачи, как **субъект, реализующий изменения и общество, к которому направлены изменения.** Например, реформаторы постсоветских стран получили свое образование и сформировались под влиянием идеологий плановой экономики, следовательно, им нелегко понять «философию» рыночной экономики. Таким образом, изменения и реформаторам, и обществу не становятся родным и близким, к тому же, они чужды их традициям.

Образовательные системы как частицы социальных систем переходных обществ подвергаются юридическим и функциональным изменениям для приобретения новой качественной определенности и находятся в сравнительном стабильном состоянии и самоорганизуются хаотическим образом: самоорганизация социа-

льной системы переходного общества происходит закономерно, как и в других системах. Но содержание социальной системы подвержено влиянию случайности: «Противоречие между диссипацией и структурой делает поведение системы хаотическим, в результате чего ее эволюция существенно зависит от малых случайных изменений начальных условий» [3. С. 176].

Образовательные системы и переходных, и непереходных обществ являются частью открытой образовательной системы и они должны вместе противостоять всемирному образовательному кризису (причиной кризиса является несоответствие общественных потребностей услугам образовательных систем), несмотря на то, что их внутрисистемные задачи и ситуация отличаются друг от друга.

Как уже было отмечено, закономерное развитие образовательных систем постсоветских стран было нарушено уже в начале XX века, когда с формированием Советского Союза страны перешли от рыночной экономики к плановой. Со временем сформировалась образовательная система, которая удовлетворяла все потребности экономики, знания. Умения и способности учащихся определялись плановой экономикой (надо отметить, что СССР как социальная система была закрытой). Но после распада СССР каждая из стран перешла к рыночной экономике, но до сих пор услуги образовательных систем не соответствуют потребностям трудового рынка, рыночной экономики не только мирового масштаба, но и в масштабах своей страны.

Надо отметить, что все постсоветские страны после распада СССР унаследовали сильную научно-образовательную систему [4. С. 41], принципы и политика которой соответствовали принципам и идеологии плановой экономики. Естественно, своей организационной формой и философией это противоречило образовательной модели рыночной экономики. К тому же, для функционирования такой системы нужны были крупные финансовые инвестиции, но поскольку для большинства постсоветских стран, в частности, для Армении, делать большие инвестиции стало нецелесообразным: неправильный подход к приватизации привело к «распаду» сельского хозяйства и промышленности, которую наследовали эти страны, по этой причине потребность высококачественных кадров в рынке труда начала снижаться, а уровень безработицы возрос,

частный сектор находился в процессе формирования, следовательно, некому было формировать образовательные потребности и т.п. Из-за отсутствия конкретных потребностей общества работа образовательных учреждений считалась неэффективной, поскольку не представляли «что они должны готовить и почему». Вузы часто ориентировались согласно образовательным потребностям, которые были востребованы на Западе, но эти кадры в основном на местном рынке труда не имели спроса.

Таким образом, постсоветские страны столкнулись со следующими противоречиями:

– Как оценить и сформировать потребности рынка труда при оформлении описания специалиста, если еще не сформировался трудовой рынок?

– Зачем делать большие финансовые вложения в образовательную систему, если на рынке труда нет потребностей кадров? Таким образом, нецелесообразно для государства делать крупные инвестиции в образование.

Страны с переходной экономикой столкнулись с такими проблемами, как:

– Уровень государственных финансовых инвестиций в высшее и послевузовское образование год за годом становились меньше, из-за чего вузы стали зависеть от студенческих оплат за обучение.

– Демографические факторы (миграция, рождаемость, утечка мозгов). Например, в РА с 2009 по 2014гг. отношение числа абитуриентов и выделенных мест свидетельствует о том, что год за годом число абитуриентов становится все меньше. В 2014г. число абитуриентов почти два раза было меньше числа выделенных мест в государственных и частных вузах вместе взятых. (см.: Рис. 1.).

– Поскольку социальные системы стран с переходной экономикой не в состоянии обеспечить синхронное развитие образовательной системы под влиянием интеграционных процессов, реформирование образовательных систем сверху–вниз часто представляет из себя непосредственное подражание западным моделям. В итоге, не очень конструктивный подход к реформам образовательной системы постсоветских стран привел к кризису и деградации наследованной системы. К тому же, в общественном сознании начался обесцениваться «имидж интеллектуального работника», в то вре-

мя как в мире класс интеллектуалов работников стал считаться гарантией конкурентоспособности государства и развитие государства, когда стараются реформировать высшее образование, стремясь преодолеть всемирный образовательный кризис.

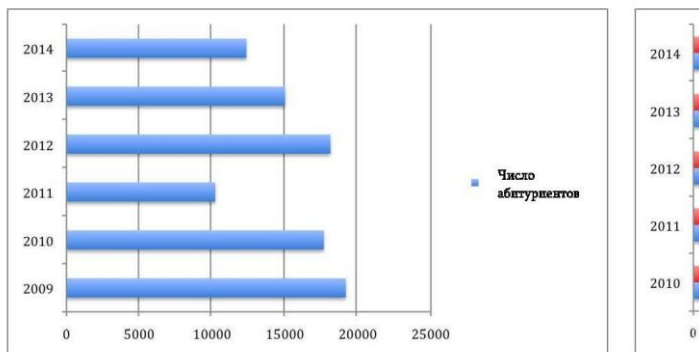


Рис. 1 Отношения числа абитуриентов и выделенных мест в РА по 2009–2014гг.

Таким образом, особенность трансформаций образовательных систем переходных обществ в интеграционный период состоит в том, что они оказались сразу перед двумя образовательными кризисами одновременно. С одной стороны, внутрисистемный кризис, который непосредственно связан с переходным состоянием социальной системы, вызывает внутрисистемные противоречия, которые не дают системе конструктивно развиваться. С другой стороны, из-за интеграционных процессов и становления единого образовательного пространства мировой образовательный кризис хочет стремиться соответствовать новым общественным требованиям.

Следовательно, трансформация образовательных систем переходных обществ в интеграционном периоде становится сложным и неопределенным процессом, поскольку трансформация одновременно происходит и сверху–вниз, и снизу–вверх. Трансформации сверху-вниз обусловлены переходом экономики от плановой к рыночной, а снизу–вверх с изменениями потребностей мирового рынка труда. Но, с другой стороны, на трудовом рынке постсоветских

стран таких потребностей еще нет, поскольку рынок труда только-только реорганизуется. Это означает, что желание соответствовать таким потребностям обусловлено с интеграционными процессами, и вместо снизу вверх опять происходит сверху вниз, поскольку становится частью внешней государственной политики. В итоге, процесс трансформации образовательной системы происходит вне общественных потребностей, когда инновации чужды традициям этого общества. Обществу искусственно навязывают новую жизненную философию, новое мышление, поэтому трансформационный процесс сталкивается с противостоянием общества, а результаты не легитимизируются обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гавриленко И.Н.*, Отчуждение личности при капитализме средствами образования и воспитания, Киев-Одесса: «Вища школа», 1986. С. 158. <http://psylib.ukrweb.net/books/gavri01/index.htm>
2. *Հարությունյան Է.*, Անցումային հասարակությունը որպես տրանսֆորմացիոն գործունեության համակարգ, Եր.: «ԵՊՀ» հրատարակչություն, 2000, էջ 268:
3. *Мкртчян А.*, Хаос как системообразующий механизм самоорганизации социума, Ер. Изд-во ЕГУ, 2008. С. 199.
4. ՀՀ զիտության ոլորտի պետական կառավարման բարեփոխումների հայեցակարգային մոտեցումներ /Հեղ.-ներ՝ Ա. Մարգարյան, Ա. Վարդանյան, Ա. Մարգարյան, Ա. Մկրտչյան, ՄԱԿ-ի զարգացման ծրագրերի հայաստանյան գրասենյակ և ՀՀ ԿԳՆ, Եր., 2005, էջ 135:

2.2. К построению модели управления сферой высшего образования в контексте интеграционных процессов: на примере ЕС

А.Г. Айрапетян

Введение

Актуальность. В исследовании представлен обзор развития сотрудничества в сфере образования в Европейском Союзе на различных этапах европейской интеграции с креном на основные управленческие принципы и инструменты кооперации.

В исследованиях, посвященных интеграционным процессам ЕС, акцент главным образом ставится на политическую и экономическую составляющие интеграции. Интеграционные процессы в сфере образования, в свою очередь, исследуются в контексте Болонского процесса с заострением внимания на такие компоненты последнего, как реформирование системы степеней для обеспечения их сопоставимости в рамках создаваемого общеевропейского образовательного пространства; внедрение приложения к диплому; разработку и внедрения системы перезачета зачетных единиц трудоёмкости; поддержку студенческой мобильности и т.д.

Актуальность данного анализа определяется важностью понимания механизмов интеграционного сотрудничества Европейского Союза в сфере образования с управленческой точки зрения. Во-первых, Республика Армения является участником Болонского процесса. Присоединившись к Болонской конвенции в 2005 году, она взяла на себя обязательства реформировать национальную систему образования. Это касается не только структурных изменений, но и улучшения качества образования. Знание механизмов и методов управления сотрудничеством в сфере образования актуально не только для обеспечения эффективности участия самой Армении в Болонском процессе, но и в свете параллельного участия Армении в других интеграционных процессах, в частности, например, в рамках СНГ, также одним из направлений сотрудничества выделивших сферу образования.

Стоит также подчеркнуть, что образовательная политика выходит за рамки «просвещения», становясь одной из составляющих внешнеполитического инструментария государств, одной из концептуальных выражений которой является концепция «мягкой силы» Джозефа Ная.

В соответствии с определением Дж. Наю, сила (и мягкая, и жесткая) – это способность воздействовать (влиять) на других так, чтобы получить желаемый результат с разницей в ресурсах, на которых базируется эта способность. Так, если конституирующими жесткую силу ресурсами выступают экономическая и военная мощь государства, то мягкая сила, согласно Наю, базируется на культуре, политических идеалах и внешней политике государства [19. С. 26].

Сам автор концепции, однако, в своих работах утверждает, что различие «мягкой» и «жесткой» силы на основе исключительно разницы их ресурсной базы провоцирует вопросы, ибо, например, относимые к жесткой силе вооруженные силы могут иметь и «мягкую» сторону, будучи используемы для миротворческих целей или участвуя в операциях по оказанию гуманитарной помощи (участие военных сил Китая, Бразилии, Америки в спасательных операциях в Гаити после землетрясения 2010г. или участие американских ВМС в оказании помощи населению Индонезии после цунами 2004г.) [20. СС. 21–22; 85–86].

Привлекательностью обладает и экономическая сила государства. В этом случае ресурсы влияют на формирование желания других стран сотрудничать с экономически процветающей страной и следовать ее модели развития [19. СС. 7–8].

И наоборот, относимые Дж. Наем к ресурсу «мягкой» силы демократические ценности могут насаждаться и силовым путем [11. СС. 19–26].

Следовательно, заключает автор, поскольку одни и те же ресурсы могут быть источником как «мягкой», так и «жесткой» силы, в зависимости от характера применения этих ресурсов, то для разграничения «жесткой» и «мягкой» силы необходимо исходить не только из разницы в ресурсах, но и разницы в способах использования этих ресурсов [19, СС. 7–8].

Тем временем, если в случае с Европейским Союзом, в международных отношениях позиционирующей себя как «нормативная» сила, использование «мягкой» силы не является чем-то новым [21]. Для стратегического партнера Армении – Российской Федерации – осознание и концептуализация значения «мягкой» силы и ее образовательной компоненты является сравнительно недавним нововведением. Одним из выражений вышесказанного, в частности, является появление термина «мягкая сила» в официальных до-

кументах Министерства иностранных дел РФ, а также в заявлениях первых лиц государства.

В случае же с Европейским Союзом образование выступало и выступает политическим инструментом воздействия как на внутри-интеграционные процессы и их восприятие в обществе, так и как элемент «мягкой силы» и внешнеполитического инструментария ЕС, распространяясь за пределы его. Как отмечает в своей статье И.С. Ломакина, роль образования как социального института имеет особое значение для обеспечения легитимности европейских институтов, например, через инициацию и поддержание образовательных проектов, использование финансовых и информационных ресурсов с целью продвижения интеграционных процессов [12. С. 235].

Процесс европейской интеграции, как и других интеграционных процессов, неразрывно связан с развитием системы управления, разделением национальных и наднациональных компетенций и формированием институциональной и нормативно-правовой базы. Объектом данного исследования является типология механизмов управления интеграционными процессами в ЕС с акцентом на те из них, которые применяются в интеграционных процессах в сфере высшего образования.

1. Образовательная компонента внешней политики ЕС в отношении Армении: анализ основополагающих документов

После распада Советского Союза отношения ЕС с провозгласившими независимость республиками были оформлены двусторонними Соглашениями о партнерстве и сотрудничестве [2. С. 381].

Соглашение о партнерстве и сотрудничестве между Арменией и ЕС было заключено 22 апреля 1996г., провозглашая (Статья 1.) в качестве целей сотрудничества ЕС с Арменией [22].

– обеспечение соответствующей основы для политического диалога между сторонами, способствующего развитию политических отношений;

– содействие усилиям трех республик по укреплению демократии, развитию экономики и завершению перехода к рыночной экономике;

– стимулирование торговли и инвестиций и гармоничных экономических отношений между сторонами и, тем самым, поощрение их устойчивого экономического развития;

– обеспечение основ правового, экономического, социаль-

ного, финансового, научно-технического и культурного сотрудничества.

Наряду с традиционными сферами сотрудничества с Арменией, указанными в СПС (Статья 52., Раздел VI) указывает на сотрудничество в сфере «Образования и профессиональной подготовки» (“Education and training”) с целью повышения уровня общего образования и профессиональной подготовки как в государственном, так и в частном секторе, а также рассмотрения возможного участия одной Стороны в соответствующих программах в области образования и профессиональной подготовки другой Стороны, согласно соответствующим процедурам, и в случае необходимости разработки институциональных рамок и планов сотрудничества на базе участия Республики Армения в программе TEMPUS [22].

