

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Алпатова Эльмира Сунгатовна

*Доктор экономических наук, профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный
университет Набережночелнинский институт*

MODERN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD: PROBLEMS AND TIME CALLS

E. Alpatova

Annotation

In article the basic problems in sphere of higher education of the Russian Federation, the organisation of educational process concerning, mainly, and scientific activity in high school, and also character of high school management are considered. It is proved that the majority of these problems is caused by formation of inefficient administrative style, prevalence of formalistic approaches and noncritical selection of institutes introduced within the limits of Bolonsky process. Necessity to regard as of paramount importance and make the centre of reorganisation of high schools interests of the basic participants of educational-intellectual process – students as direct consumers of educational services and teachers as the main actors forming the image of the Russian higher education is especially underlined.

Keywords: education, a bachelor degree, ballno-rating system, management, rating system of an estimation of teachers.

Аннотация

В статье рассматриваются основные проблемы в сфере высшего образования Российской Федерации, касающиеся, главным образом, организации учебного процесса и научной деятельности в вузе, а также характера вузовского менеджмента. Доказывается, что большинство этих проблем обусловлено формированием неэффективного управленческого стиля, преобладанием формальных подходов и некритическим отбором внедряемых в рамках Болонского процесса институтов. Особо подчеркивается необходимость поставить во главу угла и сделать центром реорганизации вузов интересы основных участников образовательно-интеллектуального процесса – студентов как непосредственных потребителей образовательных услуг и преподавателей как главных акторов, формирующих лицо российского высшего образования.

Ключевые слова:

Образование, бакалавриат, балльно-рейтинговая система, менеджмент, рейтинговая система оценки преподавателей.

Российская система образования является одной из самых реформируемых областей общественного бытия в постсоветском периоде, даже на фоне масштабных реформ в самых разнообразных сферах российского общества. При этом оценки реформы высшего образования самые противоречивые – от сдержанных до радикальных, выражаемых формулой: "образование разрушено". Изменения, происходящие в данной сфере, так или иначе касаются каждого россиянина. Достаточно сказать, что если в позднесоветском периоде в вузы поступало не более 10% от численности соответствующей возрастной группы, то в настоящее время до 80% выпускников школ заявляют о своем намерении стать студентами вузов.

Состояние перманентного реформирования, в котором находится российский рынок образовательных услуг, в том числе высшего образования, не может не порождать у его потребителей – студентов и их родителей – тревожные психологические ожидания, вызванные институциональной неустойчивостью и неопределенностью перспектив развития этого рынка. Тем не менее, с упорством, достойным лучшего применения, в сочетании с отсутствием видимых позитивных результатов, чиновники от образования продолжают гнуть свою линию и ломать

ситуацию через колено, невзирая на глухое сопротивление общества, в первую очередь, передовой научной общественности.

Начало реформам в российской системе образования было положено в конце 80-г.г. XXв., была разработана концепция образовательной реформы. Однако ввиду начавшихся рыночных реформ на этом все и закончилось – единственным результатом стало резкое сокращение бюджетного финансирования образования. Первым реальным шагом в этом направлении стало принятие закона от 10 июля 1992г. №3266-1 "Об образовании" [1], разрешившего образовательным учреждениям вести самостоятельную хозяйственную деятельность, развивать платные образовательные услуги, выходящие за рамки общегосударственного стандарта. Это радикальное изменение образовательного законодательства привело к созданию негосударственных образовательных учреждений.

В последующие годы формирование нового экономико-правового пространства системы образования в России осуществлялось в соответствии с Концепцией модернизации развития образования на период до 2010года. В настоящее время наиболее актуальными и обсуж-

даемыми (правда, без внушающих оптимизм последствий) в сфере реформирования образования становятся такие направления, как внедрение бюджетирования, ориентированного на результат (БОР), реформирование системы оплаты труда работников образовательных учреждений, изменения в налогообложении образовательных учреждений и т.д.

При этом по признанию некоторых экспертов в области экономики образования [3, с.66], отечественные исследователи уделяют внимание, главным образом, сиюминутным текущим проблемам, существующим в сфере образования и обусловленным посткризисным состоянием современной российской экономики. Эта логика вполне понятна и оправдана (как говорится, "у кого что болит"), но при этом, к сожалению, остается несколько в тени видение перспектив реформирования российского образования, в том числе высшего.

Более того, в должной степени не принимается во внимание то, что сущностной характеристикой постиндустриального общества становится рост доли интеллектуального труда, направленного на обеспечение инновационной направленности современных экономик. Формирование шестого технологического уклада предъясняет повышенные (и сравнительно новые для нашей страны) требования к содержанию образовательного процесса; структуре образования, адекватной технологической структуре экономики; качеству подготовки специалистов и др.

