

СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

УДК

ББК

**Рецензент:**

Проректор по образовательной деятельности Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор социол. наук, профессор, заведующий кафедрой социологии, Почетный работник высшего профессионального образования РФ **Р. Г. Минзарипов**

**Современное российское образование: проблемы и перспективы развития** / Под ред. В.В. Фурсовой, О.В. Горбачевой. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2012. – 257 с.

**ISBN**

В монографии рассмотрены мультипарадигмальные социологические подходы к исследованию образования, современные социологические дискурсивные практики, отражающие актуальные проблемы российского образования, основные направления и особенности модернизации высшего профессионального и среднего образования России.

Предназначена для научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов и всех, кто интересуется проблемами социологии образования.

**ISBN**

©

## СОДЕРЖАНИЕ

**Введение**.....

**Раздел I. Теоретические аспекты социологического изучения образования**.....

Фурсова В.В. Мультипарадигмальные подходы к социологии образования.....

Горбачева О.В. Социологический дискурс проблем российского образования.....

**Раздел II. Модернизация современного российского образования**.....

Гаязова Э.Б. Социокультурные особенности трансформации системы высшего профессионального образования в России.....

Козенко Р.В. Состояние и тенденции развития системы управления качеством среднего образования на муниципальном уровне.....

**Раздел III. Социальные проблемы российских корпоративных университетов**.....

Зинурова Р.И. Формирование сети корпоративных университетов как инструмента обеспечения инновационного развития региона.....

Тузиков А.Р. Типизация и классификация корпоративного образования.....

**Сведения об авторах**.....

## ВВЕДЕНИЕ

Постмодерный контекст социальных изменений, проанализированный в работах современных социологов М. Леви, Р. Дарендорфа, Р. Коллинза, К. Кумара, П. Эбурдина, Дж. Нейсбита, Э. Гидденса, А. Инкелеса, П. Штомпки и др.<sup>1</sup>, обуславливает направление и характер преобразований образовательной сферы общества. На личностном уровне для постсовременных обществ характерна высокая ценность формального образования и обучения. Организующими принципами изменений образования на институциональном уровне являются экономизм, рациональность, индивидуализм, дифференциация и глобализация.

Экономизм или доминирование экономических критериев, экономических целей, экономической активности над всей социальной жизнью, как один из основных организующих принципов постсовременных обществ, способствует переходу от более широкого культуроцентристского подхода к образованию, рассматривающего его как единство процессов обучения, воспитания и физической культуры, к экономоцентристскому пониманию образовательной деятельности и ее продуктов. Экономоцентристский подход исходит из прагматического, узко утилитарного понимания образования как некоторого набора знаний, умений, навыков, компетенций обеспечивающих профессиональную квалификацию человека.

Социальное предназначение образования в классическом его понимании, определенное Г. Гегелем как «процесс освоения человеком исторически заданного в культуре родового человеческого образа»<sup>2</sup>, нивелируется. Формирование и развитие полноценной и всесторонне развитой личности,

---

<sup>1</sup> См.: Inkeles A. A model of the modern man: theoretical and methodological issues // Black C.E. (ed.) Comparative Modernization. – New York: Free Press, 1976. – P. 320-348; Levy M. Modernization and the Structure of Societies. – Princeton: Princeton University Press, 1966; Dahrendorf R. Life Chances. – Chicago: University of Chicago Press, 1979; Collins R. Weber's Last Theory of Capitalism: A Systematization // American Sociological Review. – 1980. – №45. – P. 925-942; Kumar K. The Rise of Modern Society: Aspect of the Social and Political Development of the West. – Oxford: Basil Blackwell, 1988; Naisbitt J., Aburdene P. Megatrends 2000: The New Directions for the 1990's. – New York: William Morrow, 1990; Giddens A. The Consequences of Modernity. – Cambridge: Polity Press, 1990; Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996..

<sup>2</sup> Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1999. – С. 15.

способствующие ее эффективной социализации, социальной адаптации и идентификации, перестают быть приоритетными целевыми установками образования в постсовременных обществах.

Современное российское образование изменяется под воздействием глобальных и локальных факторов. Влияние глобальных факторов проявляется в усилении экономоцентристских тенденций и становлении экономики знаний, обуславливающих распространение коммерциализации, маркетизации, консьюмеризации, информатизации и инновации образовательной сферы. Основой меняющихся экономических отношений являются сосредоточенные в человеческом капитале и окружающем его информационном поле знания. Суть изменений отражена в высказывании З. Баумана: «Главными источниками... особенно большой прибыли и завтрашнего капитала – все больше становятся идеи, а не материальные объекты»<sup>1</sup>. Развитие производства, основанного на знаниях, в постсовременных обществах уступает лидирующие позиции расширенному производству самих знаний, включающему их создание и организацию деятельности по их сбору, структурированию, сохранению, распространению, использованию, обмену и продаже.

Система образования является одним из ключевых субъектов формирующейся экономики знаний. Ее позиционирование, с одной стороны, оказывается влиятельным фактором развития общества, так как образование является одним из организационных механизмов производства знаний а, с другой стороны, обуславливает собственную жизнеспособность данной подсистемы общества.

Изменение российской образовательной сферы обусловлено рядом локальных факторов: особенности государственной образовательной политики, реализация положений Болонской декларации, формирование и развитие теневого рынка образовательных услуг, изменение моделей вузов, особенности финансирования образования, кадровый потенциал, состояние материально-технической и информационной базы учебных заведений и т.д.

---

<sup>1</sup> Бауман З. Текущая современность / Пер. с англ. С.А. Комарова; под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – С. 163.

Целью предлагаемой читателю монографии является критическое осмысление происходящих изменений российского образования. Авторы предлагают поразмыслить над такими актуальными проблемами, как теоретические социологические исследования образования, приоритетные направления социологических дискурсивных практик, а также эмпирические исследования в области социокультурных особенностей высшего профессионального образования, формирование и типизация инновационного образования.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает, вместе с тем, общие тенденции мирового развития, что актуализирует необходимость существенных изменений в системе отечественного образования<sup>1</sup>. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран, однако социально-экономические реалии современности требуют трансформации системы образования и дифференциации выпускников по уровню компетентности.

Наиболее интенсивным изменениям в постсоветском российском обществе подвергается система высшего профессионального образования. Руководители федерального органа управления образованием выделяют следующие проблемы высшего профессионального образования: система образования готовит кадры для «уходящей» экономики; происходит коммерциализация образования; в ответ на информационную трансформацию меняются технологии образования; происходит поколенческий разрыв<sup>2</sup>. На основе данных социокультурных особенностей российского высшего профессионального образования происходит процесс перехода на двухуровневую подготовку, актуализированного не столько присоединением России к Болонскому процессу, сколько современными экономическими и

---

<sup>1</sup> Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> См.: Волков А. Высшее образование: повестка 2008-2016 // Эксперт. – 2007. – №32 (573) // URL: [http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/32/vysshee\\_obrazovanie\\_2008](http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/32/vysshee_obrazovanie_2008). (дата обращения: 11.12.2008).

социальными реалиями, предполагающими получение образования в течение всей жизни и профессиональную мобильность.