Новым этапом политики ЕС на постсоветском пространстве стала Европейская политика соседства (2003–2004гг.). ЕПС стала площадкой взаимодействия и вовлечения в нормативную, политико-экономическую орбиту Европейского Союза тех государств, которые не хотят или не могут в обозримой перспективе стать членами ЕС. Это нашло отражение в известной фразе Р. Проди об «общности всего, кроме институтов» [2. СС. 380–382].

В качестве цели партнерства ЕС с государствами-участниками ЕПС, охватившей шесть стран постсоветского пространства и десять государств Барселонского процесса, указывалась региональная стабильность, безопасность и благосостояние путем перехода и приверженности государств партнеров к таким ценностям, как демократия, права человека, верховенство закона, эффективное управление (good governance), принципы рыночной экономики и устойчивого развития [2. СС. 381–382; 13].

Переход к демократии, рыночной экономике и европейским ценностям в ближайшей перспективе периферии рассматривается ЕС как средство уменьшения рисков дестабилизации, появления или распространения трансграничных угроз и бедности, создающие социальное и демографическое давление на границах Европы, неконтролируемой миграции в ЕС и т.д. [2. СС. 626–627]. Неслучайно, что Политика соседства упомянута как одна из базовых в Европейской стратегии безопасности 2003г. [2. С. 382].

Страны-партнеры ЕС взамен могут рассчитывать на предоставление экономических преимуществ в виде доступа на ев-

ропейские рынки, особого режима благоприятствования, привилегированного сотрудничества, снижение тарифных и нетарифных барьеров в экономике, снятие барьеров на трансграничные финансовые переводы, увеличение инвестиций и финансовой поддержки ЕС и т.д. [2. СС. 629–632].

Основным инструментом для достижения целей в рамках ЕПС является двусторонний План действий (Action Plan), разрабатываемый для каждого государства-участника ЕПС и передаваемый ему на исполнение, а также подвергающийся регулярному мониторингу на предмет выполнения и, как правило, включающий в себя политический диалог и реформы, экономическое и социальное сотрудничество и развитие, сотрудничество по вопросам правосудия, свободы и безопасности, охраны окружающей среды и т.д. [2. СС. 625–626; 23; 26].

Относительно сотрудничества в образовательной сфере План действий содержит пункты, в которых говорится об укреплении сотрудничества в области образования, профессиональной подготовки молодежи, а также реформировании и модернизации систем образования и обучения (профессиональной подготовки) в соответствии с намерениями Армении соответствовать стандартам и практике ЕС [17. СС.].

Еще одним форматом сотрудничества ЕС и Армении является Восточное партнерство, выделенное в результате размежевания Южного и Восточного векторов политики соседства, завершившееся принятием Французской инициативы Союза для Средиземноморья в 2007г. и Польско-шведского предложения Восточного партнерства в 2008 году [2. С. 383].

Восточное партнерство функционирует в двух измерениях [15]:

1. Двустороннем, целью которого является согласование и подписание Соглашений об Ассоциации (Association Agreements). Последние охватывают сотрудничество по следующим направлениям: подписание соглашений о свободной торговле и соглашений о всеобъемлющей глубокой свободной торговле (free trade and comprehensive deep free trade agreements), развитие институтов и административного потенциала, энергетическую безопасность и энергоэффективность, поэтапная либерализация и ликвидация визового режима, борьба с нелегальной миграцией, коррупцией, организованной преступностью.

2. Многостороннем, которое имеет четыре тематические платформы:

- Демократия, эффективное управление и стабильность (Democracy, good governance and stability);
- Экономическая интеграция и конвергенция с политикой ЕС (Economic Integration and Convergence with EU policies);
- Энергетическая безопасность (Energy Security);
- Контакты между людьми (Contacts between People).

Четвертая платформа (Контакты между людьми) охватывает в числе прочего и сотрудничество в сфере Образования и профессиональной подготовки (с акцентом на высшее образование):

- вопросы модернизации и мобильности (студентов, преподавателей, исследователей и молодежи);
- обучение языку в качестве основного инструмента содействия мобильности;
- возможностью открытия программы E-twinning для школ Восточных партнеров.

Таким образом, анализ документов, составляющих основу взаимодействия ЕС с Арменией, показывает, что в своей внешней политике в отношении Армении ЕС возлагает на себя роль трансформатора не только политико-экономического строя Республики Армения в постсоветский период, но и ее образовательного пространства в соответствии с стандартами и практикой ЕС, что вмещается в рамки видения ЕС в качестве «мягкой» и «нормативной» силы на международной арене.

2. Типология методов управления интеграционными процессами в Европейском союзе

Началом европейской интеграции считается подписание Парижского договора, учредившего «Европейское объединение угля и стали» (ECSC – European Coal and Steel Community). Последний был подписан в 1951г. Бельгией, Нидерландами, Францией, Италией, Люксембургом и ФРГ. Целью Договора было создание общего рынка угля и стали, модернизация и повышение эффективности производства и т.д. Однако договор преследовал и политические цели, поставив под европейский контроль добычу угля и производство стали, он был призван устранить возможность новой войны [3].

В 1957г. вышеназванными шестью государствами были учреждены «Европейское экономическое сообщество» (ЕЭС, Общий ры-

нок) (ЕЕС – European Economic Community) и «Европейское сообщество по атомной энергии» (Euratom – European Atomic Energy Community) [3]. Дальнейшее развитие и углубление интеграционных процессов шло «вглубь» и «вширь». Интеграционные процессы распространялись на новые сферы: постепенно ЕС вышел за рамки лишь регулирования экономики и стал заниматься вопросами окружающей среды, социальной политики, здравоохранения, образования и др. Параллельно шел процесс передачи все большего числа функций управления на наднациональный уровень и создание новых институтов, а также увеличивалось число участников европейской интеграции, ныне насчитывающей 28 государств-членов.

На начальном этапе (Парижский и Римский договоры 1951 и 1957гг.) построения европейского сообщества приоритет отдавался построению экономического союза, достижению свободы перемещения товаров, услуг, капиталов и людей. Сфера образования изначально не была приоритетной в раннем законотворческом процессе, за исключением пунктов, посвященных профессиональному обучению и переподготовке, что было неразрывно связано с намерениями сообщества построить общий рынок товаров, услуг и капитала (ст. 118, 125 и 128 Договора о ЕЭС). Развитие наднациональной политики в области образования в ЕС характеризуется последовательными шагами, в зависимости от периода менялся спектр интересов и деятельности сообщества в этой сфере, ставились политические и экономические цели и принимались программы. И. Ломакиной были выделены следующие основные этапы развития образовательной политики в ЕС:

- начальный этап (подписание Парижского и Римского Договоров, описанные выше);
- этап становления, условно датируемый 1963 годом и далее, когда встретились ответственные за профессиональную подготовку министры государств-членов и выработали 10 общих принципов сферы профессионального образования;
- этап построения сотрудничества (1971–1992гг.), характеризуемый разработкой и реализацией программ сообщества в области образования и профессиональной подготовки;
- этап введения сферы образования в компетенцию ЕС (1992–1999гг.);
- нового тысячелетие, ознаменовавшее новый этап в развитии

образовательной политики – построение европейской зоны образования. В частности, на этот период приходится разработка нового метода управления – открытого метода координации [6. СС. 49–57].

Необходимо отметить, что активизация деятельности в области образовательной политики на европейском уровне неоднозначно воспринималась как странами-членами, так и их гражданами. В частности, для иллюстрации И.С. Ломакина приводит данные (за десять лет) исследования Евробарометра (Табл. 1) относительно разделения национальных и наднациональных компетенций в сфере образования. Респондентам был задан следующий вопрос: «Некоторые полагают, что решения в определенных областях политики должны приниматься на национальном уровне (правительством), в то время как в других областях политики решения необходимо принимать совместно в рамках Европейского Сообщества. Как должны, по Вашему мнению, приниматься решения в области образования?». Как показал опрос, граждане Европейского Союза предпочитают оставить сферу образования в рамках национальных компетенций государств-членов. Автор, в частности, объясняет это значением таких важных функций образования, как социального института, как производство и воспроизводство культуры; политическая социализация, формирование идентичности и т.д.

К началу 1990-х гг. во время переговоров по Маастрихтскому договору было решено внести в новый Договор статью об образовании, которая бы позволила разделить функции и роль сообщества и национальных государств в этой сфере. Договор об образовании Европейского союза (Маастрихт, 1992г.) впервые ввел образование в систему компетенций сообщества, отразив это в ст. 126–127 (ст. 149 и 150. Амстердамского договора). Статья 126 Маастрихтского договора гласит: «Сообщество будет содействовать развитию качественного образования путем поощрения сотрудничества между государствами-членами и, если необходимо, поддерживая и дополняя их действия, полностью уважая, при этом, ответственность государств-членов за содержание обучения и организацию образовательных систем и их культурное и лингвистическое разнообразие». Тем не менее, несмотря на введение образования в сферу интересов и компетенции сообщества, в соответствии с принципом субсидиарности, ответственность за содержание и реализацию образовательной поли-

тики осталась за государством. Действия сообщества, таким образом, ограничивались поощрением сотрудничества, поддержкой и дополнением действий национальных государств [6. СС. 49–57].

Таблица 1. Желаемый уровень реализации образовательной политики (мнения жителей стран ЕС)

Страна	Европейский уровень (%)		Совместно в рамках сообщества/совместно на национальном и европейском уровне		На уровне национального правительства/ национальном уровне (%)		Не знаю (%)	
	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Австрия	-	0	-	28,0	-	67,0	-	5,0
Бельгия	0	0	24,0	31,0	69,0	66,0	7,0	3,0
Дания	0	0	23,0	23,0	75,0	74,0	10	3,0
Франция	0	0	36,0	33,0	61,0	63,0	3,0	3,0
Германия	0	0	29,0	35,0	67,0	60,0	4,0	4,0
Греция	0	0	43,0	28,0	50,0	69,0	6,0	3,0
Ирландия	0	0	26,0	31,0	69,0	65,0	5,0	3,0
Италия	0	0	46,0	50,0	49,0	46,0	4,0	4,0
Люксембург	0	0	29,0	28,0	66,0	65,0	5,0	6,0
Португалия	0	0	38,0	25,0	51,0	66,0	11,0	8,0
Испания	0	0	41,0	37,0	54,0	58,0	4,0	5,0
Нидерланды	0	0	32,0	31,0	64,0	67,0	3,0	2,0
Финляндия	-	0	-	25,0	-	72,0	-	3,0
Швеция	-	0	-	26,0	-	71,0	-	3,0
Итого: ЕС	0	0	34,0	33,0	61,0	62,0	4,0	4,0

Источник: Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: «Педагогика». № 1, М.: Изд-во МГОУ, 2009. С. 52.

Примечание: *Отсутствие данных за 1991 год в ряде стран означает, что страна на тот момент не входила в состав ЕС.

В контексте модели управления интеграционных процессов в рамках ЕС принцип субсидиарности гарантирует автономию более низкого уровня власти от вышестоящего или местного уровня власти от центрального. Таким образом, он обеспечивает разделение полномочий между разными уровнями власти. В статье 3b (ст. 5 Амстердамского договора) сказано, что «Сообщество должно действовать в пределах своих полномочий, определяемых настоящим Договором и поставленными перед ним здесь целями. В областях, которые не подпадают под его исключительную компетенцию, Сообщество действует в соответствии с принципом субсидиарности, если и поскольку цели действия не могут быть достигнуты в достаточной мере государствами-членами и поэтому, в силу масштаба и эффекта предполагаемого действия, могут быть более успешно достигнуты Сообществом. Любые действия Сообщества не должны идти далее того, что необходимо для достижения целей настоящего Договора». А. Хингель отмечает важность принципа субсидиарности для таких сфер, как образование. Согласно автору, в случае с интеграционными процессами в сфере образования оптимальный уровень принятия решений – это национальный и субнациональный, где наднациональные инициативы могут интегрироваться в национальную институциональную специфику, учитывая исторические и культурные особенности [6. СС. 49–57].

Помимо принципа субсидиарности, к числу методов, применяемых при управлении интеграционными процессами в ЕС, в частности, интеграционными процессами в сфере образования, относится также так называемый открытый метод координации (ОМК). Прежде, чем перейти к рассмотрению ОМК, а также для составления представления о последнем, следует, в первую очередь, коснуться двух других методов, используемых для управления интеграционными процессами в рамках ЕС, а именно: метода сообщества (коммунитарный метод) и межправительственного (межгосударственного) метода.

Особенности метода сообщества были определены в Белой книге Комиссии, посвященной управлению. Согласно последней, метод сообщества опирается на эксклюзивное право Комиссии на законодательную инициативу и законодательную власть Совета ЕС и Европейского парламента. Голосование осуществляется квалифицированным большинством. Суд ЕС выступает центральным гарантом в вопросе

уважения закона. Кроме того, МС, как правило, обеспечивает законодательные и исполнительные действия на уровне ЕС и гарантирует более или менее единые правила для всех государств [7].

Межправительственный метод, в свою очередь, характеризуется незначительной ролью Европейского суда, консультативной ролью Парламента, единогласием в принятии решений [1].

Третьим и наиболее радикально отличающимся от метода сообщества механизмом управления интеграционными процессами в ЕС выступает открытый метод координации. В отличие от метода сообщества, который предусмотрен для создания закона на европейском уровне, ОМК нацелен на координацию действий со стороны нескольких государств в определенной политической области и создает условия для взаимного обучения, которое, в идеале, ведет к определенной степени добровольного сближения. ОМК можно рассматривать как «мягкий закон» в противоположность «жесткому» подходу метода сообщества [7].

Официально об «открытом методе» координации было заявлено на Лиссабонском саммите в 2000 году. ОМК опирается на принцип субсидиарности как основной принцип осуществления образовательной политики в Европейском Союзе. Открытый метод координации подразумевает следующий режим управления [8]:

- разработку общего направления (генеральной линии), направляющих принципов для стран-участников ЕС и утверждение конкретных графиков достижения кратко-, средне- и долгосрочных целей;
- идентификация индикаторов и осуществление бенчмаркинга с целью выявления лучших практик среди стран-участниц ЕС и сравнения последних с передовыми странами мира;
- инкорпорацию разработанных на европейском уровне руководств и документов-путеводителей в национальную политику;
- периодическую оценку, мониторинг и взаимооценку, организованные как процесс взаимного обучения.