В бывшем СССР так и не был преодолен рубеж между четвертым и пятым технологическими укладами, а в последующие два рыночных десятилетия по ряду направлений и вовсе произошел возврат к третьему укладу. Структура образования соответствовала структуре занятости индустриального общества, но в дальнейшем эта ситуация изменилась – возникло несоответствие, имевшее тенденцию к углублению. Пожалуй, сегодня мы имеем отмечаемый на разных уровнях значительный разрыв между текущими и перспективными потребностями экономики, с одной стороны, и структурой спроса на высшее образование, с другой.

Пятый технологический уклад (по всей видимости, наиболее характерный для нас в условиях неоднородной структуры наших производств) нуждается в работниках, более половины которых, по мнению экспертов, имеют высшее образование. Более того, переход к постиндустриальному обществу, в который постепенно и неуклонно втягивается и Россия, потребует не только увеличения количества работников с высшим образованием, но и их дифференциации по уровням.

Современная концепция развития образования призвана обозначить контуры решения ряда проблем в этой сфере, что позволит ответить на главный вопрос – каким должен быть специалист будущего информационного об-

щества, какими навыками и умениями или компетенциями он должен обладать, чтобы быть в состоянии адекватно отвечать на вызовы экономики знаний? В частности, переводя данную концептуальную проблему в плоскость практических решений, мы, очевидно, должны ясно представлять, каким должно быть соотношение между бюджетными и внебюджетными финансовыми потоками в системе образования; как, если не устранить, то хотя бы свести к минимуму недостаток бюджетных средств для образовательных учреждений; целесообразно ли введение нормативно-подушевого финансирования и т.д.

В связи с этим нельзя не отметить негативное влияние на ход и предполагаемые результаты реформационного процесса в образовании того обстоятельства, что даже профессиональное педагогическое сообщество практически выключено из него, не говоря уже об обществе в целом. Характер и содержание реформ отданы на откуп чиновникам от образования, имеющим "одну, но пламенную страсть" – всемерная демонстрация своей крайней необходимости – и в силу этого изобретающим зачастую чисто внешние формы, призванные создать впечатление об их непомерной значимости. В этих условиях многочисленные представители профессионального педагогического сообщества превращаются в пассивных реципиентов "блестящих идей", родившихся в головах сравнительно небольшого числа чиновников. Однако, они вынуждены, тем не менее, воплощать эти идеи в жизнь.

Совершенно справедливо многими экспертами в сфере образования утверждается, что в основу концепции образовательной реформы должен быть положен принцип "образование через всю жизнь", пришедший на смену принципу "образование на всю жизнь" [4, с.26]. Выгоды инвестирования в образование очевидны: для личности – это возможность с получением образования повысить свои доходы и социальный статус, для общества и государства – удовлетворение потребности в образованных членах общества и работниках, адекватных вызовам постиндустриальной эпохи.

Однако при ближайшем рассмотрении конкретного воплощения и получаемых результатов реформирования возникает ощущение, что в этом непрерывном движении теряется главное, в чем состоит его единственно возможный смысл – условия получения качественного специалиста. Преподаватели по всей стране пишут в своих рабочих программах, какие компетенции и какого рода в будущем специалисте должна формировать та или иная дисциплина, каковы цели и средства ее изучения. Не подвергая ни малейшему сомнению необходимость наличия такой программы, позволим себе все же усомниться в целесообразности жесткой регламентации ее формы. Такое впечатление, что чиновники соревнуются между собой, кто придумает выкрутатее и позакрученнее. А если учесть, что каждый вуз вносит еще и свои особенности в форму, то получается, что бедный преподаватель,

вынужденный работать не в одном вузе для прокормления своей семьи, варьирует формы этих программ для разных вузов. Все, как говорится, при деле, и преподавателю служба медом не кажется, и чиновники свой хлеб отработывают. Касательно смысла всей этой "движухи", ситуация складывается, как в пьесе А.Н.Грибоедова "Горе от ума": "Шумим, братец, шумим!". В связи с этим стоит вспомнить, что в советское время тоже были рабочие программы, но им, а главное, их форме не придавалось такого сакрального значения, как сейчас. А – образование было лучше, и специалисты были грамотнее. Элементарно грамотнее. Даже в смысле русского языка.

Не исключено, что в будущем заявления, которые пишут абитуриенты, студенты, выпускники в том числе, будут выделены в особый вид исторического источника по культуре современной эпохи. Это своеобразный памятник письменного народного творчества, зачастую представляющий собой не объединенный падежными окончаниями, не обремененный правильно поставленными знаками препинания, зато перегруженный орфографическими ошибками набор слов, смысл которого не сразу понятен человеку, привыкшему грамотно формулировать свои мысли и желания. В этой чрезвычайно распространенной функциональной неграмотности, выражающейся также в неумении логически рассуждать (хотя логику студенты изучают, а преподаватели описывают формируемые компетенции!), просто более или менее грамотно строить фразы – ничего удивительного нет.