Трансформация российского высшего образования затрагивает все сферы жизнедеятельности общества. В системе высшего образования происходит постоянный процесс взаимодействия производителей и потребителей образования – администрации и профессорско-преподавательского состава вузов, абитуриентов и их родителей, работодателей и рынка труда. Проблема несоответствия интересов и запросов абитуриентов, их родителей, работодателей и вузов на фоне постоянных реформ государства создают сложную систему внедрения двухуровневой системы образования, следовательно, процесс культурного воспроизводства становится противоречивым и затяжным.

Одной из важных проблем в формировании адекватного социальному заказу образовательного пространства выступает инновационное образование. Критическая важность роли образовательного субъекта как ядра инновационного промышленного развития общества связана с необходимостью диверсификации экономики, переходом на совершенно новые высокотехнологические способы развития, постепенный отход от чрезмерной зависимости от природных ресурсов. Задачи технологического прорыва российской экономики могут быть выполнены лишь в случае обеспечения эффективной интеграции образования, науки и промышленности, реализуемой в форме корпоративных университетов, сущность и классификация которых рассмотрены в монографии.

Анализ основных трендов и проблем в системе отечественного образования позволяет сформировать адекватную образовательную политику, в рамках которой российское образование сможет выйти на международную арену и стать конкурентом в предоставлении наиболее качественных образовательных услуг.

**РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

## **МУЛЬТИПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Социология образования** – это отдельная отрасль социологического знания. **Объектом** социологии образования является сфера взаимодействия различных социальных субъектов в процессе образовательной деятельности. С **предметом** разобраться гораздо сложнее.

В отношении предмета самой социологии образования существует множество точек зрения. В отечественной традиции предметом социологии образования принято считать изучение образования как социального института (Ф. Филиппов), как социальной системы, как социокультурного процесса (В. Нечаев). В зарубежной науке предметом изучения являются формальные учреждения: школы, университеты (М. Троу), связь образования с социальной структурой общества (П. Бурдье, Р. Будон). Также рассматриваются процессы социального взаимодействия субъектов образования на микроуровне (Д. Харгривс).

Предметом социологии образования на макроуровне, таким образом, является феномен «образование» в различных аспектах: как социальный институт, социальный процесс, социальная система, социальная организация, а также взаимодействие этого социального феномена с другими институтами, организациями, системами, процессами, социальной структурой и обществом в целом.

На микроуровне социология образования изучает образовательные процессы, социальные действия учителей и учеников, преподавателей и студентов и стратегии их взаимодействия, социальные стереотипы в образовательной деятельности, содержание и качество образования, процесс возникновения и разрешения конфликтов, то есть социальное взаимодействие различных социальных субъектов в учебном процессе.

Образование – это процесс передачи социального опыта (знаний и умений) из поколения в поколение. Образование как социальный институт выполняет в обществе ряд важнейших функций, связанных с воспроизводством социальной структуры общества, социализацией и воспитанием, селекцией, трансляцией культурных норм и т.д. Как социальная система, образование состоит из множества социальных организаций дошкольного, школьного (лицей, колледжи и т.д.) и высшего образования (университеты, институты и т.д.). Как социальный процесс образование представляет собой передачу знаний и культурных норм из поколения в поколение с помощью различных обучающих практик.

Как самостоятельная отрасль социологического знания социология образования формируется на рубеже XIX-XX веков. В XX веке определились основные парадигмы и теории социологии образования, о которых и пойдет речь ниже. Пионерами в разработке различных учебных курсов по данной проблематике были американские ученые<sup>1</sup>. В 1898 году Э. Росс уже читал курс «Социология для учителей», в 1901 году Д. Снедден – курс «Образование и общество», в 1902 году Дж. Холл начинает читать «Социологию образования», Г. Сузалло начинает преподавать с 1907 года «Образовательную социологию». В 1914 году в шестнадцати американских вузах преподавался курс «Образовательная социология». В начале XX века в США было создано Национальное общество по разработке образовательной социологии, которое имело многочисленные печатные издания в этой области.

Огромное влияние на развитие американской социологии образования оказал Л. Уорд. В работе «Динамическая социология», он впервые поставил задачу изучения образования как устойчивого социального явления. Уорд считал, что с помощью образования и воспитания можно воздействовать на природу человека, поэтому отдельные индивиды и общество в целом могут быть нравственно исправлены через систему образования, что является

---

<sup>1</sup> Prichard K., Buxton T. Concept and Theories in Sociology of Education. - N.Y, 1988. - P.13-24.

основным условием социального прогресса. Образование должно быть бесплатным и обязательным.

В начале XX века оформляются или закладываются основания ряда подходов к проблеме образования в рамках социологии образования, оказавших значимое воздействие на становление данной отрасли социологической науки и на характер обсуждения проблем образования с позиций социологии. Остановимся вкратце на узловых моментах основных подходов в социологии образования.

В первой половине XX века в социологии образования доминирует моралистский подход, представители которого утверждали, что образование может решить все социальные проблемы. Его основателем считается Д. Пейн. С 1920-х годов он возглавлял кафедру социологии образования в Нью-Йоркском университете. В 1923 году Пейн основал Национальное общество по изучению образовательной социологии, был создателем «Журнала образовательной социологии», ему принадлежит заслуга в академическом признании социологии образования и отстаивании ее практической ценности. В 1928г. он публикует фундаментальную работу «Принципы образовательной социологии».

Д. Пейн считал, что социология образования должна опираться на объективные данные социологических исследований и отойти от образовательной психологии и педагогики. Он анализировал социальные группы, конфликты и процессы в сфере образования, которые обеспечиваются культурное равновесие в обществе, т.е. фактически уточнял при этом предметную область социологии образования. Наиболее важными функциями образования, по его мнению, являются: ассимиляция традиций, развитие новых социальных моделей, творчество<sup>1</sup>. Пейн также внес вклад и в становление функционалистской традиции.

Другой подход, также сложившийся в США – институциональный – представлен, в первую очередь, творчеством Дж. Дьюи. Институционализм

---

<sup>1</sup> Payne G. Principles of Educational Sociology. - N.Y., 1928. - P. 242-255.

занимался изучением образования как социального института, взаимодействием его с другими социальными институтами. Институты зависят от конкретно-исторических условий общества, все они взаимосвязаны друг с другом, изменения в одних из них неизбежно влекут за собой изменения в других. Институты развиваются в соответствии с потребностями общества. Одной из первых работ этого направления считается «Школа и общество» Дж. Дьюи, в которой он дал институциональный анализ образования, то есть показал взаимосвязь института образования с другими социальными институтами<sup>1</sup>. В этой работе он также поставил проблемы индивидуального подхода к обучению, что способствует развитию способностей детей. Большое внимание он уделяет личности учителя, который должен создать в классе такую атмосферу, которая разовьет творческие способности и социальные качества учащегося. Образование, по мнению Дьюи, – основное средство социального прогресса. Основной функцией системы образования является развитие практических навыков у учащихся. Школа призвана приносить пользу для практической жизни – учащиеся должны научиться готовить еду, шить, стирать, владеть инструментами. Именно вокруг трудовой деятельности такого плана должно строиться обучение письму, чтению, математике и т.д.