Таким образом, суть ОМК заключается в формулировании общих целей, выработки государствами-участниками плана действий для реализации поставленных целей и определения индикаторов, по которым будет измеряться прогресс. Важнейшей чертой открытого метода координации, по сравнению с коммунитарным методом (или методом сообщества), является отсутствие же-

сткого правового давления: отстающие по показателям страны или страны, не желающие реализовывать ранее принятые цели и договоренности, не привлекаются к ответственности при подаче на них в Суд ЕС или наложив санкции.

Основным механизмом давления в рамках открытого метода координации выступает так называемая практика «называй, стыди и прославляй» (naming, shaming and faming) путем периодического и открытого представления и публикации отчетов: выделение примеров лучшей практики в качестве образцов успеха или указание на отставание по индикаторам. Если примеры лучших образцов служат источником полезной информации для государств с плохими показателями, стимулируя процесс взаимного обучения, то отставание государства может быть потенциально использовано для критики как со стороны стран-участниц, так и собственного населения, т.е. электората, став источником «взаимного давления» [8].

Что особенно важно в применении открытого метода координации для управления интеграционными процессами в образовательной сфере, – это обладание государством-участником европейской интеграции свободой в выборе путей инкорпорации руководств Союза в национальный контекст, ибо вопросы содержания обучения, организации системы образования и проведения национальной образовательной политики находятся в компетенции государств-членов Европейского Союза. В соответствии с принципом субсидиарности, в сферах, не попадающих под исключительную компетенцию Союза, последний предпринимает какие-либо меры, если они являются более действенными, чем национальные [9].

Вышесказанное делает открытый метод координации подходящим для применения в тех сферах, которые государства в процессе интеграции стремятся сохранить в рамках национальных компетенций. Будучи тесно связанной с вопросами национальной идентичности и культуры, образование относится именно к числу таких сфер. При этом речь идет не только о национальной идентичности, уважении и сохранении культурного разнообразия стран-участников европейской интеграции, но и конструировании европейского гражданства и развития европейской идентичности и, тем самым, легитимизации самих интеграционных процессов в силу функций политической социализации [4; 10].

Заключение

Таким образом, ссылаясь на европейский опыт формирования и управления общим образовательным пространством, учитывая значение национальных систем образования в развитии общества и государства и ссылаясь на опыт интеграции Европейского Союза, в процессе интеграции образовательной сферы приемлемо практиковать модель управления, которая, стимулируя сотрудничество государств в данной области и сближение их национальных курсов, сохраняла бы ответственность государства за национальную систему образования и национальную образовательную политику, оставляя пространство для конкретизации и воплощения поставленных в рамках интеграционного проекта целей на национальном уровне. Вышесказанное важно не только с внешнеполитической точки зрения, а именно: разделения компетенций между институтами интеграционного объединения и странами-участницами последнего, но и с точки зрения внутренней политики, конкретно: необходимости учета потенциальной реакции населения этих стран к интеграционным проектам. В контексте создания общеевропейского образовательного пространства такими управленческими механизмами выступают открытый метод координации вкупе с принципом субсидиарности.

Однако, как отмечает Дейвис разграничение национальных и наднациональных компетенций не решает вопрос конфликта интересов между разными уровнями управления. Принцип не обращается к ситуациям, когда разные уровни ставят разные цели и пытаются решать разные вопросы [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бугров П.В.* Поиск баланса между институтами Европейского Союза: коммуитарный и межгосударственный методы принятия решений // Вестник ННГУ . 2008. № 3. <http://cyberleninka.ru/article/n/poisk-balansa-mezhdu-institutami-evropeyskogo-soyuz-a-kommunitarnyy-i-mezhgosudarstvennyy-metody-prinyatiya-resheniy> (дата обращения: 12.04.2015).
2. Европейский Союз в XXI веке: время испытаний / Под редакцией О.Ю. Потемкиной (отв. редактор), Н.Ю. Кавешникова, Н.Б. Кондратьевой. М.: Весь Мир, 2012. СС. 380–382.

3. История европейской интеграции. Хрестоматия. В 3-х частях. Ч 1. История Европейских Сообществ. Составители: Браницкий А.Г., Леушкин Д.В. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2014.
4. *Ларионова М.В.* Сотрудничество в сфере образования в Европе: нормативная основа, методы и инструменты кооперации,
5. https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fintpr.ntf.ru%2FDswMedia%2Fsotrudnichestvovsfereobrazovaniyaves_kratkoeizlojeniesoderjaniyamonografii.doc&ei=BdZgU-2QIsmI4gSK14GIAg&usg=AFQjCNEqDVsiKot2P7woAuQ3Fi4rLZYMQg&bvm=bv.65636070,d.bGE (дата обращения: 30.03.2015).
6. *Ломакина И.С.* Принцип субсидиарности и сфера образования в ЕС. Вестник московского государственного областного университета // Сер.: «Педагогика» № 1, М.: Изд-во МГОУ, 2009. СС. 49–57.
7. *Ломакина И.С.* Открытый метод координации как новая форма управления: особенности, характеристики, перспективы применения:// <http://journals.kantiana.ru/upload/iblock/fa5/ulimuqcsdzavrdtg.pdf> (дата обращения: 10.03.2015).
8. *Ломакина И.С.* Механизмы реализации открытого метода координации в сфере образования// Интеграция Образования. 2010, № 1. // <http://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-realizatsii-otkrytogo-metoda-koordinatsii-v-sfere-obrazovaniya-es> (дата обращения: 02.04.2015).
9. *Ломакина И.С.* Принцип субсидиарности и сфера образования в ЕС // <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1874> (дата обращения: 02.04.2015).
10. Открытый метод координации / журнал «Новая Эўропа» // <http://neurope.eu/glossary/term/677> (дата обращения: 11.04.2015).
11. *Радиков И., Лексютина Я.* МЯГКАЯ СИЛА» КАК СОВРЕМЕННЫЙ АТРИБУТ ВЕЛИКОЙ ДЕРЖАВЫ. Мировая экономика и международные отношения, № 2, Февраль 2012. СС. 19–26.
12. *Bache Ian.* The Europeanization of Higher Education. PP. 231–248. Journal of Common Market Studies. Volume 44. Number 2. June 2006. P. 235.
13. Communication from the Commission. European Neighbourhood Policy. Strategy Paper.
14. COM (2004) 373 final. Brussels, 12.05.2004.
15. Cooperation of the EU with Eastern European Countries // Assembly of European Regions, <http://www.aer.eu/main-issues/interregional-and-international-cooperation/european-neighbourhood-policy/eastern-partnership-eap.html>.

16. Culture and the European Neighbourhood Policy // European Commission, http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/culture-and-external-relations/culture-and-european-neighbourhood-policy_en.htm
17. EU/ARMENIA ACTION PLAN // ec.europa.eu/world/enp/pdf/action_plans/armenia_enp_ap_final_en.pdf.
18. European Neighbourhood Policy – Overview// European Union External Action, http://eeas.europa.eu/enp/index_en.htm.
19. *Joseph S. Nye, Jr.* Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York: Public Affairs, 2004. P. 26.
20. *Joseph S. Nye Jr.* The Future of Power. New York: Public Affairs, 2011. PP. 21–22; 85–86–86. 21–22.
21. *Metreveli T.* The EU’s Normative Power: Strength or Weakness? // http://www.academia.edu/1506544/The_EUs_Normative_Power_Strength_or_Weakness (дата обращения 02.04.2015).
22. Partnership and Cooperation Agreement. The European Union and the Republic of Armenia // www.ces.am/images/stories/CESPDF/pca_armenia.pdf.
23. The European Neighbourhood Policy (ENP) // EU Neighbourhood Info Centre. An ENPI project, http://www.enpi-info.eu/main.php?id=344&id_type=2.
24. The European Neighbourhood Policy (ENP) // European Parliament, http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/relation/framework/article_7239_en.htm.
25. The European Neighbourhood Policy (ENP) // EU Neighbourhood Info Centre. An ENPI project, http://www.enpi-info.eu/main.php?id=344&id_type=2.
26. The Policy: Frequently asked questions (FAQ) // European Commission, http://ec.europa.eu/world/enp/faq_en.htm#3.1
27. The Policy: What is the European Neighbourhood Policy? // European Commission, http://ec.europa.eu/world/enp/policy_en.htm.

2.3. Вуз как многомерная интеллектуальная организация: проблемы и перспективы внедрения новых форм организации в сфере высшего образования в РА

В.С. Галстян

Процессы развития современных вузов обуславливают постоянное стремление к инновациям и изменениям, темпы которых должны, если не опережать, то, по крайней мере, соответствовать темпам изменений экономики и общества как в национальном, так и в глобальном масштабе. Исходные функции университетов, заключающиеся в поиске лучшей модели в исследовательской деятельности, его передаче посредством обучения и формирования высокоинтеллектуальной личности в процессе воспитания, могут быть эффективно реализованы только при условии непрерывающегося совершенствования самого вуза и всех его составляющих.

Перечисленные факторы выносят на первую позицию постоянный целеустремленный рост вузов, что означает их превращение в обучающую, а далее в интеллектуальную организацию, способную своевременно ответить на вызовы изменяющегося мира благодаря непрерывно обновляющемуся интеллектуальному потенциалу. Переход системы высшего образования к рыночным условиям функционирования ставит условие повышения автономности вузов, усиливая конкуренцию и требуя постоянного стремления к инновациям и совершенствованию ресурсов, процессов и результатов образовательной, воспитательной и научной деятельности. В данных условиях, чтобы считаться эффективным, вуз должен стать обучающей организацией, целенаправленно увеличивая свой интеллектуальный потенциал.

Концепция обучающей организации получила свое развитие в 90-х годах XX века. Основные идеи и положения данной концепции разработаны в трудах П. Сенджа «Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации», К. Арджириса «Организационное научение», Т. Бойделла «Как улучшить управление организацией» и др. В соответствии с представленными концепциями, обучающаяся организация базируется на пяти умениях [1. СС. 23–30]:

1. *Мастерство в совершенствовании личности* – это дисциплина, заключающаяся в непрерывном прояснении и углублении

личного видения, в сосредоточении энергии и умении объективно смотреть на вещи. П. Сендж называет эту дисциплину «духовным фундаментом» обучающейся организации.

2. *Интеллектуальные модели* – это таящиеся в глубине сознания предположения, обобщения, образы, которые влияют на восприятие мира и поведение личности. В соответствии с концепцией, непрерывное совершенствование и рост в организации возможны только благодаря «институциональному обучению», то есть процессу изменения общих «застывших» интеллектуальных моделей сотрудников организации. В соответствии с теорией К. Арджириса, «организационному научению» препятствуют существующие в каждой организации защитные механизмы – такие, как политика руководства, установившаяся практика и т.д. [2. СС. 80–81].

3. *Идти к общему видению*, то есть к общей для всех картине будущего, к которому они стремятся. Для этого, как утверждает П. Сендж, необходимо сделать зримыми общие «картины будущего».

4. *Групповое обучение*. В соответствии с подходом П. Сенджа, групповое обучение начинается с «диалога», с отбрасывания «интеллектуальных штампов» и предрассудков, открывая путь к совместному мышлению. Если в организации группа не способна учиться, то это не способна сделать и организация в целом.

5. *Системное мышление* – это концептуальная рамка, совокупность развитых знаний и инструментов, предназначенных для более целостного восприятия явлений. Именно системное мышление, называемое П. Сенджем «пятой дисциплиной», является наиболее важным элементом в построении обучающей организации, поскольку оно позволяет объединить весь комплекс инструментов или умений, обеспечить их интеграцию.

В целом, необходимо отметить, что в основе теорий об обучающих организациях и организационном научении лежит идея о том, что необходимо развивать умение обучаться, которое не может проявляться самостоятельно по причине большого числа помех и препятствий. Приведенная концепция особенно актуальна для такой сферы, как высшее образование, где потребность в постоянном обучении проявляется всегда.

Если попытаться рассмотреть представленные выше пять ключевых умений обучающей организаций применительно к сис-

теме управления вузом, то можно отметить, что способность к обучению необходимо развивать у всех участников образовательного процесса. Вместе с тем, если студенты потенциально более гибки и восприимчивы к новому, то преподаватели зачастую не просто не осознают потребности в совершенствовании и обновлении своих знаний и навыков, но и не умеют этого. В большей степени этому способствуют и те интеллектуальные модели и защитные механизмы, которые существуют в вузах, особенно стран постсоветского пространства. Изменения и реформы в сфере высшего образования не могут не сопровождаться изменениями установившихся стереотипов и сознательных либо подсознательных моделей.

При этом, в основе всех реализуемых изменений должна лежать видимая цель, доступная для понимания всех участников образовательного процесса, позволяющая объединить индивидуальные усилия и в результате органичного взаимодействия достичь наилучшего результата. Как отмечает один из ведущих специалистов в области управления изменениями И. Адизес, успех организации зависит, в первую очередь, от органичности и интегрированности составляющих ее элементов, для чего требуется сформулировать единую цель, которая способна наглядно показать, к чему должен стремиться вуз в своем развитии. Последнее, как правило, отсутствует у тех организаций, которые не могут добиться успехов даже при наличии большого количества финансовых, материальных и трудовых ресурсов.

И, наконец, важнейшим принципом и фундаментом управления в любом вузе, вне зависимости от размеров, сложности управленческих и организационных процессов, численности и состава персонала и прочих факторов, должна являться системность мышления. Последнее снова возвращает нас с необходимости наличия общей цели и видения для процессов функционирования и развития вузов.

Закономерным результатом развития обучающей организации должно стать превращение в интеллектуальную организацию, базирующуюся полностью на интеллектуальном капитале. Переход от механистической модели организации к ее органическим структурам должен сопровождаться гибкими механизмами постоянного совершенствования и обновления интеллектуального

капитала не просто в качестве самоцели, но, в первую очередь, для его использования и превращения из нематериального в материальный актив. В отличие от модели вуза как обучающей организации вуз, как интеллектуальная организация, должен не просто приобретать знания, но коммерциализировать их, превращать в источник богатства и развития экономики и ее отраслей. В связи со всем сказанным, наряду с автономией и свободой вузов, необходимо находить собственные источники финансирования научных исследований и разработок, требуется также вмешательство и поддержка государства для целевого финансирования научной и инновационной деятельности образовательных учреждений.