Перевод высшего образования, главным образом, на коммерческую основу, который привел к всеобщей, практически без какого-то ни было отбора, поступаемости в вузы; низкая подготовка будущих студентов в общеобразовательной средней школе, венцом регламентации и формализма которой является пресловутое ЕГЭ; чрезмерное увлечение формальной стороной образовательного процесса теперь уже и в практике работы высшего учебного заведения (как прежде и всегда в средней школе!) – лежащие на поверхности причины низкого качества нашего образования. Достаточно сказать, что основная масса молодых людей, получивших высшее образование сейчас, в прежние, советские времена, не могла даже надеяться стать студентами институтов.

Сторонники всеобщего высшего образования в качестве показательного примера приводят Южную Корею, в которой 97% людей в возрасте 25–37 лет имеют высшее образование. Это самый высокий показатель среди высокоразвитых стран. Чтобы успех Южной Кореи выглядел еще более весомым и значимым, достаточно сказать, что в 1960-х годах национальный доход Южной Кореи был ниже соответствующего показателя Мексики и стран Южной Америки, а по образовательной квалификации в рейтинге 30 стран ОЭСР это государство было одним из самых отстающих. Причина в том, что Южной Корее удалось изменить отношение своего населения к образованию и адекватно отреагировать на повышение спроса. [6,

с.98] Ну и, думается, налицо корреляционная связь между наличием "экономического чуда" и вхождением страны в число динамично развивающихся "азиатских драконов" на базе технико-технологического обновления производства и обеспечением соответствия структуры и качества подготовки специалистов в сфере образования структуре экономики.

Понятно, что российская высшая школа играет своеобразную роль "пылесоса", поглощая излишнюю рабочую силу и не давая безработице в нашей стране принять угрожающие размеры и создавая тем самым отложенное предложение труда. В настоящее время высшее образование становится главной и необходимой ценностью, ради которой родители готовы пожертвовать собственным благополучием, чтобы обеспечить достойную жизнь своим чадам. На тех местах, на которых будут в большинстве своем трудиться выпускники российских вузов, нет необходимости в навыках и умениях в таком объеме и качестве, которые предоставляет высшее образование. Но высшее образование сегодня – это возможность не трудиться в условиях современного российского производства, технологически непривлекательного, материально не оплачиваемого, к тому же находящегося в состоянии вялотекущего процесса выживания. Стало общим местом российских чиновников разного ранга и на разных уровнях упрекать то ли вузы, то ли родителей, то ли молодых людей, что они не хотят осваивать рабочие профессии. Между тем бездумное спонтанное разрушение системы начального профессионального образования в стране – одна из причин, по которой реформаторы от образования вынуждены изобретать какие-то схемы производства специалистов данного уровня.

С целью поднятия престижа рабочей специальности уже не первый год предлагается внедрение так называемого "прикладного бакалавриата", когда студент получает профессиональное образование в том же вузе, что и высшее. По справедливому замечанию Л.С.Гребнева, "это во многом попытка построить нечто вроде "потемкинской деревни" наоборот – не "для верхов", а "для низов" [5, с.37].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в европейском бакалавриате (даже не "прикладном"! – это, кажется, наша "новация") приоритет целенаправленно отдается общему развитию, а не узкопрофессиональной подготовке. Болонский процесс с самого начала задумывался его инициаторами "как инструмент формирования европейской идентичности, воспитания гражданина Европы" [5, с.33]. Даже в европейских странах с их большей гибкостью и мобильностью, большей свободой мышления и самовыражения существует проблема обоснования ценности бакалавров в плане их трудоустройства на государственную службу. Думается, у нас, несмотря на тотальное введение двухуровневой подготовки, ментальные особенности нации, историко-культурные традиции будут серьезным препятствием к принятию степени бакалавра

не только при приеме на государственную службу, но и на должности, требующие особых умений и навыков.

Сейчас очень сложно прогнозировать, в какой степени подписание Россией Болонской декларации в сентябре 2003г. и ее эволюция в этом направлении окажутся оправданы конечными результатами. Во всяком случае, срок, установленный для вхождения России в европейское образовательное пространство, уже завершился в 2010г., а утверждать, что сам процесс близок к завершению, и, главное, что в нашей стране существуют ясность и определенность в отношении направлений трансформации и ее приближения к европейской высшей школе – преждевременно. Важный опыт реализации Болонского процесса может быть получен в 2018г. с первыми выпусками магистров, но радикальных новаций, по мнению некоторых экспертов, до 2020г. в российской высшей школе ждать не приходится. [5, с.38].