В своей работе «Демократия и образование» Дьюи отмечает уникальность и неповторимость жизненного опыта ребенка, необходимость творческого подхода к обучению. Образование, по его мнению, представляет собой процесс приобретения жизненного опыта и знания. Недостатки образования отражают недостатки общества, которые можно исправить, лишь борясь за демократизацию самого общества. Образование нельзя рассматривать отдельно от политики.

Дьюи – основоположник экспериментальных методов обучения. В своей практике эксперименталисты стремятся создать творческую атмосферу, при которой учащиеся не остаются пассивными, не скучают, не мучаются, не занимаются бесполезным запоминанием, а размышляют над важными для них

---

<sup>1</sup> Sirjamaki J. Education as a social institution // On Education: Sociological Perspectives. - N.Y, 1967. - P. 65-67.

проблемами. Дьюи также основатель прогрессивного направления в обучении, которое в дальнейшем широко распространилось в США и европейских странах.

Следующий подход, сформировавшийся в социологии образования – конфликтный – восходит к классической марксистской традиции. К. Маркс не оставил специальных трудов по социологии образования, но последующие представители данного направления, в частности, теоретики структуралистской парадигмы, во многом опираются на его методологию.

К. Маркс считал, что в антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство. Он отмечал, что капитализм не дает разным классам одинакового доступа к образованию, а всеобщее отчуждение усугубляет социальное неравенство. В капиталистическом обществе не может существовать эффективной и справедливой системы образования, поскольку повсеместно воспроизводящееся отчуждение проявляется и в системе образования. Этим можно объяснить, например, профессиональный саботаж учителей, утечку кадров, нежелание учиться и т.д. Капитализм не дает возможности для самореализации личности и, тем более, не обеспечивает «равенство возможностей» у представителей различных классов общества. В обществе, утверждал Маркс, постоянно идет борьба между имущими и неимущим. Богатые имеют различные привилегии, включая доступ к лучшему образованию, используют принудительную власть и собственность для управления обществом и манипулируют неимущими, не допуская их до высшего образования. Важную роль здесь играет буржуазное государство.

В теории Маркса государство, являясь инструментом господствующего класса, выступает соответствующим регулятором образовательной системы. В работе «Классовая борьба во Франции» он отмечает, что государство есть машина подавления, централизованная власть с соответствующим аппаратом насилия. Классический марксизм не разделяет концепцию нейтрального государства и утверждает, что оно является репрессивной и подавляющей

силой, защищающей интересы господствующего класса буржуазии в борьбе против пролетариата, обеспечивающей получение прибавочной стоимости посредством эксплуатации наемного труда. Именно государство создает препятствия для получения образования представителям неимущих классов. При этом Маркс не против общественного, а против буржуазного государственного образования. В «Манифесте Коммунистической партии» Маркс и Энгельс выступают за свободное образование детей в общественных школах. В настоящее время эта точка зрения развивается представителями не только структуралистской, но и радикально-гуманистической парадигмы.

Однако, несмотря на авторитет Маркса в социологии, формирование конфликтного подхода связано преимущественно с именем М. Вебера, которого называют символом конфликтной теории. В своих трудах Вебер затронул ряд проблем, социологии образования<sup>1</sup>. В общетеоретическом плане он исходил из того, что властные отношения формируют базисную структуру общества, и что личностный статус идентифицируется с позицией в группе, а бюрократия и взаимодействие статусов в социальном пространстве имеют первостепенное значение для общества. Характеризуя деятельность образовательных учреждений, Вебер отмечает, что основной их функцией является обучение особым «культурным статусам». Властные взаимоотношения и неизбежные конфликты интересов в обществе влияют на образовательную систему через интересы и предпочтения господствующих групп, которые и формируют школьную систему. Веберовский целостный подход сочетает изучение макрообразовательной организации с интерпретативным рассмотрением того, что вызывает та или иная определенная ситуация и того, как можно интерпретировать данную ситуацию. Внутренним содержанием школы является культурный статус. Вебер отмечает, что этот статус усиливается через деятельность школы и порождает «аутсайдеров», не имеющих возможность достигнуть успеха. Его теория связана с конфликтом, господством, борьбой за власть, богатство, статус в обществе. Борющиеся

---

<sup>1</sup> Weber M. *Essays in sociology*. – N.Y.: Oxford University press, 1946. - P. 25-32.

группы различаются по своему особому культурному статусу, непосредственно связанному с определенной позицией в социальной иерархии. Образование используется статусными группами, как средство достижения поставленных целей, для военного, политического и других видов контроля, а также эксплуатации трудящихся со стороны элиты.

В трудах Вебера приводятся примеры кросскультурного анализа достижений в образовании от доиндустриального общества до настоящего времени, показывается роль образования в различных обществах и у различных народов. В доиндустриальные времена образование служит первичной цели дифференциации, приучая народ быть пригодным к жизни, определяя его положение в обществе. С периода индустриального общества образование влияет на мобильность членов общества. Вебер описывает процесс развития общества по направлению к рациональной организации, подчеркивая, что одной из характеристик современной бюрократии (одно из ключевых понятий Веберовской социологии) является определенный стиль руководства. В своей статье «Рационализация образования и обучения» Вебер отмечает, что рациональное образование развивает «специализирующийся» тип человека, в противоположность прежнему «культивирующемуся». Концепции классиков социологической науки заложили основы теории конфликта, которая активно развивается и в настоящее время. Большинство ученых рассматривают массовое образование как орудие капиталистического общества, посредством которого осуществляется социальная селекция. Они считают, что образовательные учреждения злоупотребляют своей властью. Учащиеся испытывают в связи с этим неудовлетворенность, стараются покинуть школу, которая ими рассматривается как насильственная и унижающая достоинство.

Главным в деятельности школы является обучение особым культурным статусам как внутри, так и вне учебного класса. Образовательные требования, необходимые для выполнения будущих профессиональных обязанностей, формируют ценности определенных групп обществ и формируют уважение к этим ценностям. Конфликтная теория подтверждает очевидность того, что

различия между культурными статусами основываются на классовых и этнических различиях. При этом образование рассматривается как механизм социальной селекции. Теоретики этого направления изучают также то, как передаваемое знание влияет на уровень сопротивления школьников контролю школы. Конфликтный подход рассматривает связь системы образования с изменяющимися статусными, культурными и другими ресурсами. Он может быть использован для объяснения тех ситуаций, в которых возникают конфликты, однако ряд критиков считает, что взаимосвязь между конфликтами и капитализмом не всегда является столь очевидной.

Конфликтный подход нашел отражение и получил дальнейшее развитие в структуралистской и радикально-гуманистической парадигмах, сформированных в 1960-е годы. Согласно этим парадигмам, совокупность культурного капитала определяется статусным положением индивида. При этом семья и школа различаются по совокупности социального капитала, который они передают ребенку. Для элиты школьная подготовка представляет возможность получения большего культурного капитала, чем для детей из бедных семей.