Концепция интеллектуальной организации, появившаяся в 90-х годах как естественное развитие концепции обучающей организации, была сформулирована Р. Хантом и Т. Бьюзенем в книге «Как создать интеллектуальную организацию». Она должна базироваться на следующих 4-х ключевых идеях: интеллектуальном капитале, организационной культуре, обучающей организации, сетевых принципах формирования структуры. Неоспорим тот факт, что вуз как организация, непосредственно связанная с созданием и распространением интеллектуальных ценностей, может эффективно развиваться и функционировать только при условии постоянного обеспечения качества своего интеллектуального капитала. Создание организационной культуры лежит также в основе концепции обучающей организации. Однако в интеллектуальной организации требуется не прямое формирование этой культуры, а через объединение коллектива посредством воздействия на его духовную и эмоциональную сферы [3].

Наряду с перечисленными элементами интеллектуальной организации сегодня вследствие развития информационно-телекоммуникационных технологий все больше возрастает роль наиболее рациональной организации рабочего места и способов работы сотрудников. Данная цель достигается посредством создания виртуальной организации, характерными особенностями функционирования которой, по мнению М. Уорнера и М. Витцела – авторов, обобщивших концепцию виртуальной организации, являются [4. СС. 17–20]:

– незначительная физическая структура, функционирование преимущественно в виртуальном пространстве, и, вследствие этого

– трансцендентность, выводящая сотрудников такой организации из пространственных, временных, технологических и организационных рамок;

– доверие коммуникационным технологиям наряду с наличием внутриорганизационной информационной иерархии;

– мобильность работы, позволяющая устранить технические и технологические ограничения по максимальной численности сотрудников;

– смешанные (гибридные) формы функционирования, позволяющие организациям ставить одновременно широкий диапазон целей;

– отсутствие границ и вовлечение;

– гибкость и ответная реакция.

Хотя сама концепция виртуальной организации была сформулирована и обобщена относительно недавно, однако виртуальный способ работы был предложен гораздо раньше, около 40 лет назад и лег в основу концепции «телеработы». Начальный период развития данной концепции характеризовался в основном теоретическими разработками (1970–1980-е гг.), предложившими интерпретацию нового подхода как движение «работы к сотруднику» вместо традиционного движения «сотрудника к работе». В 80-х – начале 90-х годов XX века происходит интенсивное развитие технологической инфраструктуры организаций, и только с середины девяностых годов исследователи впервые обращаются к термину «виртуальная организация».

Следует отметить тот факт, что виртуальная форма организации сегодня все более активно внедряется и в сферу высшего образования. Так, в ведущих университетах мира существуют центры дистанционного образования, позволяющие получить высококачественное образование, физически не присутствуя в данном вузе. Такая организация процессов обучения позволяет экономить значительные средства как на переездах и проживании за рубежом, так и на времени. Ярким примером успеха виртуальной формы организации в сфере образования является создание и функционирование с 1997 года виртуальной компании “Virtual University Enterprises”, имеющей электронную сетевую инфраструктуру, системы взаимодействия с клиентами и др. Компания предоставляет услуги

по авторизованному тестированию по программам сертификации таких компаний, как Cisco Systems, Ericsson, Linux Professional Institute, Microsoft, IBM и т.д., и имеет более 5100 центров в 175 странах мира [5].

Говоря о виртуальной форме организации, нельзя не упомянуть также о такой распространенной модели как сетевые компании. Сегодня эти формы организации зачастую отождествляют. Стержневые концептуальные основы теории сетевого взаимодействия связаны, в первую очередь, с теорией социальных сетей, сформулированной Джейкобом Морено в 1934г., а в дальнейшем – уже в работах А. Бейвласа, Х. Левитта, Дж. Митчелла и других. М. Грановеттер впервые включил понятие социальной сети в сферу экономических взаимоотношений, определив ее как совокупность позиций, связей и потоков ресурсов [6]. И хотя практика сетевого взаимодействия в экономической сфере сформировалась, как утверждают некоторые авторы, еще в средние века [7], однако наиболее активное развитие исследований по данной проблематике началось в последние десятилетия и также связано с распространением информационно-телекоммуникационных технологий и, вследствие этого, появлением и все большим распространением виртуальных форм сетевого взаимодействия.

В начале 1990-х годов Р. Майлз и Ч. Сноу впервые предложили концепцию сетевой структуры как новой организационной формы, а формирование межфирменных сетей – очередным этапом эволюции оргструктур. Указанные авторы обобщили и представили основные отличительные особенности сетевых организационных структур: местом возникновения сетевых структур являются глобальные рынки, а механизм их функционирования основывается на временных структурах, предполагающих свободный обмен информацией между участниками этого взаимодействия; эффективность таких структур обеспечивается за счет использования коллективных ресурсов взаимодействующих экономических субъектов, каждый из которых занимает важную позицию в цепочке получения конечного результата и лично заинтересован в его постоянном улучшении и совершенствовании [8].

Форма сетевого взаимодействия сегодня эффективно внедрена и в сфере высшего образования. Так, например, в 2008 году

образован Университет Шанхайской Организации Сотрудничества, в состав которого входят 53 ведущих университетов стран-участниц ШОС. Можно с уверенностью сказать, что на принципах сетевого взаимодействия сегодня полностью основывается и Европейское Пространство Высшего Образования, сформированное в рамках Болонского процесса. Аналогичным образом в 2010г. на основе соглашения, заключенного между странами-участницами СНГ, создан Сетевой Университет СНГ, в состав которого входят ведущие университеты государств-участников СНГ, российско-славянские университеты, высшие учебные заведения, являющиеся базовыми организациями по всем направлениям научно-образовательного сотрудничества. Вместе с тем, многие ведущие вузы создают собственные системы филиалов, также функционирующие на принципах сетевого взаимодействия.

Представленные выше модели организационных структур, применимость которых в высшем образовании неоднократно была доказана на уже сформировавшейся практике, представляют собой двухмерные модели, в основном сочетающие два измерения деятельности вузов: вкладываемые ресурсы и полученный результат. Однако активизация различных факторов внешней среды, действие которых значительно усложняет функционирование организаций любой сферы деятельности, требует разработки концептуально нового, многомерного подхода к организации деятельности экономических субъектов, и вузов в том числе. В ответ на эти вызовы в 1970-х годах впервые была применена концепция многомерной организации, основанной на деятельности автономной рабочей группы, вся деятельность которой должна заключаться в выполнении следующих задач:

- ресурсное обеспечение производственной деятельности;
- создание товара или услуги для конкретного потребителя;
- обслуживание конкретного потребителя, развитие и продвижение на целевой рынок.

Р. Акофф в своей книге «Планирование будущего корпорации» предложил новую философию современной организации, функционирующей на основе многомерной структуры, в которой каждое внутреннее подразделение должно быть организовано как сама организация, что ведет к созданию свободного внутреннего

рынка. Как отмечает сам автор, термин «многомерная организация» был впервые использован в 1974г. Уильямом Гоггином для описания структуры фирмы «Доу корнинг» [9. СС. 204–206]. Сам Акофф считает недопустимым ограничение структуры организации двумя измерениями, предлагая многомерную концепцию, предполагающую наличие трех основных измерений:

1. ресурсы (inputs) – оперативные подразделения организации;
2. результаты (outputs) – реализующие подразделения организации;
3. рынки (markets) – маркетинговые подразделения организации.

Наряду с представленными подразделениями, Акофф предлагает создать в организации отдельную структуру – административный орган, который отделен от корпорации как целого и выступает в роли центра прибыли. Как отмечает Акофф, «минимальный шаг в направлении многомерности состоит в преобразовании обслуживающих подразделений традиционно организованной корпорации в центры прибыли» [9. С. 217]. При этом, предлагаются различные варианты совмещения многомерных структур в составе одной организации, что предполагает возможность использования общих ресурсов и минимизацию дублирования функций в корпорации.

Необходимость и возможность применения данной структуры в системе управления высшим образованием обусловлена многомерностью процессов, происходящих в этой сфере, потребностью всестороннего подхода к организации процессов функционирования и развития вуза и системы высшего образования в целом. Неслучайно, что сегодня многие авторы стали обращаться к проблеме создания многомерных проектно-ориентированных структур в управлении университетом [10].

На наш взгляд, реализация всех представленных возможных структур в сфере высшего образования требует более глубинного, теоретически и практически обоснованного подхода руководителей сферы, что, в очередной раз, сталкивается с проблемой отсутствия института подготовки профессиональных управленцев, а именно: менеджеров в сфере образования вообще и в сфере высшего образо-

вания, в частности. Реализация современных организационных форм в сфере высшего образования связана также с рядом других фундаментальных проблем, к которым, на наш взгляд, можно отнести:

– Отсутствие понимания содержания концепции современных университетов, необходимость преодоления укоренившихся интеллектуальных моделей содержания и сущности высшего образования.

– Проблемы в сфере финансирования деятельности вузов, конфликт между традиционными и современными моделями финансирования высшего образования.

– Необходимость разработки концептуальной модели и общего видения будущего развития университетской системы.

– Формирование системности подходов к управлению современными университетами, наряду с процессами автономизации и повышения финансовой и административной самостоятельности.

Таким образом, современное функционирование университетской системы сталкивается с концептуальными проблемами, только при условии решения которых возможен переход на востребованный уровень развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 1999. 408 с.
2. *Арджирис К.* Организационное научение: Пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 2004. XLIII, 563 с.
3. *Хант Р., Базан Т.* Как создать Интеллектуальную организацию: Пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 2002, XXV, 230 с.
4. *Уорнер М., Витцель М.* Виртуальные организации. Новая форма ведения бизнеса в XXI веке: Пер. с англ. М.: «Добрая книга», 2005 // <http://img.labyrinth.ru/pubhouse/81931.pdf>
5. VUE official site // <http://www.pearsonvue.com/about/>
6. *Granovetter M.* The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited // *Sociological Theory*. 1983. Vol. 1. PP. 201–233.
7. *Катькало В.С.* Межфирменные сети: проблематика исследования новой организационной стратегии в 1980–1990-е годы // «Вестник Санкт-Петербургского университета». Сер.: 5. Менеджмент. 1999. Вып. 2. № 12.

8. *Miles R.F., Snow C.C.* Network Organizations: New Concepts for New Forms // California Management Review. 1986. Vol. 28, No. 3.
9. *Акофф Р.Л.* Планирование будущего корпорации: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1985. 327 с. // <http://padaread.com/?book=19503&pg=1>
11. *Грудзинский А.О.* Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация ВУЗа. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. 370 с.

2.4. Основные принципы управления высшим образованием с точки зрения развития человеческого капитала в трансформирующемся обществе

Н.М. Геворкян

С 90-х гг. XX в. мир встал перед лицом целого ряда серьезных изменений, постоянно растущих вопросов и необходимостью быстро реагировать и отвечать на вызовы этих изменений. Появились новые подходы, модели и парадигмы управленческого искусства. Одним из важнейших вызовов современности, перед которым оказались все современные страны, и который должны учитывать все системы менеджмента – это переход к экономике, основанной на знаниях так называемой «новой экономике».

Ключевая роль в новой экономике принадлежит знаниям, нематериальным активам, интеллектуальному капиталу, основой которых служит человеческий капитал.

С глобальной точки зрения, эффективное управление развитием человеческого капитала на уровне страны в целом предполагает соответствующий инструмент его измерения и оценки. С конца XXв. правительство Швеции стало одним из первых применять в качестве инструмента адаптированный вариант Навигатора компании Skandia для визуализации интеллектуального капитала Швеции. В дальнейшем оценивать свои национальные интеллектуальные капиталы стали такие страны, как Израиль, Нидерланды и Дания. Данная модель оценки базируется на сбалансированной системе показателей материальных и нематериальных активов, в которых человеческий капитал служит ядром организации/нации и включает в себя такие качества, как способности, опыт и знания людей.

На уровне сферы общественного организма, которая является носителем опыта и в которой зарождаются знания и импульсы развития и трансформации для других сфер и всего общества в целом, Образования/Науки, в свою очередь, предполагается наличие соответствующего управленческого инструментария.

Целенаправленное, последовательное стратегическое и оперативное управление развитием национального интеллектуального капитала и, в частности, человеческого, может привести к выдающимся результатам. Высшие учебные заведения как совершенно

особая сфера в процессе подготовки и развития человеческого капитала приобретают особую роль в качестве платформы экономики, основанной на знаниях [1].

Исходя из сказанного, исключительную важность приобретают сегодня следующие проблемы:

- актуализация основных принципов управления в сфере высшего образования;
- эффективное управление человеческим капиталом в системе общего менеджмента вуза;
- определение критериев эффективности вуза;
- оптимальные методы и модели управления системой высшего образования как в рамках отдельного учреждения высшего профессионального образования, так и в рамках страны с учетом исторического пути развития и глобальных процессов трансформации.

Механизм преобразования и трансформации сферы высшего образования запустился во многих странах в конце XX века, в том числе и на постсоветском пространстве. Преобразования, в основном, связаны с процессами глобализации и являются попытками придать высшей школе общеевропейский характер. Можно отметить несколько этапов процесса реформирования высшего образования, начало которым было заложено в 1957 году, когда было подписано Римское соглашение, развитое со временем в решениях конференции министров образования 1971 и 1976 гг. и в Маастрихтском договоре 1992г. Следующим этапом стало внедрение разнообразных программ под эгидой ЕС, Совета Европы, которые содействовали наработке общих подходов к решению транснациональных проблем высшего образования. Это, прежде всего, программы приведения национального законодательства в сфере образования к нормам, наработанным странами Европы, расширение доступа к высшему образованию и повышение академической мобильности студентов и их мобильности на рынке труда, создание системы обучения в течение всей жизни и многомерные задачи по сближению образовательных программ и систем, решавшиеся в рамках многочисленных программ TEMPUS/TACIS [2].