Практически во всех исследованиях, посвященных рассмотрению зарубежного опыта в той или иной сфере, в том числе образовательной, авторы неустанно повторяют, что мировой опыт следует перенимать не вслепую, а с учетом исторически сложившейся социокультурной среды с накладываемой на нее печатью национальной культуры, особенностей психологического склада нации, ее традиций, обычаев, предрассудков, интересов различных социальных страт и т.п. "Образование, в том числе и высшее, – неотъемлемая часть национальной культуры, а сама культура – это душа любого народа, основа его самоидентификации" [6, с.87]. При вхождении в Болонскую систему чиновники от образования говорили, что речь не идет об унификации российской и европейских систем образования, ведь даже европейские страны по-разному адаптируют свои образовательные системы к требованиям современного этапа общественного развития.

Что же получилось на деле? К примеру, что за нужда была во введении в практику контроля знаний студентов балльно-рейтинговой системы, которая в силу своего формализма не привносит улучшений в эту практику, в конечном счете, запутывая ее еще больше? Эта ситуация напоминает известный факт из истории экономической науки, когда во второй половине XIX в. кардиналисты пытались изобрести единицу измерения полезности, назвав ее "ютил", однако в конце концов отказались от этой затеи, потому что полезность измерялась в конечном счете в привычных денежных единицах. Точно также в рамках балльно-рейтинговой системы оценки знаний преподавателям предлагается все же ориентироваться на привычную пятибалльную систему. Возникает резонный вопрос – тогда зачем? Без этого нас исключили бы из Болонского процесса? Процесса, который, по некоторым признакам, если посмотреть беспристрастно, по-тихому проваливается, несмотря на благие намерения и в соответствии с известной пословицей?

Или, например, на Западе широко используется сис-

тема перевода зачетных единиц (кредитов) (ECTS), и в целом она работает хорошо. Технологически она служит для удобства "перемещения студентов", а в содержательном смысле позволяет перевести национальные образовательные стратегии на единый европейский язык. Но система зачетных единиц не является базовой характеристикой европейской образовательной системы.

У нас тоже пока до этого, слава богу, дело не дошло. Однако реформаторы скромно, но настойчиво рекомендуют выражать в рабочих программах дисциплинарные модули (вот еще словечко! Как будто, назови мы их блоками или как-то еще, от этого принципиально что-нибудь изменится. К примеру, качество образования резко повысится!) в зачетных единицах, хотя тут же предлагают продублировать в привычных же часах. Лучше этой единицы измерения еще никто ничего не придумал. Зачем же изобретать велосипед?

Отсутствие значительного смысла в этих новшествах усиливается ввиду сравнительно небольшого числа российских студентов, обучающихся за границей. Доля иностранных студентов от общего числа студентов вообще в мире сравнительно невелика – около 2% в Европе и порядка 3% в США, причем Россия не входит даже в двадцатку стран, для которых характерно наиболее высокое число студентов, обучающихся за рубежом, приходящееся на 10.000 населения. [10] Но и те немногие, которые уезжают, как правило, стремятся там же и остаться. Реализация национальных грантовых программ изобилует печальными случаями невозвращения на родину посланцев из России, лучшие из которых используют полученные знания и исследовательский опыт в интересах инновационного развития других стран, усугубляя тем самым проблему "утечки умов".

Вот и получается, что в большинстве случаев мы заимствуем форму, а ее наполнение страдает ввиду формальных перекосов и отсутствия системного подхода к внедрению концептуальной парадигмы. Обратившись опять-таки к мировому опыту, можно увидеть гораздо большую свободу в выборе средств реализации образовательных стратегий. Так, например, в Финляндии контроль над источниками и содержанием образовательных процессов отсутствует, все внимание сконцентрировано на индивидуальном подходе и разнообразных методиках, разрабатываемых в русле единых и высоких стандартов.

По нашему убеждению, унификация европейской образовательной политики вовсе не означает следование общепринятым правилам, напротив, богатство и ценность развития предполагают наличие разнообразных форм, зачастую не соответствующих прописанным истинам. Только такая свобода самовыражения способна обеспечить как воспроизводство традиционных ценностных ориентаций, так и возникновение новых. Стремясь войти в единое европейское образовательное пространство, Россия не должна бездумно копировать некие аб-

страктные стандарты, а должна исходить из конкретных потребностей российского рынка квалифицированного труда, сохраняя лучшие традиции российской высшей школы.

В западноевропейских странах Болонский процесс представляет собой инструмент, обслуживающий экономические интересы Евросоюза, региональные и национальные стратегии. На его политику оказали значительное влияние два важных идеологических момента: во-первых, был заявлен тезис об утрате университетами монополии на производство знания и формировании "тройной спирали", включающей университеты, государственных и частных партнеров; во-вторых, концепция о "знаниевом треугольнике" (образование, исследования и инновации), основанном на усилении значимости инноваций и предпринимательства.