Функционалистский подход. Его представители считают семью, церковь, образование главными социальными институтами, транслирующими культурные ценности. Ярким представителем этого направления является Э. Дюркгейм. В своих работах «Образование и социология» и «Моральное образование» он определяет образование как одну из форм коллективного сознания, из поколения в поколение передающую культурные нормы. Дюркгейм рассматривал образование как отражение сущности общества и выделял ряд функций образования, считая основной из них – поддержание связей между личностью и социумом. Дюркгейм выдвинул следующие теоретические положения, имеющие принципиальный характер:

- образование это социальный институт;
- образование как социальный институт зависит от конкретно-исторических условий общественного развития;

- различные социальные факторы, а также формы коллективного сознания оказывают решающее влияние на образование;
- социально-экономические изменения в обществе влекут за собой изменения в образовании;
- образование непосредственно зависит от потребностей общества;
- изменения в школьной организации и методах обучения зависят от типа общества. При переходе от традиционного к индустриальному обществу происходит углубление индивидуализации и дифференциации в обучении;
- цель образования как социального института – привитие учащимся таких моральных качеств, которые требуются в данном типе общества;
- образование представляет собой процесс социализации молодого поколения;
- общество должно заботиться о том, чтобы учителя являлись проводниками социальных ценностей с целью воспитания молодых людей как приемлемых членов общества<sup>1</sup>.

Показывая влияние социально-экономических условий на процесс образования, Дюркгейм отмечал, что если состояние социальной среды ориентирует общественное сознание на ценности аскетизма, физическое воспитание будет отброшено, неизбежно отойдет на второй план. Это, например, имело место в школах средневековья.

В соответствии с общественным сознанием одно и то же воспитание, полагал Дюркгейм, будет пониматься по-разному. В Спарте цель физического воспитания состояла главным образом в том, чтобы закалять организм до изнеможения; в Афинах оно было способом совершенствования тел, приятных для глаза; во времена рыцарства от него требовалось подготовить ловких и гибких воинов; в наши дни задача физического воспитания не более чем гигиеническая. Таким образом, даже те качества, которые на первый взгляд кажутся крайне желательными, индивид приобретает тогда, когда общество

---

<sup>1</sup> Дюркгейм Э. Социология образования. - М.: ИНТОР, 1996.

предлагает ему это сделать, и таким способом, каким оно ему это предписывает. Дюркгейм отмечает, что в обществе конформизма проповедуются одни ценности, а в обществе индивидуализма – другие, и это непосредственно влияет на образование.

Цель образования, по мнению Дюркгейма, – пробудить и развить в человеке физические, интеллектуальные и моральные качества, которые требует от него как общество в целом, так и та специфическая среда, к которой индивид причастен. В работе «Образование и социология» он отмечает, что преобразование обучения – непосредственная задача преподавателей, которые должны постоянно совершенствоваться. Весь учебно-воспитательный процесс зависит от установок учителя и от отношений между учителями и учениками. Именно учитель может привить учащемуся высокие нравственные представления, без чего процесс обучения будет нежизнеспособным, поэтому каждое слово и каждый жест учителя должны быть продуманы вплоть до мелочей. Дюркгейм вводит понятие «школьная среда», подразумевая под ней влияние школы на социальное и гражданское воспитание учащегося, и предлагает найти середину между попустительством, с одной стороны, и злоупотреблением властью, с другой. Именно школьная среда уникальна в том смысле, что там ребенок может приобрести мировоззрение и соответствующие социальные качества. Именно здесь на ребенка оказывается влияние, которое ничто не заменит. Преподавателям же помогут труды социологов, так как преодолеть пережитки и рутину могут только опыт и приобретенные знания. В целом Дюркгейм укрепил основания социологии образования, оказал влияние на ее дальнейшее развитие. Многие идеи Дюркгейма были в дальнейшем использованы Т. Парсонсом, Р. Мертоном, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассероном в их анализе функций института образования.

К представителям функционалистского подхода следует также отнести К. Манхейма и П. Сорокина. Развивая в ряде отношений учение Дюркгейма, Манхейм обосновывал влияние социальных факторов на образование. Он отмечал, что каждый учитель должен давать учащемуся знания о том обществе,

в котором он живет. Поэтому идеальная модель обучения – это объяснение истории жизни данного индивида и анализ воздействующих на него социальных факторов. Такое обучение является интегральным. Во-первых, в силу интеграции школы с деятельностью других общественных институтов, во-вторых, в силу соответствия целостности личности.

Манхейм сформулировал свой социологический подход к образованию, который состоит в следующем:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.

2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.

3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.

4. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти методы разрабатываются не изолированно, а являются частью общего развития «социальной технологии». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда оно будет рассматриваться его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроле будут оказывать воздействие на образование в стенах учебных заведений.

5. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем становится очевиднее, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласуются с остальными формами социального контроля. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную

целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. В наше время лишь взаимодействуя с ними, можно контролировать социальные явления, которые в противном случае, дезорганизуют жизнь общества<sup>1</sup>.

Функционалистский подход был углублен П. Сорокиным. Он разработал концепцию профессиональной стратификации и применил ее к анализу образовательных процессов. Сорокин выделяет два ее типа: межпрофессиональную и внутривидовую, а также условия, которые являются определяющими для нее в любом обществе: во-первых, важность обладания профессией для выживания и функционирования группы в целом; во-вторых, уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Социально значимыми профессиями всегда являются те, которые связаны с функциями организации и контроля группы. Успешное выполнение этих функций требует более высокого уровня интеллекта, чем для любой физической работы рутинного характера. Таким образом, в любом обществе более профессиональная работа заключается в осуществлении функций организации и контроля и в наличии более высокого уровня интеллекта, необходимого для ее выполнения, в большей привлекательности группы и в более высоком ранге, который она занимает в межпрофессиональной иерархии. Подтверждение этого тезиса состоит в том, что внизу социальной лестницы всегда находились люди, занимающиеся неквалифицированным физическим трудом, низкооплачиваемые работники, в то время как наверху социальной лестницы всегда находились люди с высоким уровнем интеллекта и образования. Это вожди, лидеры, врачеватели, священники, жрецы, военные, управленцы, ученые, политики, изобретатели, предприниматели<sup>2</sup>. Таким образом, Сорокин видит прямую зависимость престижа профессии от социальных условий общества, уровня образования различных социальных групп.

---

<sup>1</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени. - М., 1994.

<sup>2</sup> Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992.. - С. 353-372.

Наиболее существенными достижениями функционализма в целом являются следующие: анализ общества как системы, социальных функций и взаимосвязей различных элементов системы, функциональных зависимостей между элементами общественной системы. В этой связи представители данного направления рассматривают в рамках социологии образования различные функции образования в отношении общества как целого, в отношении индивида, подсистем внутри целостной системы образования. Функционалистам также принадлежит заслуга в выявлении явных (обучение) и скрытых (социальная селекция) функций института образования, что позволяет изучить возможность доступа к нему различных социальных групп.

Наряду с основными подходами к проблемам образования в зарубежной социологии образования традиционно выделяются ее парадигмы как наиболее устойчивые и систематизированные теоретические и методологические «образцы» знания, разделяемые значительной частью научного сообщества.

Согласно мнению зарубежных социологов, можно выделить следующие основания для выделения парадигм социологии образования.