Наконец, в 1997 году под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО была разработана и принята Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию Европы. Эту

конвенцию подписали 43 страны, большинство из которых и сформулировали позже принципы Болонской декларации. Через год четыре страны – Франция, Италия, Великобритания и Германия – подписали другую, Сорбонскую декларацию. Этот документ был направлен на создание открытого европейского пространства высшего образования, которое, по мнению авторов, должно стать более конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. Но, анализируя некоторые ее отличия от тезисов Болонской декларации, можно утверждать: в основных своих идеях оба документа схожи: это – двухступенчатая структура высшего образования, использование системы кредитов (ECTS) и т.п. [2].

В целом, единого мнения в оценке происходящих инновационных процессов в системе высшего образования вообще и университетского, в частности, нет. Однако ясно, что противоречия современного функционирования университета, связанного с балансированием между требованиями, с одной стороны, глобализации и экономической эффективности, а с другой – императивом сохранения культуротворческой миссии, – приводят к трансформации прежней идентичности университета. Речь должна идти не о противодействии глобализации как в целом, так и в образовании, а о том, как в конкретных условиях направить процесс в нужное русло, чтобы его влияние было положительным, а не разрушительным. Факты показывают, что с глобализацией, прежде всего, справляются развитые страны; менее развитым странам она, действительно, скорее приносит новые проблемы и кризисы, что и побуждает многие социальные и политические силы выступать против глобализации. И чаще всего против нее выступают те, кто не хотел бы проводить в своих странах серьезных преобразований. Однако университеты, по сути своей являющиеся «поставщиками» знаний, уже не могут в такой ситуации оставаться «башней из слоновой кости». Как предприятиям и организациям в бизнесе, им придется превратиться в многонациональные консорциумы и установить корпоративные отношения, которые могут иметь самые разнообразные формы, как с другими университетами, так и с предприятиями различных типов, ранее непосредственно не связанных с высшим образованием. Поскольку глобализация не исчезнет, а, наоборот, будет только нарастать, высшее образование должно

воспользоваться возможностями, которые она предоставляет [3. СС. 22–23]. Относительно современных мировых процессов это означает, что университет должен удовлетворять потребностям общества в формировании нового типа профессионала: профессионала-энциклопедиста, способного в силу сформированных ценностей и приобретенных навыков деятельности противостоять энтропийным процессам в обществе [4].

Поскольку реформирование системы образования будет носить перманентный характер, очень важно направить его в нужное русло, пока оно еще не успело дать каких-либо существенных отклонений от курса развития как каждой отдельной страны, так и общества в целом. В частности, очень важно, чтобы система управления высшим образованием была нацелена на поддержание конкурентоспособности высшего образования в стране и укрепление ее в плане развития человеческого капитала. Необходим поиск параметров, определяющих специфичность современного образовательного пространства вуза, поиск адекватных форм образования, определение таких показателей эффективности, которые не искажали бы реальности каждого конкретного вуза [5], таких моделей управления, которые смогут помочь воплощению свободных идей развития знаний для новой экономики, развитию человеческого потенциала. Согласно Н.Е. Покровскому, «...тенденции развития университетов наших дней, как представляется, не требуют оценки по принципу «хорошо – плохо», «нравится – не нравится». Это – объективные параметры системы, которая перенастраивается в новых условиях глобализации и постиндустриального общества. И хотя реакции на эту перенастройку могут быть самыми различными (в том числе резко негативными), следует признать, что высшее образование в современном мире, скорее всего, идет уже новым... путем» [6].

Управление сферой высшего образования является тем самым краеугольным камнем, который закладывает в обществе новые идеи и способствует их воплощению с помощью человеческого капитала. При этом, чтобы высшее образование развивалось правильно, более того, само направляло развитие общества в нужном русле, а не служило лишь инструментом или стихийно «шло новым путем», следует актуализировать, в первую очередь, основные принципы управления в данной сфере, которыми на современном

этапе социального развития служат коллегиальность и автономия. Именно коллегиальный, «ассоциативный» способ принятия решений может быть адекватным для духовных, культурных, научных социальных систем самой зрелой сферы общества, основой развития которой в социальном организме являются свобода и автономность.

Данное положение базируется также на фундаментальных принципах «Великой хартии университетов» – Magna Charta Universitatum, которыми должны руководствоваться университеты, чтобы обеспечить развитие образования и инновационное движение в быстро изменяющемся мире. Великая хартия университетов определила следующие фундаментальные принципы развития высшего образования, а именно:

1. Университет является автономным учреждением, лежащим в основе обществ, по-разному организованных в соответствии с особенностями географии и историческими традициями; он создает, изучает, оценивает и передает из поколения в поколение культуру при помощи научных исследований и обучения. Чтобы соответствовать требованиям окружающего мира, эти исследования и обучение должны быть морально и интеллектуально независимы от всех политических властей и экономического давления.

2. Обучение и исследования в университетах должны быть неразделимы, если их преподавание не отстает от изменяющихся потребностей, запросов общества и успехов в научных знаниях.

3. Свобода в исследованиях и профессиональной подготовке есть фундаментальный принцип университетской жизни, и правительства и университеты, каждая в своем направлении, должны уважать это фундаментальное требование. Отвергающие нетерпимость и всегда открытые для диалога, университеты представляют собой идеальное место встреч для преподавателей, где можно поделиться своими знаниями и хорошо подготовиться для их развития с помощью исследований и инноваций, а также для студентов, имеющих право, возможности и желание повысить свои знания.

4. Университет является хранителем традиции европейских гуманистов; его постоянной заботой является достижение универсальных знаний; для выполнения своего предназначения он действует вне географических и политических границ и утверждает жизненную потребность различных культур познавать и влиять друг на друга [7].

В экономико-управленческой сфере основания ассоциированной, коллегиальной формы управления можно встретить в работах Р. Штайнера по социально-экономической тематике и в работах немецкого экономиста Ф. Вилькена. Оба этих автора, описывая экономические отношения в фазе ассоциации (стадии развития предприятия, компании, соответствующей состоянию зрелости), говорят о полярном руководстве – новом элементе, под которым подразумевается участие коллектива в управлении организацией «на равных» с традиционной системой руководства, построенной по иерархическому принципу. Данное положение относится к сфере управления вузом постольку, поскольку и вуз, принадлежа к духовной сфере общественного организма, одновременно является и экономической единицей.

Описывая ассоциативную фазу развития предприятий, австрийский консультант Ф. Глазл указывает на проблему подготовки кадров для биотопа предприятий (отрасли), как на сознательно возникающую проблему. И благодаря постепенному проникновению пирамиды власти в другую пирамиду – пирамиду обучения, имеющую свою вершину внизу, они могут быть взаимно преодолены и растоплены. Чем больше организация будет внутри себя строить процесс обучения, и чем больше этот процесс обучения будет согласовываться с конкретным экономическим процессом, тем больше будет создаваться индивидуальной свободы для работающих и учащихся людей [8].

Что касается автономности как принципа управления высшим образованием, то в целом под автономией вуза понимается его самостоятельность в выборе стратегии развития, организационной структуры, в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научно-исследовательской, финансово-хозяйственной, международной и иных видов деятельности в соответствии с уставами вузов и действующим национальным законодательством. Степень автономии или свободы вуза определяется его зрелостью, «ибо самостоятельность всегда связана с высокой степенью ответственности», соответственно, автономия вузов отражает степень его децентрализации, определяет развитие самоорганизации и самоуправления, ведет к саморегуляции [9].

Эти два принципа управления вузом – коллегиальности и автономии – являются основополагающими с точки зрения развития

и управления человеческим капиталом в современном мире, так как именно человеческий капитал как продукт системы образования является основным двигателем здоровой трансформации всего общественного организма с его тремя сферами Экономики, Политики и Образования/Науки/.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Попов С.А.* О стратегии и интеллектуальном капитале в эпоху экономики знаний
2. <http://finanal.ru/004/o-стратегии-и-интеллектуальном-капитале-в-эпоху-экономики-знаний?page=0,2> 29.08.2008
3. *Михаил К.* Система образования стран Восточной Европы и Болонский процесс // «Эковест», 2003. № 5. СС. 85–94.
4. Трансформация университета и учебный процесс: Методическое пособие для преподавателей / Г.Я. Миненков. Мн.: ЕГУ, 2004. 164 с.
5. *Латыш Н. И.* Идея университета в контексте современной цивилизации <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/lat.html>
6. *Аванесов В.* Неэффективность российских вузов: реальная и мнимая. <http://testolog.narod.ru/Education72.html>
7. *Покровский Н.Е.* Трансформация университетов в условиях глобального рынка как основа экспертизы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: сб. ст. М., 2006. СС. 314–317.
8. http://www.giop.ru/REOS/giep/blgn_trial.nsf/html/VELIKAYANARTI-YAUNIVERSITETOV
9. Электронный Журнал «Управление персоналом», № 4. 2005. Исполнитель, руководитель, коллегия. В.Фомичев Источник: <http://www.top-personal.ru/issue.html?371>
10. *Певзнер М.Н., Ширин Г.* Отечественные и зарубежные университеты: на пути к автономии // «Вестник Новгородского Государственного Университета». № 70, 2012. СС. 33–36.

2.5 Новая модель университета: возможна ли она?

Г.Э. Галикян

Проблема трансформации общественных институтов под влиянием глобализационных процессов очень актуальна. В этом смысле глобализация является тем «моментом истины», который определяет ценность многих институтов или, точнее сказать, их полезность. Глобализация как бы возводит критерии полезности в главное мерило происходящих трансформаций общественной жизни и «вынуждает» многие институты придерживаться намеченной «генеральной линии». В отношении высшего образования такие трансформации определяются одной емкой «формулой», дающей, однако, достойный простор для споров и разногласий. «Потребности общества» – это то, чему должно удовлетворять высшее образование и с чем оно должно достичь гармонии. Но кто же определяет эти потребности? При этом явно подразумевается, что раньше высшее образование либо не реагировало на эти потребности, либо же реагировало в недостаточной мере. Было бы преувеличением утверждать, что, допустим, университет классического типа был безразличен к «потребностям общества». Однако, во-первых, потребности были другие и идея классического, Гумбольдтского университета была другой. Фуллер отмечает, «...на протяжении своей длинной истории университет сделал немало важных шагов на пути реализации своего идеала. В чем же состоит этот идеал? Если попытаться сформулировать его предельно кратко и обобщенно, то он состоит в универсализации знания как общественного блага» [1].

С этой же идеей, безусловно, были связаны все те академические ценности (к которым принято причислять критическое мышление, неприкладную науку, приоритет чистой науки, интеллектуальную свободу, преданность интересам подлинного знания и т.д.), которые лежали в основе классического университета. «Неоклассический университет (модель которого была разработана Гумбольдтом фон К.В.) предполагал отстраненность от утилитаризма и выгоды. Свободным от утилитаризма должно было стать знание, преподаваемое здесь» [2]. Но ни это определяло притягательность Гумбольдта. Долгая жизнь «Гумбольдта» определялась не просто академическими ценностями, но, главным образом, на-

личием того класса людей в университетах, который полностью поддерживал их, а через них и свой особый статус.

М. Эш, критически рассматривая университетскую традицию, сложившуюся во многом на основе искаженных взглядов, вокруг идеи Гумбольдта пишет: «Отчасти или полностью, неослабевающая притягательность «Гумбольдтовского мифа» определяется следующими причинами:

1. «Гумбольдт» – символ автономии и главенства профессоров в университетских делах.

2. «Гумбольдт» – символ приоритета фундаментальных исследований перед прикладными.

3. «Гумбольдт», наконец, – символическое обозначение тех идеалов, в которые искренне верят многие преподаватели (и даже некоторые студенты) и которые пытаются достичь, хотя и наталкиваются на непреодолимые трудности» [3].

Конец мифа Гумбольдта произошел на фоне очень радикальных перемен, в 90-ые годы XX века, когда университеты столкнулись с новыми «вызовами». Среди них можно отметить следующее:

- резкое сокращение государственного финансирования;

- «утечка мозгов» (внешняя и внутренняя);

- новая структура спроса на специалистов (появление в условиях рынка новых профессиональных групп и требований большего динамизма и адекватности структуры специальностей и учебных планов вузов);

- «разбалансированность» спроса (резкий спад интереса к инженерно-техническим специальностям при росте спроса на экономико-управленческие и правовые);

- появление конкуренции за платежеспособных абитуриентов [4].

Все это привело к тому, что выдвигается (как альтернатива «Гумбольдта») новая прагматическая модель университета, которая должна в «полной мере» адаптировать университет к современным условиям, развивая концепцию «предпринимательского университета». Эта новая модель функционирования и будет определять структурные подходы, необходимые для полноценной трансформации.

К модели «предпринимательского университета» мы обратимся ниже, сейчас же хотелось бы отметить, что такая трансфор-

мация не проходит безболезненно (особенно для профессорско-преподавательского состава).

Вышеуказанное может привести и приводит к резкому неприятию перемен в университетах, и не только в преподавательском корпусе. Однако нет оснований отождествлять кризис университета с неадекватностью преподавательского корпуса. И не очевиден факт, что «кризис университета – это во многом кризис сознания его профессорско-преподавательского охвата, который не адаптируется к переменам и ожидает, что это противоречие разрешится на основе старых подходов, то есть за счет государственного финансирования» [5]. Скорее надо признать, что адаптация будет связана с преодолением многих препятствий. С одной стороны, и в этом, на наш взгляд, кроется главный недостаток реформ, особенно в постсоветских странах, – явный просчет в деле привлечения профессорско-преподавательского состава к реализации перемен «...профессиональное сообщество и преподавательский корпус сегодня фактически отдален или даже в некоторых случаях отстранен от процессов реформирования, они выступают только в качестве объектов реформирования» [6], а с другой – живучесть традиций, которые, необходимо пересмотреть и переосмыслить: «...самосознание университетской среды – классовое сознание профессоров – помешало пониманию серьезных трансформаций в университетах, высшем образовании и не дало сосредоточить внимание на общественных задачах университетов, которые на самом деле, скорее всего, в будущем станут легитимными академическими ценностями. Иными словами, университет не должен легитимироваться ни частными благами, на которые притязают студенты, предприниматели и торговцы интеллектуальной собственности, ни частными благами, на которые притязают профессора и исследователи» [7. С. 319].