Пытаясь синхронизировать процессы развития разных систем высшего образования европейских стран, Т.Л.Ищук выделяет ряд общих черт, характерных для каждого из государств. Среди них мы бы особо выделили те, по которым наблюдаются наиболее существенные различия с российской системой высшего образования и которые в силу этого являются наиболее желательными для реализации. Это, прежде всего, высокий уровень материально-технической базы вузов, дающий возможность для самостоятельной работы и проведения научно-технических исследований; развитые связи с бизнес-сообществом, результатом которых является не только привлечение дополнительных финансовых ресурсов, но и ориентация научно-образовательного процесса на нужды производства; сильная языковая подготовка [6, с.88–91].

Пожалуй, после определения концептуальных направлений развития образовательных систем важнейшим является вопрос о средствах и инструментах достижения заявленных целей и, в первую очередь, об инвестициях в высшее образование. По определению европейской комиссии минимально необходимыми инвестициями в высшее образование в экономике знаний являются 2% от ВВП. Российские власти на эти цели предусмотрели 3,7–4% ВВП, тогда как власти США, Канады, Франции, Великобритании, Венгрии, Польши, балтийских стран – 5,3–6,5% ВВП. Япония, Германия и Болгария тратят на образование 3,9–4,1% ВВП. [11]

В России основная часть этих средств – до 88% – идет на финансирование высшего образования, дошкольное, общее, начальное профессиональное образование, повышение квалификации получают по 1% от всей этой массы и на долю среднего профессионального образования приходится 8%. Финансирование среднего общего образования происходит практически целиком из региональных или муниципальных бюджетов.

Как показывает анализ образовательных систем в

мире, финансирование высших школ осуществляется главным образом из средств бюджетов. Плата за обучение предусматривается, как правило, только для иностранных студентов и для студентов частных вузов. В Финляндии, образовательная система которой экспертами ОЭСР признана одной из лучших в мире (наряду с Канадой и Японией), отсутствует плата за обучение в государственных вузах и для иностранных студентов. В качестве характерной черты системы высшего образования в Европе можно отметить большую плату за обучение в странах Восточной Европы, нежели чем Западной, не говоря уже о Северной, что объясняется вполне понятными причинами, которые кратко можно обозначить как зависимость от траектории прошлого развития (path dependence).

Болонский процесс предполагает неразделимость учебного и научного процессов, поскольку неразделимы высшее образование и научные исследования: каждая из этих двух ипостасей вузовской деятельности одновременно является друг для друга и основанием, и стимулом для дальнейшего развития. Так, обучение в классических университетах предполагает необходимость проведения научно-теоретических исследований.

В связи с этим актуализируется проблема российского высшего образования, связанная с изоляцией отечественной науки от мировых научных достижений, обусловленной наличием "железного занавеса" на протяжении достаточно долгого с точки зрения современных темпов развития периода времени, невключенностью в мировой интеллектуальный процесс, а также незнанием английского языка как единого языка науки. С этой точки зрения сама мысль о том, что возможно существование регионального исследовательского пространства, обслуживаемого региональным же образовательным пространством, особенно в эпоху современных электронных информационных технологий, разумеется, была бы утопичной. Очевидно, мы должны исходить из идеи интернационализации интеллектуального и образовательных процессов, выражающейся в неизбежности (и необходимости) объединения исследовательского пространства и взаимопроникновения разнообразных образовательных технологий различных стран, заимствования элементов инонациональных образовательных стратегий, что, впрочем, не отменяет возможности существования их специфики в той или иной стране.

Среди современных вызовов, связанных с процессами глобализации и информационным взрывом, следует отметить усиливающуюся конкуренцию со стороны азиатских государств в сфере науки и образования, коммерциализации научных знаний, их экспансию на международном рынке образовательных услуг [6, с.100]. В первую очередь, речь идет об эффективных и стремительно развивающихся образовательных системах Индии, Китая и Южной Кореи, характеризующихся высоким качеством обучения и одновременно сравнительно невысокими за-

тратами на содержание образования.

При этом основные конкуренты России по БРИК (Бразилия, Индия, Китай) высокими темпами наращивают расходы на науку. По оценке ОЭСР, Китай, занимающий сейчас третье место по затратам на НИОКР, уже в следующем десятилетии вытеснит со второго места Японию и догонит США. Увеличивает расходы и Индия, которая сейчас находится на четвертом месте в мире по НИОКР в информационных технологиях и средствах связи.

Российские власти финансируют научную деятельность существенно меньше. Так, если внутренние затраты на исследования и разработки в большинстве стран "большой семерки" составляют 2–3% ВВП, то в России – немногим более 1% ВВП. Более того, расходы во многих странах имеют тенденцию к увеличению (за исключением Канады и Франции), тогда как в России они сокращаются: ассигнования на науку гражданского назначения снизятся с 0,5% ВВП в 2011 году до 0,36% ВВП в 2013 году [11] (зато расходы на национальную оборону увеличиваются с 2,9% ВВП в 2011 году до 3,8% ВВП в 2014 году! [12]).