1. **Онтология.** Эта категория относится к миру предметов, явлений, ситуаций, на которых держится знание. Так в социологии задаются вопросами относительно реальности социальных явлений (группы, социального класса, статуса, института). В этой связи существуют два основных подхода. Один из них – номинализм, опирающийся на концепцию искусственно сконструированного мира, а другой – реализм, основывающийся на утверждении, что все социальные явления реально существуют и их необходимо рассматривать как «вещи». В одном случае применяется аналитико-индуктивный метод, который предполагает изучение части общего, так как социальные структуры более глобального порядка не что иное, как конструкции духа, которые вообще не имеют никакой конкретной реальности. Другой метод обоснования – синтетико-дедуктивный, который объясняет отдельные явления, исходя из целого. Считается, что невозможно объяснить какое-либо социальное явление, не проанализировав социетальные

общественные изменения, например, зависимость образования от конкретно-исторических условий данного общества. Это реалистическая позиция.

2. Эпистемология. Это принципы объяснения той или иной теории. Например, с точки зрения позитивизма, можно исследовать причинно-следственные связи, вскрывать закономерности различных явлений, не вдаваясь в субъективный мир человека, который познать невозможно. Основные постулаты позитивизма следующие: а) в социальном мире только наблюдаемые факты могут быть научно проанализированы; б) субъективная область, интуитивное сознание, чувства не поддаются науке. Феноменология же предполагает изучение внутреннего мира как субъективной реальности. Для того чтобы его познать, нужно жить в нем и понимать его.

3. Концепция «Человеческой природы». В ее трактовке сложилось два основных подхода. Детерминизм утверждает, что действия социального субъекта определены окружающей социальной средой. Например, решение действующего лица покинуть школу, определено его социально-классовой принадлежностью. Волюнтаризм же предполагает, что субъект сам определяет свои поступки.

4. Методы исследования. Качественные исследования, основанные на изучении повседневной жизни, анализ случаев, сюжетов из жизни, изучение личных дел, применение глубинного интервью, а также количественные методы, которые применяются в традиционной социологии.

5. Концепция общества. Социальная реальность может быть объяснена либо в порядке, равновесии, в консенсусе, сплоченности, в интеграции, либо в противоречиях, конфликтах, изменениях. В связи с этим в социологии можно выделить две основные точки зрения: одна характеризуется отношением к обществу как к стабильному агрегату, а другая - как к постоянно изменяющемуся.

Первая находит свое выражение в функционализме и сводится к следующим положениям:

- все общество относительно постоянно и его структура стабильна;

- все общество интегрировано и структурировано;
- каждый элемент общества осуществляет свои функции, которые способствуют постоянству системы;
- социальная структура основывается на ценностях, разделяемых членами общества.

Вторая – радикальная социология, например, марксистская и неомарксистская, объясняют социальную реальность в терминах конфликта, противоречия, господства и подчинения. Она основывается на следующих принципах:

- общество находится в постоянном изменении;
- общество состоит из конфликтных и антагонистических элементов;
- каждый элемент общества участвует в его дезинтеграции и изменении;
- общество основывается на господстве одних над другими<sup>1</sup>.

Пересечение этих точек зрения позволяет выделить четыре основные парадигмы социологии образования: структуралистскую, функционалистскую, феноменологическую, радикально-гуманистическую. Рассмотрим далее каждую из этих парадигм, имея в виду, что подчас отнесение взглядов того или иного социолога к конкретной парадигме в известной степени условно, поскольку эти взгляды могут содержать и элементы других парадигм. Научное знание, и социология образования не исключение, развивается в реальности не по классификационным схемам. Наоборот, последние лишь подытоживают развитие знания, выступая своего рода идеализациями, отвлекающимися от частностей, как бы игнорируя возникающие пересечения и наложения различных принципов, подходов и концепций.

Структуралистская парадигма исходит из следующих базисных положений: необходимости изучения структуры общества, ее основных элементов, влияния одних элементов системы на другие (экономических процессов, социальной стратификации, политики, культурных изменений); признания существования конфликта между элементами системы, основой

---

<sup>1</sup> Laflamme C. Pour une analyse paradigmatique de la formation et l'insertion professionnelle // La formation et l'insertion professionnelle. – Quebec, Canada, 1993. - P. 11-42.

которого является социальное неравенство (конфликт между поколениями, классами, учителями и учениками, школами, институтами, факультетами и т.д.). Представителями являются Л. Альтюссер, П. Бурдьё, Дж. Коулмен.

Данная парадигма во многом основана на функциональном и конфликтном подходах. Некоторые ее представители мыслили в логике марксистского учения. По мнению структуралистов, система образования является идеологическим инструментом государства. Ее основная функция - формирование лояльных членов общества и воспроизводство социальной структуры. Школа среди других институтов общества, выполняющих идеологическую функцию, активно и эффективно участвует в воспроизводстве условий капиталистического общества, в котором постоянно существуют неравенство и эксплуатация. Образовательная селекция также детерминирована экономическим кризисом и ростом безработицы среди молодежи. При этом недипломированные молодые люди больше подвержены безработице, которая не уменьшается, а увеличивается, несмотря на возрастную нехватку кадров. Таким образом, социальное неравенство воспроизводится, несмотря на демократизацию европейского общества. Это вновь подтверждает главный вывод представителей структуралистской парадигмы о том, что неравенство в системе образования – неизбежный атрибут современного общества. Борьба с этим явлением возможно только с помощью демократизации всего общества, адекватной политики государства по поддержанию и социальному обеспечению всех, особенно, низших слоев, а также с помощью специальных дополнительных программ для отстающих учащихся, особенно представителей этнических меньшинств и выходцев из рабочего класса. Идеологические аспекты образования и роль государства в образовании в рамках структуралистской парадигмы рассмотрены в теории Л. Альтюссера. Он написал известную работу «Идеология и идеологический государственный аппарат», в которой, основываясь на марксистской теории, определил свою позицию в социологии образования. По мнению Альтюссера, идеология не является только фальсифицированным сознанием, но наглядно

отражает отношения индивидов к реальности их существования. Идеология осуществляет иллюзию реальности, что порождает интерпретацию действительности через словесные представления о мире. В то же время идеология является условием существования человека. Он различает религиозную идеологию, правовую идеологию, политическую идеологию и т.д. Идеология может иметь и материальные проявления (например, сексизм – это не просто совокупность идей, но и осуществление его на практике с помощью различных ритуалов).