Трудности с адаптацией Болонского процесса в постсоветских странах связаны именно с этим фактором. Нежелания университетской среды оказаться в статусе оказывающих образовательные услуги, причем, что с образования «снимается» функция «производства» человека (больше всего этому процессу сопротивляются представители гуманитарных и социальных наук, а не естественных и технических).

Становится ясным, что эти два вышеназванных фактора, в определенном смысле, дополняют друг друга. Современная про-

фессура жестко критикует реформы не только и не столько потому, что раньше ей было комфортно существовать, но главным образом потому, что «уходят традиции», которые единственно обеспечивали «правильный ход» образовательного процесса. Единственная, на наш взгляд, традиция, которая была присуща университету и определяла важность ее роли в общественной жизни (а через это и обеспечивала его автономность) – это привнесение критического взгляда в общественный дискурс. Университетское знание было не просто элитным и фундаментальным, оно было критическим и во многом служило воспитательным целям. Но, очевидно, пришло время расстаться с понятием «университетская традиция», поскольку, во-первых, – это во многом плод мифотворчества и, во-вторых, – и это главное – сохранение этого концепта грозит уничтожению университета как института.

Новая прагматическая модель университета должна быть адаптирована к новым реалиям, а значит, к созданию новых традиций или к их перекомбинации. «В прагматической модели университета традиционные задачи воспроизводства культуры, продуцирования духовных ценностей и поиска истины отходят на второй план. Функция университета сводится к предложению востребованных обществом образовательных и научных продуктов. Чтобы соответствовать меняющимся кадровым потребностям государства и бизнеса, вузам необходимо гибко и быстро реагировать на эти запросы путем трансформации образовательных программ» [8].

Мы не должны отказываться от прошлого, но мы должны отказаться от мифов. Мифы, которые могут «утащить на дно» не только все отжившее, но и саму концепцию университета. И главный среди них, наверное, тот, который утверждает, что без традиций университет не выживет. Этот классический метанарратив университета должен быть пересмотрен, чтобы не погибла концепция в целом.

Главный вопрос, на который мы пытаемся ответить, определяется проблемой возможности сохранения высшего образования (и университета, в частности) в условиях, когда приоритетной становится задача адаптации университетов к реалиям глобального рынка. Попытка сохранения роли и места университетов через формирования и практическое внедрение новых форм организаций без переосмысления самой идеи – безуспешна. И такой

новой формой, предлагаемой в качестве альтернативы, является «предпринимательский тип университета». Утверждается, что «предпринимательский» университет способен гибко реагировать на запросы общества: быть центром инновационных знаний; приспособляться к «массификации» высшего образования: продолжать воспроизводство культурных традиций и ценностей.

Однако современные тенденции, в первую очередь, корпоративизация университетов, означает, что в разговорах об общественной значимости такого образования превалирует оценка экономической эффективности. «И даже тогда, когда допускается, что оно дает какие-то нематериальные преимущества отдельной личности – описываемые, скажем, в терминах самосовершенствования или углубления интеллектуальных способностей, – все равно сохраняется тенденция сводить любое возможное социальное благо к привычному камланию по поводу «продуктивности», «конкурентоспособности», «инновативности» и «прироста». Этот дискурс устроен таким образом, что все неэкономическое приравнивается здесь к приватному, а экономическое – к публичному [9]. И это вполне объяснимо. Сегодня студенты выступают как «потребители», которые, в основном, платят за свое обучение. Естественно, что они ждут отдачи от своих вложений. И вся деятельность университетов, что тоже вполне понятно, направлена на оказание «соответствующих услуг». Это справедливо и требует соответствующей организации учебного процесса. Однако, если учесть, как указывал Стефан Коллини, что задача высшего образования в сфере публичности определяется экономическими показателями, то нам, на наш взгляд, необходимо пересмотреть место и роль «общественного блага» в структуре высшего образования. Университет, как и прежде, служит реализации принципа справедливости, но, если раньше она определялась в терминах наибольшего благоприятствования для «общего блага», то теперь строится на принципах бизнес-компаний по продаже «образовательных услуг». Услуги оплачиваются, и потому на первое место выходит менеджмент таких компаний, которые руководствуются принципами минимализации издержек и максимализации поступлений от услуг.

Традиционные академические ценности, связанные с понятием общественного блага и служения университета, обществу

придется приспособить к новым реалиям, учитывая, что в новом моральном контексте, в котором общественное уже совсем не обязательно, важнее личного [10].

Кажется, что такое стремление – совместить «предпринимательскую модель университета» с классическими характеристиками «Гумбольдта» – обречено на неудачу. И это является главным симптомом кризиса современного высшего образования.

Современный университет продолжает, в основном по инерции (или отдавая дань традиции), «служить» классической парадигме. Но такое сочетание проблематично. Средства, выработанные в классической парадигме университета, служили одним целям, и сейчас их пытаются переориентировать на совершенно иные (очень часто прямо противоположные) цели. Если раньше университет ориентировался на фундаментальные и высокотеоретичные исследования и мог не заботиться об эффективности полученных знаний (цель была не в этом), то теперь университет выполняет функцию «товаропроизводителя интеллектуальной» продукции и его цель не определяется понятием общественного блага.

Университет как «предпринимательская организация» ввязывается в конкурентную борьбу на рынке «образовательных услуг». Предполагается, что университеты, которые не впишутся в существующие тенденции, не смогут выдержать конкуренции.

Глобализация, характерной чертой которой, безусловно, является доминирование «рынка» и перенесение рыночных отношений в некоммерческие области, провоцирует создание новых моделей университетов. При этом считается, что классические модели не совсем адекватно распоряжались средствами, которыми они владели. Однако новая модель университета, которая, как предполагается, будет по-новому использовать накопившийся интеллектуальный и культурный капитал, ориентирован на новый тип менеджмента, главная цель которого – «правильная организация «продаж» академических программ будущим студентам и выработка стандартов «обслуживания потребителей» [10].

Что же меняется в конечном итоге? Классический университет, способствующий гражданскому становлению общества, заменяется «предпринимательской моделью» университета, у которого главная функция – «общественная услуга». Первый тип уни-

верситета рассматривал свою деятельность, направленную на благо общества, в то же время сам определяя задачи и цели этого общества. Второй тип просто приспосабливается (хотя и остается приверженным высоким стандартам классического университета) к запросам общества, находящегося в контексте глобализации (считая, при этом, что миссия служению общества отошла в прошлое). Итогом такого развития является «предпринимательская модель» университета, которая, прежде всего, обеспечивает возврат вложенных в образование средств.

Старые и новые парадигмы университетской деятельности сосуществуют, но тенденции явно не в пользу первых.

Создается впечатление, что служение обществу является той «обузой», от которой университету «упорно советуют» освободиться. Продолжая выполнять определенную общественную миссию (уже по инерции), университеты не хотят позиционировать себя в качестве таковых. Но если ориентироваться на «частное благо», которое одновременно и «несоперничающее и не неисключающее» и которое «можно выпускать и распространять как индивидуализированные товары на экономических рынках» [11. С. 59], то тогда университет перестает порождать «критическое интеллектуальное мышление». Последнее является, наверное, одним из самых важных общественных благ, которые университет создавал своей предыдущей деятельностью. Главным измерением, на наш взгляд, общественного результата высшего образования является то, как оно поддерживает критический дух в обществе. Симон Марджинсон предполагает, что «одним из критериев для общественного университета является степень того, как он обеспечивает пространство для критики вызовов и новых разновидностей общественных сфер» [Там же. С. 60].

Мы продолжаем рассматривать высшее образование как деятельность, направленную на благо общества. Этот взгляд, во многом, не соответствует тем тенденциям, которые разворачиваются внутри высшего образования и продолжает рассматривать этот институт «как исключительно национальную систему и определяют их результат в условиях национальной политики» [Там же]. Это, естественно, во многом неверно в современном мире, где вузы работают «на региональном уровне и глобально». Однако все это не отменяет

того, что поиск новых моделей развития не должен ограничивать (тем более, искусственно) определенные функции высшего образования. Упраздняя концепт «университетская традиция», который, в основном, был связан с созданием определенного типа нарратива для определенных нужд – обретения самоидентичности, рекламы, пропаганды образования, мифологизации университета, мы сможем сохранить то, что на протяжении столетий было присуще университетам, обеспечивая возможность трансформацией в обществе, и в значительной степени легитимизируя их, привнося знания и критический взгляд, подчас и критическую дистанцию, в общественные споры [7. С. 289]. Развитие «рыночных» форм высшего образования, ставящего во главе угла «частное благо» и переопределяя образовательную парадигму в пользу «образовательных услуг», многое при этом теряет. Модель «предпринимательского» университета более «восприимчива» и «гибка», но в то же время имеет склонность клонировать определенные процессы или структуры, которые используются лучшими университетами и не является лучшим подходом к созданию настоящей предпринимательской культуры» [12].

Явно наметившаяся тенденция в реформировании высшего образования в большей степени определяется внешними обстоятельствами, а точнее, «экономической злобой дня». Правительства многих стран сокращают расходы на высшее образование и одновременно стараются придумать различные способы измерения эффективности труда преподавателя. Все это преподносится в упаковке под названием «адаптация к рыночным правилам». Сегодня эффективность университетов измеряется его готовностью перехода к корпорации по производству инновационных технологий. Билл Ридингс охарактеризовал этот процесс «дерегуляцией функции университета: его перерождение «в бюрократически ориентированную и относительно автономную потребительски организованную корпорацию» [13]. В отсутствии «старых» референтов, каковыми прежде выступали понятия развития личности, культуры и идентичности, идет поиск новых, более эффективных и «приспособленных» к требованиям рынка. И происходит это во многом потому, что университетское образование перестало рассматриваться как «общественное благо», способствующее гражданскому становлению общества. Эта миссия университета, которая

была определяющей в течение столетий, сегодня, в эпоху неолиберализма, переинтерпретирована в частное благо для частного инвестирования и потребления.

В этой ситуации явно наметившегося кризиса предлагаются различные варианты поиска выхода: кто-то предлагает принять модель «предпринимательского университета», кто-то, не меняя правил игры, считает возможным заново помыслить идею университета в качестве общественного блага.

Оба возможных варианта чреватy существенными недостатками: первый, основанный на неолиберальной форме управления «человеческим капиталом», склонен рассматривать этот капитал как «портфолио предприятий», второй, базирующийся на культуре, ориентированной на преподавательский состав, где преподаватели выступают в качестве «защищающего, не меняющегося и неизбежно неуместного».

Искомая нами «новая модель» университета уже существует в виде «унылого сочетания» определенных черт классического «Гумбольдта» и новоявленного- предпринимательского.

В итоге, сужается потенциал его использования, а точнее: он перенаправляется в очень узкое русло, и значимость такого образования сводится к оценке его экономической эффективности и «становится частью инструментария в конкурентной борьбе за глобальное лидерство в сфере высоких технологий, средством развития современной науки и современной экономики [14. С. 14]. Все это, в конечном итоге, подведет университет к тому, что «в развитии своего огромного потенциала как средства для конкуренции его горизонт будет обужен рамками корпоративного мышления – громадная революция в спокойной форме уже происходит» [15. С. 25].

Но как ни парадоксально не прозвучит это, такое состояние университета может полностью соответствовать неустойчивому состоянию самого общества. Если же произойдет выбор в пользу какой-либо определенной модели, то для этого будут наличествовать два обязательных условия. Первое – готовность государства долго и существенно инвестировать в эту модель (при том, что внутри университетов всегда будет существовать значительная оппозиция), и второе – готовность и способность профессорско-преподавательского состава в значительной степени отказаться от ака-

демических, исторически сложившихся ценностей.

В итоге, мы можем получить что-то очень эффективное и полезное, но название этому будет отнюдь не «университет».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воскресенский А.Д.* Ценности и смыслы модернизации и формирования нового коммуникативного пространства высокопрофессиональных сообществ // «Ценности и смыслы», 2013. № 4. СС. 38–58.
2. *Гудзинский А.О.* Университет как предпринимательская организация // «Социологические исследования». 2003. № 4. СС. 113–120.
3. *Калхун К.* Университет и общественное благо // «Прогнозис». 2006. № 3. СС. 283–320.
4. *Каррье Г.* Культурные модели университета // “Alma mater”. 1996. № 3. СС. 15–24.
5. *Катъкало В.С.* Стратегии, структуры и новые задачи адаптации российских университетов url:<http://www.hse.u/data/867/1238/Katkalo.doc> (дата обращения: 07.12.2014).
6. *Митчелл Э.* Бакалавр чего, магистр кого? // «Новое литературное обозрение». 2013. № 4. СС. 59–83.
7. *Ретрелла Р.* Университет как место производства знаний // “Alma mater”. 1994. № 3. СС. 23–25.
8. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М.: Изд-во ГУ-ВШЭ. 2010. 304с.
9. *Скотт П.* «Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации» – url: http://www.aha/rmkoscow64/educationdlbook_1 (обращение от 05.03.2015)
10. *Строгецкая Е.В.* Идея и мнения современного университета // «Вопросы образования». 2009. № 4. СС. 67–81.
11. *Федоров И.Б. и Балтян В.К.* Становление и развитие системы университетского технического образования России // «Высшее образование в России», 2012. № 11. СС. 30–39.
12. *Фуллер С.* В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства // «Вопросы образования», 2005. № 2. СС. 50–76.
13. *Collini S.* What are universities for? L.: Penguin. 2012. P. 240.
14. *Marginson S.* Higher Education and Public Good // Thinking about Higher Education. (Ed. In Gibbs P., Barnett R.) – L.: Springer. 2014. PP. 53–69.

15. *Milters R.* (2014) *The Impetus for Change: Why Entrepreneurial Universities will transform the future // Transformative Perspectives and Processes in Higher Education* (Ed. Dailey – Hebert A., Dennis K.) –L.: Springer. 2015. PP. 53–69.