Существенное значение для развития западных образовательных систем имеет частная благотворительность как источник финансовых ресурсов, в России он пока (?) играет весьма скромную роль. Так, возникшие в США эндаумент-фонды (фонды целевого капитала) финансируют около трети расходов вузов. Целевые капиталы американских университетов сформированы, главным образом, не в результате получения единовременных крупных пожертвований, а за счет небольших сумм пожертвований (средний размер – 1000 долл) от большого числа жертвователей. В качестве таковых выступают студенты и выпускники, для которых участие в финансовой поддержке своего университета считается престижным занятием – информация о пожертвованиях публикуется университетами в печати.

Исследователи отмечают, что в российских вузах фандрайзинг (механизм привлечения жертвователей и сбора пожертвований) эффективно не налажен [8, с.76; 9, с.53]. Не переоценивая роли эндаументов в финансировании высшего образования (тем более в России!), следует все же отметить необходимость формирования целевого капитала и использования его как эффективного метода обеспечения финансовыми ресурсами, в частности, в сфере высшего образования, где он, по признанию экспертов [9, с.58], стартовал достаточно успешно. На это направлен Закон №275-ФЗ "О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций" [2] от 30 декабря 2006г., смысл которого состоит в предоставлении возможности высшим учебным заведениям развиваться по опыту американских университетов. Очевидно, использование в России эндаументов в системе профессионального образо-

вания предполагает предоставление определенных налоговых льгот жертвователям.

Что касается кредитования обучения в отечественных образовательных учреждениях со стороны коммерческих банков, то следует признать, что несмотря на значительное предложение образовательных кредитов, оно пока не является эффективным источником финансирования сферы образования. Основными причинами недостаточного спроса на образовательные кредиты выступают следующие: 1) высокие процентные ставки на подобные кредиты; 2) получение высшего образования молодыми людьми является приоритетной ценностью для их родителей, ради которой они готовы ущемить себя в других сферах жизнедеятельности семьи. Можно с уверенностью утверждать, что до тех пор, пока не будут снижены процентные ставки на образовательные кредиты (к примеру, с использованием механизма государственно-частного партнерства), вряд ли стоит ожидать, что эти кредиты получат более широкое распространение и их все-таки можно будет рассматривать как один из источников финансовых ресурсов.

Серьезной проблемой, существенно осложняющей жизнедеятельность вузов, является забвение их приоритетной социальной функции и фактически приравнивание налогообложения сферы образования к налогообложению производственной сферы. Для страны, пытающейся развиваться по инновационному пути, такое положение не является приемлемым. С введением в действие второй части Налогового кодекса РФ система образования лишилась практически всех льгот. Кроме того, в 2005г. в Федеральный закон "Об образовании" была внесена поправка, которая лишила государственные образовательные учреждения возможности открывать внебюджетный счет в коммерческих банках. Все счета государственных образовательных учреждений могут быть открыты только в казначействе, что по вполне понятным причинам затрудняет использование данного источника финансирования образовательных учреждений.

Наблюдается резкое институциональное несоответствие между фактическим призывом к вузам со стороны контролирующих органов (в первую очередь, Министерства образования) "зарабатывать", связанным, прежде всего, с введением в качестве аттестационного показателя грантовой и хоздоговорной деятельности – и невозможностью это делать, что вынуждает вузы заниматься профанированием этого показателя. Понятно, что вузы, занимающиеся исследованиями по заказам грантодателей и хоздоговорам, достигают лучших конкурентных позиций на рынке образовательных услуг и тем самым укрепляют свое финансовое положение. Но под силу это главным образом крупным вузам, имеющим имя и кадры. Ну и "флаг бы им в руки". Но зачем возводить этот призыв "Зарабатывайте!" в ранг аттестационного требования?

В итоге это приводит к тому, что требование в конеч-

ном счете адресуется несчастному преподавателю, который, как в том анекдоте, мается ввиду сложности решения дилеммы – как половчее разорваться, чтобы и на пропитание семьи заработать, и успеть еще наукой позаниматься. Под последним понимается, как правило, необходимость написать минимально приемлемое в данном вузе количество статей и выполнить аттестационный показатель по грантам и хоздоговорам в расчете 5000 рублей на брата. А поскольку сколь-нибудь серьезный и эффективный спрос на аналитические исследования со стороны крупных предприятий отсутствует ввиду наличия у них собственных учебных баз и исследовательских центров, а для малых предприятий в условиях высоких издержек – это непозволительная роскошь, то получается, что вузы, кафедры и преподаватели вынуждены изобретать различного рода серые схемы, чтобы соответствовать.