Обращаясь далее собственно к проблеме образования, Альтюссер наделяет образование «репродуктивной» функцией, укрепляющей капиталистические отношения производства, отношения эксплуатации. Он рассматривает образование как часть капиталистического государственного аппарата. В отличие от К. Маркса, считавшего, что государство является лишь частью надстройки, с точки зрения Альтюссера все элементы надстройки общества составляют структуру государственного аппарата. Государственный аппарат капиталистического общества разделен, по мнению Альтюссера, на две части, а именно: на репрессивный государственный аппарат (РГА) и идеологический государственный аппарат (ИГА). РГА – это и есть государство, состоящее из законодательной системы, полиции, армии, правительства и администрации. Главная функция РГА – в интересах правящей элиты не допускать с помощью силы классовую борьбу. Однако ни один правящий класс не в состоянии удержат власть силой и достаточно долго, без одновременной поддержки со стороны идеологического государственного аппарата. Следующие институты могут быть отнесены к ИГА: религия, образование, семья, законодательство, политика, профсоюзы, СМИ, духовная культура (литература, искусство), спорт. Церковь, вместе с РГА и ИГА укрепляет капиталистическую систему эксплуатации. Функции РГА – использование силы, а ИГА – одурманивание идеологией. Подобно Марксу, Альтюссер различает воспроизводство производительных сил и воспроизводство производственных отношений. Воспроизводство рабочей

силы (одна из частей производительных сил) занимает важное место в деятельности ИГА. Это касается не только материального воспроизводства рабочей силы, но также и воспроизводства способностей, что приобретает в условиях капитализма характер социально-технического разделения труда. Вместе со знаниями ученик приобретает в школе и будущие профессиональные роли, которые ему предназначены судьбой или его положением в обществе. В школе формируется уважение учащихся к социально-техническому разделению труда и ролям, устанавливаемым господствующим классом. Другими словами, Альтюссер считает, что воспроизводство рабочей силы является так же воспроизводством ролей в установленном порядке. По его мнению, система школа-семья при капитализме заменяет систему церковь-семья в эпоху феодализма. При этом образовательный ИГА заменяет религиозный. Так как дети в годы формирования их личности обязаны посещать школу, роль образования становится очень важной. Оно характеризуется следующими чертами:

1. Обучает навыкам, необходимым для будущей работы.
2. Формирует установки, соответствующие будущей социальной роли.
3. Внедряет идеологические установки капиталистического общества.
4. Этот де-факто процесс классового угнетения скрывается от общественности через ИГА.
5. Учителя находятся во власти системы и обязаны выполнять идеологические функции.

Ребенок, обучающийся в школе, когда он наиболее подвержен внешнему влиянию, испытывает максимум воздействия со стороны семьи и государственного аппарата. Эти институты образования, используя различные методы для достижения своих целей, транслируют идеологию как через общие (язык, математику, естественные науки, литературу), так и через специальные идеологические предметы: этику, историю, право, философию. С помощью различных форм обучения ребенок к шестнадцати годам (это касается основной массы детей рабочих) готов к выполнению своей трудовой

деятельности. Для молодежи более зрелого возраста (это касается, в основном детей – выходцев из среднего класса) образовательный ИГА реализует программу подготовки для осуществления функций умственного труда и формирует будущих агентов эксплуатации: капиталистов, менеджеров, профессиональных идеологических работников (священнослужителей, законодателей, идеологов), а также людей, осуществляющих насилие (полицейских, военных, политиков, администраторов). Происходит воспроизводство ролей: эксплуататоров (высокоразвитых профессионалов) и эксплуатируемых (основной массы населения), призванных быть объектами манипуляции со стороны идеологических и политических структур<sup>1</sup>.

В знаменитой работе П. Бурдьё, написанной в соавторстве с Ж.-К. Пассероном «Наследники», подвергается критике теория равенства шансов и доказывается, что это политически сконструированная утопия<sup>2</sup>. Школа, по мнению авторов, воспроизводит социальное неравенство, признавая только «своих», помогая посредством господствующей культуры тем, кто судьбой оказался в более привилегированном положении. Ученик при этом использует культурный капитал семьи. Под вывеской универсальной культуры для всех система образования стремится замаскировать идеологические, методические и лингвистические приемы, с помощью которых она создает благоприятные возможности детям из «высших классов». Именно на этом основываются, например, правила школьной игры. Хотя эта тенденция и не является абсолютной, так как дети из народных слоев могут достигнуть определенных успехов, иногда даже весьма впечатляющих. Но в целом школьное обучение для таких детей осуществляется всегда в рамках отмечаемой дистанции между школьной культурой и их социальной культурой. «Скрытая педагогика» при этом одобряет тех учащихся, которые не искажают «культурный код». В ходе обучения в университетах студентами, выходцами из народных масс, теряется

---

<sup>1</sup> Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat. - La pensee Juin, 1970. - P. 87-91.

<sup>2</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture . - Paris. Les editions de Minuit, 1964. - P. 76-87.

много полезной информации по причине неспособности студентов правильно ее воспринимать. При этом преподаватель не является причиной этой потери.

Студенты в процессе обучения делятся на следующие типы: «преуспевающий студент-наследник», реализующий свой семейный, приобретенный от родителей культурный капитал (таких «наследников» во французских университетах в 1960-е годы было 45%), на одном полюсе, на другом – студент неблагоприятного социального происхождения, который менее привилегирован, прикладывает много труда в попытках стать преуспевающим, но не имеет в будущем гарантий хорошего распределения на работу.

По мнению Бурдые и Пассерона, использовавших обширные статистические данные, существующая во Франции система вузовского образования приводит к тотальному ограничению приобщения к ней выходцев из малообеспеченных классов. Часто она принимает более скрытые формы социального неравенства, такие как распределение детей по группам по некоторым дисциплинам или их отставание в учебе. Сын высшего чиновника имеет в 80 раз больше шансов поступить в университет, чем сын сельскохозяйственного рабочего и в 40 раз больше, чем сын рабочего. Эти статистические данные позволяют выделить четыре уровня получения высшего образования: наименее обеспеченные категории имеют сегодня только символические шансы посылать своих детей в университет – меньше 5 шансов из 100, некоторые средние категории (служащие, ремесленники, торговцы), численность которых выросла во второй половине XX века, – от 10 до 15 шансов из 100. Происходит удвоение шансов для выходцев из семей средних слоев – 30 шансов из 100, и удвоение для выходцев из высших социальных слоев – 60 шансов из 100. Из всех факторов дифференциации социальное происхождение является без сомнения, наиболее сильным из тех, которые оказывают влияние на студенческую среду, среди таких как пол, возраст или какой-нибудь другой фактор, например, религиозная принадлежность.

Выбор образования становится ограниченным у выходцев из наименее обеспеченных слоев. В целом, если гендерное неравенство проявляется прежде всего в выборе специальности, то неравенство по социальному происхождению имеет более тяжелые последствия, потому что оно проявляется как открытое и простое недооценивание детей из наименее обеспеченных слоев. Так, например, некоторые естественные факультеты представлены 33 % выходцами из семей крупных чиновников, 23% для семей из средних классов, 17% – для детей рабочих и 15% – для детей сельскохозяйственных рабочих. Однако университеты все же более демократичны, чем ряд других высших учебных заведений. Например, в высшей школе Эколь нормаль и в Политехнической школе пропорции учащихся – выходцев из высших слоев населения – достигают своего наиболее высокого уровня, представляя 57% и 51% детей высших и 26% и 15% детей средних слоев. Социальное расслоение студентов происходит не только по экономическим, но и по культурным причинам. Студенты католики чаще всего поступают в частные учебные заведения – 51% против 7% других. Религиозная принадлежность сказывается на идеологических и философских воззрениях: 4% католиков-студентов придерживаются персонализма, 9% марксизма, 48% экзистенциализма, в то время как 53% некатоликов – марксизма, 7% студентов некатоликов – персонализма, 40% – экзистенциализма. Но в поведении и позициях студентов религиозная принадлежность никогда не играла решающей роли.