2.6. Проблемы управления качеством высшего образования Армении в контексте современных образовательных трендов

Н.М. Геворкян, Г.Э. Галикян

В основе всех последних мировых реформ в сфере управления высшим образованием центральным является следующее: учреждения высшего образования, которые, исходя из взаимодействия условий в конкретной стране и требований времени, должны получить свободу в управлении своими внутренними процессами и делами и в использовании новых инструментов трансформации в высшее образование.

В связи с ростом требований к системе высшего образования и по мере осознания роли государства в поддержке становления экономики знаний становится исключительно важной уверенность, что система высшего образования управляется наиболее эффективным способом. Необходимо признать, что для Армении очень важно правильно оценить и применить все те новые инструменты, которые были разработаны в ходе реализации Болонского процесса в Европе, не нарушая, одновременно, культурной и национальной идентичности, а также необходимой для духовной сферы атмосферы свободы. Согласно докладу «Высшее образование в Армении сегодня», подготовленному по заказу «Фонда открытого общества–Армения» (ФОО–Армения), в котором представлена нынешняя ситуация в сфере образования и отклонения от Болонского процесса, в частности, отмечается, что в образовательной системе Армении существует, в первую очередь, проблема качества.

Европейские стандарты ESG, одобренные в 2005 году конференцией министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, оказали большое влияние на формирование системы гарантии качества в постсоветских странах, но они не обеспечили полное ее соответствие необходимым стандартам. Переход к аккредитации, как системы оценки качества, определялся влиянием Болонского процесса, стимулировавшего внедрение международного опыта. Аккредитация была признана подходящим ответом еще и потому, что она содействовала проведению в жизнь решений государственных органов. В слу-

чае положительных результатов аккредитации образовательные учреждения могли получить государственное финансирование и выдавать свидетельства об образовании, признаваемые государством. Однако, по мнению некоторых экспертов, новая система аккредитации может стать серьезным препятствием для инноваций: организация может просто отложить в сторону новые подходы и инновационные идеи. Учитывая, что аккредитация может стать серьезным препятствием для совершенствования образовательных учреждений, важно понять, как совместить в одной схеме обеспечения качества и функции подотчетности и совершенствования. В результате «смещения фокуса внимания на подотчетность и тот факт, что с высших учебных заведений сняли ответственность за обеспечение качества, безусловно, составили две важнейшие перемены» [1. С. 48]. При таком положении дел субъектом обеспечения качества становится не образовательное учреждение, а государство, при этом, измерение деятельности университетов по совершенствованию практически исчезает [2. СС. 5–16].

Среди неблагоприятных последствий применения аккредитационной системы отмечают возможность распространения бюрократизма и единообразия, что, в свою очередь, ведет к противоположному от преследуемого результата «качества», как единства – к «количеству», как равенству или единообразию. «Уравнивание» же всегда осуществляется по «низу»: оно и не может осуществляться иначе, потому что само оно есть выражение тенденции к низу, то есть к чистому количеству» [3].

Согласно Ж.Ф. Лиотару, университеты и институты высшего образования «в контексте утраты легитимности (делегитимации) подчиняются отныне требованию формирования компетенций, а не идеалов: столько-то врачей, столько-то преподавателей той или иной дисциплины, столько-то инженеров, сколько-то администраторов и т.п.» [4]. Конец XX века в развитии европейских образовательных систем был отмечен стремлением к утверждению гарантий качества и контроля, а эффективность и гибкость рассматривались в качестве доминирующих ценностей для выживания в конкурентной среде. «На вопрос Университета нельзя ответить с помощью программы реформ, которая обещает либо эффективно производить знание, либо производить эффективное знание. Скорее саму

аналогию с производством следует поставить под сомнение: она превращает Университет в бюрократический аппарат, занимающийся производством, распределением и потреблением знаний». [5. С. 214] Среди основных признаков превращения знания в товар выделяются: значительное присутствие идеи потребителя, академической стратификации и управления, рост потребительной стоимости некоторых видов знаний среди широкой общественности и на определенных рынках [6].

Следует очень внимательно реформировать организационно-экономический механизм системы высшего образования, чтобы обеспечить его функционирование в условиях глобальной рыночной экономики при сохранении его системного и фундаментального характера.

Исследования образовательной сферы Армении со стороны организации «Фонд Открытое Общество–Армения» привели к определенным выводам, среди которых можно отметить следующие: а) Армения имеет исключительный человеческий потенциал в сфере высшего образования; б) высшее образование РА не движется в направлении реформ, система высшего образования зашла в тупик, в то время, когда политическое руководство РА учредило строгий контроль, снижаются стандарты качества, наблюдается массовая эмиграция молодых и талантливых специалистов; в) сторонников «Болонской модели» высшего образования мало, взамен – много сторонников «советской модели»; г) тем не менее, в системе имеются необходимые ресурсы, которые могут быть мобилизованы для служения делу реформирования и т.д. Из проблем, стоящих перед управлением сферой высшего образования страны, особого внимания заслуживает чрезмерная вовлеченность власти в систему высшего образования. Интерес, проявленный политическим режимом в отношении системы высшего образования, теоретически может привести к положительным результатам. К сожалению, эта заинтересованность выражается в чрезмерно активном контроле» [7]. Согласно исследованиям фонда, государственные вузы получают из средств гос. бюджета лишь 9–30 % от своих средств, остальную часть составляет плата со стороны студентов. Сфера высшего образования РА является самой приватизированной в мире относительно источников финансирования, одновременно, при

этом, система управления остается полностью государственной. В целом, оценивая Болонские реформы, в исследовании отмечается, что «большинство проведенных изменений, являются внешними и формальными, а характер и содержание остались неизменными. Болонские реформы не оказали какого-либо ощутимого, положительного влияния на преподавание и обучение, на суть научно-исследовательских работ или работу системы управления» [7].

Проблема управления качеством образования стоит перед всеми странами, которые включились в интеграционные процессы. Для подтверждения качества предоставляемого процесса образования высшими образовательными учреждениями проводят, кроме аккредитации, сертификацию системы менеджмента качества вуза (в ГОСТ Р ИСО 9001, Evrocert, IQNet и т.п.). Помимо этого, вузы участвуют в различных проектах (например, «Европейское качество», «100 лучших вузов России и др.), а также в различных рейтингах. При этом, различные рейтинги вузов, оценивая те или иные стороны их деятельности, становятся дополнительным средством оценки качества процесса образования [8].

Первый рейтинг вузов стран СНГ, Грузии и Балтии был проведен в 2013г. по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации. Всего при составлении рейтинга было отображено 407 вузов: 215 из России, 67 – из Украины, 35 – из Казахстана и т.д. Методика ранжирования университетов базировалась на оценках трех видов деятельности вузов: образовательной (50% веса в рейтинге), научно-исследовательской (30%) и международной (20%). Значительное место в рейтинге занимают репутационные оценки (40%), то есть мнения представителей академического сообщества и работодателей о работе того или иного вуза. Ереванский государственный университет занял 27 место [9].

В 2014г. был составлен еще один рейтинг – рейтинг вузов «Эксперт РА» при поддержке Фонда «Вольное Дело», – первый международный рейтинг, учитывающий сходства и различия систем высшей школы на постсоветском пространстве и являющийся серьезной заявкой на создание комплексной системы координат оценки качества высшего образования на просторах бывшего Союза. В рейтинг вошли 153 вуза с преобладанием российских и украинских. «Эксперт РА» – полноправный член-участник IREG Об-

servatory, наиболее влиятельной международной ассоциации в области ранжирования университетов [10]. Из армянских вузов в рейтинге приняли участие только те университеты, которые вошли, согласно данным Webometrics, в высоко оцененные вузы страны – Ереванский государственный университет, Американский университет Армении и Российско-Армянский (Славянский) университет. Однако ни один из указанных вузов не попал в список рейтинговых классов из 154 вузов.

По данным же другого международного рейтинга вузов стран СНГ и БРИКС, который реализует Международная информационная группа «Интерфакс», из 405 вузов бывших советских республик Ереванский государственный университет занял в 2013 году 11-е место. Методика данного рейтинга разработана с применением основных методологических подходов агентства QS, формирующего международные рейтинги университетов QS WUR за последние 10 лет [11].

Рейтинговые схемы имеют значительное символическое, экономическое и политическое значение, но их ценность в качестве инструмента оценки невелика. Некоторые вузы начинают играть с системой путем внесения изменений, которые отвечают критериям, используемым системой ранжирования. Сама концепция обладает чертами академической моды [12].

Альтернативой государственной аккредитации и ранжированию может служить профессионально-общественная аккредитация, которая, по мнению участников этого процесса, также направлена на повышение качества образования, однако, при этом, в отличие от государственной, выполняющей в большей степени функцию контроля, имеет своей целью способствование совершенствованию образования к его дальнейшему развитию. Стороны, заинтересованные в общественно-профессиональной аккредитации – это, прежде всего: абитуриенты и их родители, выбирающие специальность для получения качественного образования и перспективной профессиональной карьеры, работодатели, заинтересованные в высококвалифицированных выпускниках, инвесторы, заинтересованные в объективной информации о тех структурах и научных школах, в которые можно было бы без достаточных рисков делать вложения.

Профессионально-общественная аккредитация на территории

бывших советских республик активно развивается. Сегодня в России проводится в отношении конкретных образовательных программ соответствующими профессиональными организациями или их объединениями. При этом возникает множество противоречий при сосуществовании функций государственной и профессионально-общественной аккредитации и необходимость их четкого разграничения. Мнения экспертов разделяются, с одной стороны, оставлением за государством регулирования институциональной аккредитации до полной передачи программной аккредитации общественным и профессиональным сообществам, с другой. Другая проблема – это множество несогласованных процедур: ежегодный мониторинг эффективности, самообследования, необходимость расширения штат с целью заполнения необходимых форм.

Важной причиной противопоставления государственной и профессионально-общественной аккредитации является отсутствие мнения работодателей в аккредитационных процедурах государства [13]. А такой инструмент как профессионально-общественная аккредитация является оптимальным подходом к решению имеющихся проблем.

Сегодня независимые профессиональные объединения как в большом, так и в среднем бизнесе все чаще заявляют о необходимости консолидации образования и бизнеса, поскольку уже сегодня испытывают нехватку профессионалов. Развитие профессиональных стандартов с обязательным включением в этот процесс как организаций высшего профессионального образования, так и работодателей, может привести к созданию системы сертификации специалистов и присвоения им соответствующих квалификаций профессиональными сообществами [14].

Процессы интеграции образования с европейским, происходящие с начала XXI века, а также новые интергационные процессы на евразийском образовательном пространстве могут позволить отделить и эффективно взаимодействовать государственным и общественным формам управления, частно-государственным формам финансирования, общественным и профессиональным формам оценки качества образования.

На наш взгляд, независимая профессионально-общественная аккредитация, опираясь на такие профессиональные объединения,

как гильдии и ассоциации, будет способствовать развитию и объединению двух основных сфер общества, способствуя, одновременно, реализации базовых положений ассоциированного метода ведения хозяйства, когда регуляция экономического процесса осуществляется не стихийно вне зависимости от отдельных предпринимателей и не централизованно, от государства, а из объединения участвующих в хозяйственном процессе людей – производителей, торговцев, потребителей, – и опирается на правильное наблюдение за экономическим процессом [15].

Исследования, посвященные ассоциированному хозяйственному порядку в новой экономике, стремящемуся вывести ее из полной анархии конкурентного хозяйства, с одной стороны, и из состояния застоя в результате государственного управления, с другой, привели к выводу, что соответствующая реальности разумная форма ведения хозяйства может быть правильно осуществлена только тогда, когда ей будет предшествовать освобождение образования и науки от всякого рода государственной и экономической зависимости.

Всюду старая модель управления высшим образованием методом тотального государственного контроля, в связи с ее негодностью в долгосрочной перспективе, заменяется другими, более сложными моделями мониторинга, лежащими между двумя полюсами – от абсолютного контроля до полностью автономной модели. Все больше стран осознают, что управление сложными комплексами академических сообществ не может эффективно осуществляться гражданскими служащими и что многие задачи должны решаться самими вузами в полной мере академической свободы [16].

Согласно Болонской декларации, «независимость и автономия университетов дают уверенность в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний» [17]. Однако более определенное утверждение, касающееся вопроса того, почему в рамках европейской научно-образовательной интеграции столь пристальное внимание уделяется автономии, имеется в коммюнике «Общеввропейское пространство образования – достижение целей» (Берген, 19–20 мая 2005г.), в котором сказано: «мы будем делать

все возможное для обеспечения автономии институтов высшего образования, необходимой для осуществления согласованных реформ» [18]. Отсюда следует, что успех болонских реформ напрямую зависит от степени государственного контроля. Подтверждение этого мы находим также в другом болонском документе – «Формирование будущего» (Саламанка, 29–30 марта 2001г.): «Планы завершения создания Зоны европейского высшего образования останутся невыполненными или приведут к неравной конкуренции, если во многих странах будут осуществляться непосредственное регулирование, детальный административный и финансовый контроль, касающийся высшего образования» [19].

Вместе с тем, автономия вузов, с одновременным переводом их в экономическую плоскость и сосуществованием политических интересов государства приводят к серьезным искажениям самой миссии образования: «Система высшего образования студента больше не воспринимает как наследника специфических эпистемологических традиций познания, но скорее как потребителя образовательных услуг и, одновременно, как заготовку, полуфабрикат для приготовления востребованного профессионала». Этот процесс кардинального изменения интеллектуальной модели студентов Дж. Ритцер назвал макдональдизацией высшего образования [20].

В каждой стране стратегия развития системы высшего образования, нацеленная, в первую очередь, на качество, зависит от внутренней стартовой позиции и должна определяться не только требованиями к человеческим ресурсам со стороны глобальной экономики, но и идеалами, а также «истинно традиционным духом, который, по существу, предполагает познание и который, некоторым образом, имеет дело только с этим самым познанием» [3]. Мы считаем, что роль государства не может быть полностью сведена к минимуму, так как сфера высшего образования, признанная быть ключом к повышению конкурентоспособности национальной экономики и процветания общества, требует определения глобальной, с точки зрения развития страны, стратегии и видения, удерживая сферу образования от полной коммерциализации и перехода в неправомерный для него экономический полюс. Транснациональный характер образования, получение образования иностранными гражданами в стране, а также возможность получения образования за

рубежом граждан своей страны, возможность онлайн-обучения, практически невидимые для учета государством факторы усложняют и одновременно усиливают стратегическую роль государства. Последнее призвано играть роль центра и удерживать оба полюса от смешения интересов, в то же время предоставлять должную автономию каждой сфере, сохраняя их уникальность относительно друг друга, и общества в целом. Таким образом, управление университетом сегодня – это, в первую очередь, регулирование академической автономии, которая до сих пор является ключевым элементом университетского сообщества как в интеграционных процессах, так и внутри каждой страны.