Автор данной статьи имеет немалый опыт работы в государственном вузе и такой же – в частном. Если не вдаваться в детали, можно сказать, что главное принципиальное отличие вузов разной формы собственности состоит в стиле работы. Государственные вузы чрезвычайно бюрократизированы, неповоротливая государственная машина, поворачивающаяся с большим трудом, в состоянии загасить все возможные инициативы и стремления. Напротив, главное преимущество частных вузов – более гибкая и эффективная система управления, которая в соответствии с возрастающим эффектом масштаба способна на начальном этапе деятельности фирмы вызвать значительный рост и расширение. Одновременно с этим здесь кроется и главная опасность. На этапе исчерпания положительного эффекта дальнейший рост вуза замедляется с характерной для этого этапа неспособностью эффективно решать сложные управленческие задачи ввиду "головокружения от успехов" у собственников и топ-менеджмента, провоцирующего неоправданные решения, формирование системы фаворитизма, складывание закона свиты и т.п.

Причина разных по направленности процессов в государственных и частных вузах, как ни странно, одна и та же – отсутствие реальной демократии в структуре управления вузом. Увы, времена, когда государственным вузом (про частные и говорить не приходится – там практически все вопросы решаются в соответствии с желаниями собственника) руководил сравнительно независимый ученый совет при наличии, несомненно, больших властных полномочий у ректора (он же и председатель совета), миновали. Хочется думать, не безвозвратно. Решения о слиянии чего-то с чем-то в рамках охватившей страну в очередной раз гигантомании (на сей раз в сфере образования) принимаются чиновниками – в Министерстве образования, возможно выше. Принимаются без согласования с руководством и коллективом присоединяемого вуза, ученый совет которого играет в данной ситуации бу-тафорскую роль. Хотя в ряде случаев трудно отрицать наличие некоторых позитивных последствий для профес-

сорско-преподавательского состава присоединяемого вуза.

По нашему убеждению, структура управления вузом, как государственным, так и частным, должна быть кардинальным образом изменена. В соответствии с давними традициями российской высшей школы и вузовской демократии окончательное слово при решении принципиальных для жизнедеятельности вуза вопросов должно принадлежать ученому совету, избираемому всем профессорско-преподавательским коллективом и формирующему адекватную вызовам времени миссию вуза. Ректор, обладающий достаточно широкими оперативно-управленческими полномочиями, должен обеспечить прозрачность принятия решений по принципиальным вопросам, в первую очередь, связанным с кадровой политикой и финансовой деятельностью вуза. Практически везде в российских вузах эти вопросы решаются топ-менеджментом и собственниками келейно, без какого-то ни было участия со стороны руководителей структурных подразделений и тем более рядовых преподавателей. На разных уровнях и неоднократно отмечался громадный разрыв в заработных платах высшего менеджмента вузов (особенно ректора, президента) и преподавателей, непосредственно работающих в аудиториях, что называется, "у станка", осуществляющих научные исследования и, в конечном счете, создающих имидж учебному заведению.

Оценка компетентности персонала государственного вуза (за исключением топ-менеджеров) осуществляется по формальным критериям и определяется занимаемой преподавателем должностью, не предоставляя в конечном счете всесторонней картины имеющегося профессионализма (или его отсутствия). В частном вузе объективная оценка компетентности профессорско-преподавательского персонала существенным образом искажается ввиду значительной доли субъективизма при определении вознаграждения за труд.

В связи с этим в последнее время под флагом достижения объективности в оценке преподавательского труда (а фактически в стремлении подвести "объективную" базу под возможное снижение заработной платы) разрабатываются сложные методики, рейтинговые системы, пытающиеся "измерить в граммах" труд ассистента, старшего преподавателя, доцента, профессора в вузе. По нашему убеждению, рейтинговая система оценки преподавателей порочна по своей сути и приспособлена под нужды и запросы отдельных людей, не имеющие ничего общего с делом. Она нацелена на отжимание из вуза людей способных, ярких, небесталанных. Результатом реализации подобных рейтинговых систем будет процветание серости и среднего стандарта.

Хочется напомнить разработчикам подобных рейтинговых систем, что невозможно все поверить математикой. Поскольку речь идет о труде творческом, интеллек-

туальном, его в отличие от труда физического очень сложно подвергнуть подсчету и формализации. Как, скажите, измерить ценность для вуза яркого преподавателя, лекции которого студенты слушают взахлеб, что называется, с открытым ртом? В то же время он может быть не столь ярк в других ипостасях многогранного преподавательского труда. Это только в поговорке "талантливый человек талантлив во всем", а в жизни все может быть по-другому. Рейтинговая система предполагает, что преподаватель должен быть "и швец, и жнец, и на дуде игрец"! В то же время знакомство с некоторыми подобными "документами" убеждает в том, что они, как правило, задумываются конкретными людьми и предлагаются как ангажированный документ под конкретных же людей, позволяя им резко набрать очки.