Определяя шансы, условия жизни или труда человека, часто совершенно различные, авторы отмечают, что социальное происхождение является детерминантным фактором, единственным, который оказывает влияние на все области и, в первую очередь, на условия его существования: жилище и стиль ежедневной жизни, который с ним связан. Финансовые ресурсы и их распределение, интенсивность чувства зависимости от родителей – все это непосредственно влияет на эффективность обучения. Можно ли говорить об единых условиях существования студентов в то время, как на семейную помощь рассчитывают только 14% студентов, – детей крестьян, рабочих,

служащих, низших кадров и 57% высших кадров, когда 36% первых вынуждены подрабатывать в ходе учебы и только 11% вторых. Природа и уровень дохода, а, следовательно, зависимость от семьи родителей радикально разделяют студентов по их происхождению среди тех, кто имеет 200 франков месячного дохода и 900.

Естественно, что у студентов возникают совершенно различные потребности (например, покупать одежду second hand или нет). Существенно и то, что в семьях родителей живут только от 10% до 20% детей рабочих и крестьян и 50-60% детей высших чиновников.

Итоговый вывод книги таков: конечной целью подлинно демократического образования является возможность наибольшему числу индивидов получить образование в наименьшие сроки, в наиболее полной, доступной форме, получить наибольшее количество навыков, которые дают учебные заведения в современных условиях. Отсюда становится очевидным, что рационалистическая демократическая педагогика противопоставляет себя традиционной системе образования, ориентирующейся на формирование узкопрофессиональной технократической элиты. Нужна целая система рациональной педагогики, использующей все средства для развития новых форм обучения и твердая политическая воля – дать каждому равные шансы для получения образования, вооруженная экономическими и институциональными средствами. Но это возможно, по мнению Бурдьё и Пассерона, только при подлинно демократическом подборе преподавателей и учащихся – с чего и начинается рациональная педагогика<sup>1</sup>.

Проблеме социального неравенства в образовании, например, посвящена работа Р. Жиро<sup>2</sup>. Он отмечает, что уже на уровне начальной школы учащиеся распределяются по более сильным и слабым классам, на секции, не говоря уже о неравенстве, существующем между городской и сельской школами, между школами богатых кварталов и кварталов нищеты. Для более обеспеченных

---

<sup>1</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture . - Paris : Les editions de Minuit, 1964. - P. 76-87.

<sup>2</sup> Girod R. L'ecole des ouvriers. – Paris: Presses universitaires de France, 1983.

слоев и классов здесь создаются лучшие условия. Жиро дает характеристику факторов, влияющих на воспроизводство социального неравенства. Он выделяет факторы микро и макросреды, влияющие на процесс неравенства.

Первая группа факторов – семейные, влияющие на развитие личности: происхождение родителей; таланты; вид учебы; уровень знаний; приумножение талантов с помощью различных форм обучения. Причем формы обучения имеют большее влияние, чем социальное происхождение. Вторая группа факторов – личностные. К ним относятся: качества, полученные по наследству; физическое, умственное, психическое состояние; характер, пол, положение в семье (младший ребенок, средний, старший), дипломы, профессия, национальность (коренной национальности или нет), проекты на будущее, злоупотребление алкоголем, наркотиками и прочее. Третья группа факторов – контекстуальные, зависящие от социальной среды. Она меняется по странам, социальным категориям, профессиям, предприятиям, семье, типу школы. Большое влияние также оказывает социальное окружение на макроуровне: политические, экономические, культурные и другие аспекты данного типа общества. В каждом индивидуальном случае качество личностных и контекстуальных факторов играют свою роль: уровень и образ жизни, состояние здоровья, мотивация, занятия, школьные программы, товарищи, поведение родителей и т.д. Таким образом, автор анализирует всю совокупность факторов макро- и микросреды, влияющих на неравенство в образовании.

Функционалистская парадигма. Постулатами функционалистской парадигмы являются следующие: признание функционального единства общества, рассмотрение его как относительно равновесной системы, которой характерны саморегуляция, самосохранение, способность к самовоспроизводству, а каждому элементу соответствует набор явных и скрытых функций, или дисфункций. Таким образом, поддерживается единство системы и функциональный порядок в обществе. Эта парадигма основана на идеях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона.

Любое социальное явление также можно представить в виде социальной системы с соответствующими ее основными свойствами, описанными Парсонсом, такими как адаптация, интеграция, достижение целей, поддержание целостности системы. Эти свойства он рассматривает и применительно к анализу образования. В частности Парсонс анализировал школьный класс как социальную систему и описал его, исходя из своей теории социальных систем. Известный французский социолог Р. Будон, рассматривая процесс социального воспроизводства общества в своей знаменитой книге «Неравенство шансов: социальная мобильность в индустриальном обществе», опираясь на теорию неравенства, выдвигает предположение о том, что родители учащихся – выходцев из рабочего класса, сами не заинтересованы в том, чтобы их дети получали высшее образование. Они учитывают различные факторы при выборе профессии для своих детей, среди которых наиболее определяющим является степень риска. Риск состоит в том, что с начала обучения до его завершения, проходит несколько лет, в это время может измениться экономическая ситуация, вырасти безработица, особенно на профессии интеллектуального труда. По их мнению, зачем тратить столько лет на обучение, чтобы потом возникли трудности с работой. Поэтому они предпочитают выбирать своим детям такие профессии (в том числе свои), на которые затрачивается гораздо меньше лет обучения. К этому добавляется фактор платного обучения в престижных вузах, что также является сдерживающим мотивом при выборе профессии высокоинтеллектуального труда. Все это является основой воспроизводства в обществе социального неравенства.

Теоретическая схема выбора уровня образования в зависимости от социальной позиции выглядит следующим образом:

1. В образовательной системе индивид или его семья вынуждены принимать решение по поводу того, какое количество этапов обучения достаточно или недостаточно для жизни.

2. Каждое альтернативное решение ассоциируется с будущей социальной позицией, с предполагаемыми стоимостью и прибылью.

3. При выборе каждой альтернативы для каждой социальной позиции имеется риск.

4. Необходимо просчитать степень риска, стоимости и прибыли.

5. Полезность альтернативы зависит от соответствующих ей степеней риска, стоимости и прибыли.

6. Комбинации риска, стоимости, прибыли позволяют их упорядочить и просчитать.

7. Предполагаемая прибыль, соотносимая с двумя следующими друг за другом уровнями системы образования настолько высока, насколько по своей социальной позиции индивид находится ближе к более высоким уровням системы социальной стратификации.

8. Предполагаемая стоимость, соотносимая с двумя следующими друг за другом уровнями системы образования настолько выше, насколько ниже позиция индивида в системе социальной стратификации.

9. В определение риска включаются такие элементы как возраст (опережение или отставание в школе) или успеваемость.

10. Для индивида, занимающего какую-либо позицию в системе стратификации, определяется конкретная степень полезности каждой комбинации через степень риска, стоимости и прибыли.

11. Полезность в одинаковой степени уменьшается, когда возрастает риск, или когда увеличивается стоимость и понижается прибыль.

12. Решение в пользу одной альтернативы тем вероятнее, чем выше ее полезность.