Думается, что политика аккредитации высших учебных заведений как инструмент управления качеством не должна служить просто тестом «профпригодности» в условиях рыночной экономики. Она должна иметь более долгосрочную и более ответственную цель – сделать университет одним из ключевых институтов в процессе трансформации современного общества. Безусловно, в прагматической модели университета задачи воспроизводства культуры и продуцирования духовных ценностей отходят на второй план. Однако кажущееся завершение миссии университета, связанной с просветительской деятельностью, не означает конца этого института как «общественного блага». Уже в рамках новой функции – оказания человеку образовательных услуг, – университет может и должен сосредоточиться и на общественных задачах. Так, относительно Армении – это та сфера, которая могла бы стать сосредоточением интеллектуального капитала нации. Рациональное использование возможностей, предлагаемых армянской диаспорой, которая готова реализовать свои профессиональные знания и влияние при разработке образовательных проектов, могла бы серьезно улучшить ситуацию в сфере высшего образования в Армении. И роль государства в этом деле является решающей и определяющей, одна из граней которой заключается в интерпретации последних тенденций в сфере высшего образования (имеется в виду, прежде всего, Болонская декларация и модель «предпринимательского университета»). При этом нужно отметить, что попытка клонировать определенные процессы или структуры, которые используются лучшими университетами мира, не является оптимальным под-

ходом. Государство не должно играть по чужим правилам: оно должно искать новые подходы, адекватные ситуации в стране с целью выхода за рамки нынешнего состояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кортед. Э.* Анализ деятельности университетов Западной Европы. // Высшее образование, 2014, №4.
2. См.: Westerheijden D.F (2007) The changing Concept of quality in the Assessment of Study Programmes, Teaching and Learning / A.Cavallo(ed) Quality Assessment for Higher Education in Europe, London: Portland Press. PP. 5–16.
3. *Генон Р.* Царство количества и знаменья времени / [http://www.e-reading.club /book.php?book=85282](http://www.e-reading.club/book.php?book=85282)
4. *Лиотар Ж.Ф.* Состояние постмодерна. М.: Алетейя, 1998. С. 118
5. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Минск, 2009.
6. *Felt U.* Special Case Studies Decision-Making Structures and Human Resources Management in Finland, France, Greece, Hungary, Italy, The Netherlands, Spain and the United Kingdom//Preprint. PP. 13–20.
7. <http://ru.aravot.am/2014/02/21/177165/>
8. <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-obschestvennaya-akkreditatsiya-kak-sredstvo-otsenki-kachestva-obrazovatelnyh-uslug#ixzz3agZnstoJ>
9. Электронный журнал об образовании Первый рейтинг вузов стран СНГ, Грузии и Балтии
http://www.akvobr.ru/rejting_vuzov_stran_sng_gruzii_baltii.html
10. Портал Открытого инновационного сообщества // Рейтинг высших учебных заведений Содружества Независимых Государств
http://oiu.ru/user/vuz_vote/vuz_sng/#2
11. <http://univer-rating.ru/httproot/files/raitsngll2013rus.pdf>
12. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт// Под редакцией Ф.Э. Шереги и А.Л. Арефьева // М., 2014 / http://www.socioprognoz.ru/files/File/2014/Reytingy_001_504_ispr.pdf
13. Аккредитация в образовании <http://kpfu.ru/club9/mnenie-eksperta/razvitie-form-ocenki-kachestva-obrazovaniya-113618.html>
14. Электронный журнал об образовании. Что сдерживает развитие профессионально-общественной аккредитации?
http://www.akvobr.ru/chto_sderzhivaet_razvitie.html

15. *Геворкян Н.М.* Человеческий капитал как фактор экономического роста // Дисс. на соискание степени кандидата э.н., Ер., 2009.
16. Global trends in university governance by John Fielden Copyright © The World Bank, March, 2008, Washington, D.C. U.S.A.
17. *Никольский В.* Университетская автономия и академическая свобода: (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) / В. Никольский // «Высшее образование в России». 2008. № 6. СС. 147–155.
18. Общеевропейское пространство образования – достижение целей // Национальный офис программы Темпус в России.
<http://www.tempus/russia.ru/bolon/1.htm>
19. Основные документы Болонского процесса // Образование: философия, история, право, экономика. М., 2005. С. 249.
20. *Абрамов Р.Н.* Академическая автономия: образы и реальность современного университета. Индивидуальный исследовательский проект №09-01-0029 «Академическая автономия и административные процедуры в современном российском университете: исследование на примере ГУ-ВШЭ» выполнен при поддержке Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ».

Заключение

Совершенствование управления должно явиться важным элементом модернизации системы образования в РА. Основными ее направлениями должны быть изменения организационной структуры, перераспределение функций управления между ее элементами, развитие самостоятельности и расширение разнообразия образовательных учреждений. Государство должно выступать инициатором и основным субъектом реализации процесса совершенствования управления образованием. При этом, надо отметить, что методологическая основа для успешной реализации процесса недостаточно определена, в частности, не разработана методология оценки состояния системы образования относительно поставленных целей, а также нет четкой стратегии реализации мероприятий в рамках модернизационной политики их эффективности.

Изучение опыта совершенствования управления образованием как в зарубежных странах, так и РФ показывает, что не существует образцовых примеров, которые можно было бы использовать для применения у нас в стране.

В настоящее время система образования претерпевает серьезные изменения как на содержательном уровне, так и на организационном уровне, в контексте происходящих интеграционных процессов. В связи с этим растут требования к процессу управления образованием, требуются новые модели, учитывающие эти изменения на всех этапах происходящего. Предложенные сегодня модели управления, на наш взгляд, как правило, не вполне адекватны требованиям времени.

При этом, надо отметить, что фактор влияния современных интеграционных процессов на систему и модели управления образованием мало учтен или вовсе отсутствует. Одним из подходов к решению этих проблем является применение принципа системности – необходимо говорить об общей системной модели управления сферой образования, в частности, ВПО, которая основывается на философско-методологическом анализе процессов, происходящих в обществе, касающихся как сферы образования (интеграция и глобализация, информационно-технологическая революция в образовании, с концепцией электронного образования), так и сферы экономики (концепция экономики знаний, информационного общества и качества человеческого капитала).

Говоря о системной модели управления сферой ВПО, необходимо учитывать и оптимально сочетать новые управленческие подходы, возникшие в связи с особенностями модернизации экономики и, прежде всего, ее переходом на инновационную социально-ориентированную модель развития. Кроме того, новая системная модель управления ВПО требует правильной комбинации таких видов управления, как:

– административного (командного) и мотивационного управления (управление, побуждающее участников образовательного процесса совершать необходимые действия, например, через формы материального и морального поощрения);

– проектного управления (управление в «динамике» – управление изменениями в системе, инновационной деятельностью и т.д.) и процессного управления (управление функционированием – «в статике» – регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях).

Для развития системной модели управления ВПО следует опираться также на стратегию развития «новой экономики», которая должна явиться основой реформирования ВО. Причем, здесь необходимо исходить из интегрированной модернизации, сочетающей различные стратегии развития: стратегия «интерактивной модернизации», предложенная В.М. Полтеровичем, главным ориентиром которой является заимствование передовых технологий; стратегия С.Ю. Глазьева – опережающего развития экономики в условиях глобального кризиса; стратегия Нигматулина о сбалансировании экономики и стимулировании внутреннего спроса; «Новая стратегия-2020» группы Мау и Кузьмина в части новой социальной политики и институциональной модернизации; стратегия инновационно-технологического прорыва (см.: В.И. Подлесных, А.С. Гончаров – Трансформация высшего образования на основе замещения технологического уклада, М., 2013. 290 с. Изд-во. Lambert Academic Publishing).

В связи с этим нужен серьезный пересмотр роли университетов как основных центров инноваций. Университет должен полномасштабно обеспечивать взаимосвязь между наукой, образованием и бизнесом. Следовательно, системная модель управления сферой ВПО должна обеспечить интеграцию образовательного,

исследовательского и производственного процессов для получения синергетического эффекта. Последнее задает новую концепцию развития сферы ВПО.

Учитывая, что университет стоит перед глобальными вызовами современности, среди которых, в первую очередь, отмечают резкое сокращение государственного финансирования и массификацию высшего образования, мы поставили перед собой задачу разработки соответствующей времени институциональной структуры управления университетом на основе новой модели функционирования и развития. Можно констатировать, что общеуниверситетская система управления остается в значительной мере традиционной, что объясняется как трудностями перестройки всей управленческой системы, так и давлением укоренившихся организационных принципов и норм.

В наших исследованиях мы исходили из того, что новая модель университета должна будет совместить академические ценности, традиционно присущие университету (критическое мышление, интеллектуальную свободу, не прикладную науку) с требованиями современного общества. Безусловно, коммерциализация знания, реинтерпретация образовательных услуг как индивидуальных благ для частного инвестирования и потребления и ставка на профессионально-прикладное образование ставят эти ценности под угрозу. Желание вжиться в современные тренды в сфере высшего образования чревато последствиями (присущими большинству постсоветских стран), охарактеризованными как «адаптация без реструктуризации».

Этот процесс присущ и большинству армянских вузов, к тому же не вовлеченных в реальные научные исследования. Как следствие, их «образовательный портфель» составляют в основном программы бакалавриата. В то же время, как показали наши исследования, из реализуемых функций (исследование, преподавание, администрирование) наиболее быстро расширится администрирование. Под этим, в основном, подразумевается создание дополнительных бюрократических структур в вузовском управлении, а не внедрение эффективного менеджмента и инновационности, связанных со способностью вуза находить внегосударственные источники финансирования.

В рамках эффективного менеджмента вузы начинают приспособляться к новому контексту, где понятие «общественное благо», традиционно связанное с деятельностью университета, не обязательно важнее личного. Ценность университетского образования определяется теперь по его внешним качествам. Все это стало определяющим для внедрения рейтинговой оценки вузов для повышения конкурентоспособности. Однако, как показывает практика, это ведет к тенденции следовать примерам лучших университетов. Но такая попытка «клонирования» не является лучшим подходом.

В конечном счете, новая модель университета должна обеспечить баланс между экономическими функциями высшего образования и его широкими социальными и культурными задачами.

Подводя основные итоги проведенного исследования, мы предлагаем рассматривать решения нижеперечисленных задач как ключевых в деле реформирования высшего образования в Армении:

- Построение новой системной модели управления образованием должно явиться как синергетический результат философско-методологического, экономико-управленческого и политологического подходов.

- Уделение особого внимания исследовательской функции в деятельности университета, поощрение научной работы и, главное, возможности для преподавателей выбирать различные формы соотношения преподавательской и исследовательской деятельности.

- Упразднение барьеров на пути участия профессорско-преподавательского состава в управлении университетом и проявление инициативы (последнее, на наш взгляд, является главным препятствием на пути совершенствования системы и оказывает гораздо больше влияние, чем недостаточное финансирование или какое-либо иное обстоятельство).

- Необходимость перемен в области внутренней организации вузов – дополнение схем организации академической деятельности новыми формами (междисциплинарные исследовательские институты, кафедры непрерывного образования и повышения квалификации и т.д.).

- Отказ от «внедрения чистой модели Университета» как предпринимательской организации реализация которого может

привести к стиранию различий между академическими институтами и другими типами рыночных организаций в условиях наукоемкой экономики.

– Привлечение интеллектуального потенциала армянской диаспоры в деле институциональных преобразований в сфере высшего образования.

– Наделение вузов правами для самоуправляемого развития в условиях рыночной экономики (при законодательном расширении прав и форм контроля общества за качеством работы университета).

– Полная интеграция учебных и научных подразделений вуза, развитие программ послевузовского образования.

– Раскрытие сущности образовательной политики как инструмента «мягкой силы» в контексте современных геополитических трансформаций (принимая во внимание традиционность в системе образования РА, вопросы национальной идентичности, принципы выживания и развития Армении, фактор диаспоры и т.д.).

Таким образом, на основе наших исследований, с учетом наметившихся основных тенденций в сфере высшего образования, нами определена основная канва необходимых преобразований в деле выработки современной системной модели управления сферой ВПО с учетом как социально-экономических факторов, так и интеграционных процессов в глобальном масштабе. При этом, мы исходили из того, что новая образовательная доктрина лежит в основе стратегического развития страны и способствует обеспечению ее национальной безопасности.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Аветисян Паркев Сергеевич – д. филос. н., к. ф. - м. н., профессор, проректор по науке Российско-Армянского (Славянского) университета
2. Айрапетян Асмик Гагиковна – научный сотрудник Российско-Армянского (Славянского) университета
3. Галикян Гагик Эдуардович – к. филос. н., доцент, преподаватель кафедры Философии Российско-Армянского (Славянского) университета
4. Галстян Вергине Сейрановна – к. э. н., преподаватель кафедры Управления Российско-Армянского (Славянского) университета
5. Геворкян Наира Мирановна – к. э. н. преподаватель кафедры Управления Российско-Армянского (Славянского) университета

**СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ,
ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ
И ПОЛИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Главный редактор – М.Э. Авакян
Корректор – А.С. Есяян
Компьютерная верстка – А.С. Бжикян

Адрес Редакции научных изданий
Российско-Армянского (Славянского) университета:
0051, г. Ереван, ул. Овсепя Эмина, 123
тел./факс: (+374 10) 27–70–52 (внутр. 42–02)
e-mail: redaction.rau@gmail.com

Заказ № 9
Подписано к печати 26.06.2015г.
Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.
Объем 7.3 усл. п.л. Тираж 200 экз.