Компетентность персонала вуза оказывает непосредственное влияние на качество образовательной услуги и конечного продукта – выпускника вуза. Между тем для вузов в целом характерна низкая успеваемость студентов, которая самими вузами чаще всего объясняется низким потенциалом потребителей услуг, неудовлетворительной предшествующей подготовкой (среднее образование). Однако, не следует недооценивать значимость управления компетентностью персонала с учетом общепризнанных международных стандартов менеджмента качества, при условии, что подготовка или переподготовка не должна вестись за счет средств самих преподавателей. Динамичные темпы развития, которым стремятся следовать некоторые частные вузы, вынуждают их в спешном порядке "остепенять" кадры – как правило, молодых преподавателей, выпускников этих же вузов. В итоге мы получаем скороспелых кандидатов наук, не имеющих достаточного опыта вузовской работы, навыков проведения серьезных научных исследований, эле-

ментарного социального и коммуникативного опыта. Складывается парадоксальная ситуация: кандидатов много, а ученых нет. Впрочем, сами новоиспеченные кандидаты в этом менее всего повинны – руководство вузов "в ответе за тех, кого приручило" (или приучило?)

Оценка текущей компетентности в государственных вузах осуществляется нечасто (раз в пять лет), позволяя преподавателю чувствовать себя сравнительно спокойно за свое рабочее место на протяжении этих пяти лет. Напротив, некоторые частные вузы из каких-то им одним ведомых соображений устраивают ежегодные конкурсы на занимаемую должность, лишая тем самым преподавателя всякой уверенности в завтрашнем дне, возможности спокойно и с отдачей трудиться, а, главное, формируя у него заниженную самооценку, ощущение "подвешенности" и крайней зависимости от руководства, чувство оскорбленности от необходимости постоянно доказывать свой профессионализм. По нашему убеждению, следует законодательно ввести в практику работы частных вузов, находящихся в едином российском правовом пространстве, принятые в государственной высшей школе правила проведения конкурсов на занятие той или иной преподавательской должности.

Таким образом, существующая в сфере высшего образования России непростая ситуация имеет шансы на конструктивное разрешение и дальнейшее позитивное развитие только при соблюдении главного условия – во главу угла должны быть поставлены не интересы чиновников, а, собственно, молодых людей, приобретающих профессию. И преподавателей, которые по-прежнему остаются ключевыми фигурами в образовательном процессе, и от самочувствия которых этот самый процесс во многом зависит.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон РФ "Об образовании" от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 10.07.2012 № 111-ФЗ)//Российская газета.–1992.–№ 172; Собрание законодательства Российской Федерации (далее СЗ РФ).–2012.–№ 29.– Ст. 3991.
2. Федеральный закон "О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций" от 30.12.2006 № 275-ФЗ (ред. от 28.07.2012 N 134-ФЗ)//СЗ РФ.–2007.–№ 1 (1 ч.).–Ст. 38; СЗ РФ.–2012.–№ 31.–Ст. 4323.
3. Алимова, Н.К. Проблемы финансирования образования в условиях формирования инновационной экономики/Н.К.Алимова//Экономика образования.–2012.–№2.–С.62–69.
4. Алимова, Н.К. Экономика образования: развитие взглядов/Н.К.Алимова, В.Н.Пугач//экономика образования.–2010.–№1.–С.С.4–29.
5. Гребнев, Л.С. Болонский процесс и "четвертое поколение" образовательных стандартов/Л.С.Гребнев//Высшее образование в России.–2011.–№11.–С.29–41.
6. Ищук, Т.Л. Организационно-экономические подходы к развитию европейской высшей школы/Т.Л.Ищук//Экономика образования.–2010.–№3.–С.87–100.
7. Калинина, С.В. Оценка компетентности профессорско-преподавательского персонала в системе менеджмента качества вуза/Калинина С.В.//Менеджмент в России и за рубежом.–2011.–№1.–С.115–122.
8. Каурова, О.В. Использование зарубежного опыта финансирования некоммерческих организаций в системе профессионального образования/О.В.Каурова, Е.Н.Подсвалова//Финансы и кредит.–2012.–№17(497).–С.75–80.
9. Куприянова, Л.М. Эффективная модель формирования и использования целевого капитала в высшей школе//Л.М.Куприянова, Д.Б.Обшиева, М.Я.Перельман//Экономика образования.–2012.–№2.–С.41–60.
10. http://www.e-joe.ru/sod/98/4_98/st119.html
11. <http://www.gazeta.ru/financial/2010/10/15/3428907.shtml>
12. http://www.ng.ru/economics/2011-12-30/4_militarizaciya.html