На основе статистических материалов Будон показывает распространение неравенства среди различных социальных категорий людей в сфере образования. При этом показатели примерно те же, что и у Бурдые. То есть представители высшего и среднего классов имеют больше шансов на получение образования, чем низшие. Будон проводит сравнительные исследования по

различным странам и приходит к следующим выводам. Неравенство представляется примерно однопорядковой величиной в большинстве стран континентальной Европы за некоторым исключением (например, по его данным, неравенство в Португалии проявляется сильнее, чем в Бельгии, а Швеция и Норвегия характеризуются наиболее низким уровнем неравенства). В таких государствах как СССР и страны Восточной Европы в связи с соответствующей политикой государства, неравенство понижается за счет приобщения к образованию детей из рабоче-крестьянских семей. В странах же с рыночной экономикой и социальным расслоением процент неравенства будет увеличиваться. Общая тенденция заключается в том, что в большинстве индустриальных стран либерального типа наблюдается, по мнению автора, медленное снижение социального неравенства в получении образования<sup>1</sup>. Таким образом, согласно Будону, неравенство в обществе функционально и поддерживает равновесие общества как системы.

Теперь остановимся на теории образования, разработанной французскими учеными С. Костером и Ф. Отиа в работе «Социология образования»<sup>2</sup>. Система образования, считают они, не может создать независимого человека. Она всегда создает такую личность, которая может быть адаптирована к данной социальной системе для того, чтобы общество могло продолжить свое существование. В любом обществе индивиды имеют определенные роли, которые определяются их социальным и культурным статусом. Социальные системы, существующие в современном мире и оказывающие влияние на социализацию, имеют следующие черты: преемственность, трансформацию, воспроизводство. Преемственность и трансформация социальных систем связана с иерархией групп и классов, с одной стороны, и социальной мобильностью, с другой.

Как и многие другие социологи образования, Костер и Отиа считают, что первоначально образование является делом семьи. Именно через нее

---

<sup>1</sup> Boudon R.L. Inegalite des chances .La mobilite sociale dans les societes industrielles. - Paris: Armand Colin, 1973. - P. 66-102.

<sup>2</sup> Coster S., Hotyat F. La sociologie de l'education. – Bruxelles, Editions de l'institut de sociologie, 1970.

происходит передача обычаев, моральных и религиозных ценностей, создается возможность приспособления к окружающей среде. Получаемая таким образом информация дает возможность ребенку познать социально-экономические и культурные условия его окружения. Опираясь на поддержку семьи, система образования формирует новые понятия, способные изменить сформированное родителями сознание. Система образования также прививает учащемуся знание политической и гражданской идеологии и при этом выполняет функцию воспроизводства общества. При этом следует учитывать общетеоретическое положение, что элементы каждой системы являются частью общей совокупности и имеют свое значение. Изменение одной части совокупности неизбежно вызывает изменение других ее частей. Так, например, усилия, направленные на придание светского характера образованию, осуществлявшиеся в Западной Европе после Великой французской революции, фактически касались не только образования, но и других компонентов общества. Или политика демократизации обучения, которую проводили в жизнь индустриальные страны, интегрировалась в более широкую политику.

Функционалисты рассматривают институты как часть всего общества или социальной системы. Уровень независимости частей системы связан с уровнем их интеграции в системную совокупность. Все части системы дополняют друг друга, и это взаимодействие стабилизирует хорошо интегрированную систему. Разделение ценностей или консенсус между социальными акторами являются важными компонентами системы, помогающие ей находиться в состоянии баланса. Теоретики данного направления концентрируют свое внимание на вопросах, касающихся структуры и функционирования организаций. Например, они обращают внимание на структурные части организации, такие ее элементы, как подсистемы и их позиции в этой структуре, функционирование которых приводит к достижению определенных целей. Недостаточное внимание при этом уделяется разнообразию интересов, идеологий и конфликтов. Данная парадигма также не учитывает того, кто и как включается в образовательный процесс, так как индивиды не только

выполняют роли внутри данной системы, они создают и модифицируют эти роли.

Одним из важных положений функционализма является признание неизбежности неравенства и большой роли образования в процессе стратификации. Следуя аргументам К. Девиса и В. Мура, этот процесс сводится к следующему:

1. Люди включаются в общественные отношения, мотивируя осуществляемые ими роли внешним вознаграждением (деньги, престиж).

2. Нехватка квалифицированных личностей определяют детерминантную роль престижа, ранжирующегося по позициям. Например, доктора рассматриваются как более важные для общества, чем уборщики и имеют более высокий уровень престижа.

3. Более важные позиции требуют большего таланта и подготовки, следовательно, и образования, и в большей мере вознаграждаются. Селекционный процесс, который неизбежно и постоянно определяет занимаемый статус, осуществляется в школе. При этом функционалисты доказывают, что учащиеся дифференцируются скорее по их индивидуальным способностям, чем по половым и расовым признакам.

Существует также точка зрения, что учащимся из рабочего класса труднее осуществить мобильность через образовательные достижения. В то же время ее сторонники утверждают, что образовательная система является достаточно гибкой, предоставляющей возможность для большинства американских учащихся поступить в колледж. Это оказывает влияние на уровень образования бедных, меньшинств и женщин. Р. Хаусер и Д. Фетермен, анализируя учащихся – мужчин, делают вывод, что представители меньшинств стали больше времени проводить в школе, следовательно, неравенство в образовании сокращается<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. – Paris: Presses universitaires de France, 1993. - P. 89-123.

В рамках общей функционалистской парадигмы выделяется технико-функционалистская концепция образования. Ее основные положения следующие:

1. Требования к профессиональному мастерству постоянно возрастают в связи с технологическими изменениями. При этом наблюдается тенденция: пропорция рабочих мест, требующих низкой квалификации уменьшается, а требующих высокой квалификации – возрастает.

2. Растет количество рабочих мест, требующих специальной подготовки.

3. Общее образование должно удовлетворять эти общественные потребности.

Теоретики данной вариации функционализма основные проблемы видят в том, что инженеры за свой труд и полученное образование получают не очень высокую заработную плату. В то же время, определенное количество практикующих инженеров, не имеют даже уровня колледжского образования, а те или иные навыки у них развиваются прямо на работе. Образование часто связано с повышением производительности труда, но иногда и снижает эту производительность. Развитие способностей при этом лучше осуществляется в ходе самой трудовой деятельности, а не в процессе формального школьного обучения. Качество существующих школ и система обучения являются явно недостаточными для формирования трудовых навыков и способностей (Б. Кларк, М. Керри и др.)<sup>1</sup>. Функционалисты характеризуют такой порядок вещей как оптимальный и нормальный, способствующий развитию социальной системы. Они отмечают, что в центре различных социальных групп находятся родственники, друзья и близкие, они могут расширяться до религиозных, этнических и образовательных сообществ. Разный статус индивидов определяется их участием в общей культуре: в общем стиле языка, в общих пристрастиях, в одежде, украшениях, предпочтениях в спорте, искусстве, медиа. Это дает индивидам чувство идентичности, специально

---

<sup>1</sup> Prichard K., Buxton T. Concept and Theories in Sociology of Education. - N.Y., 1988. - P. 13-24.

контрастирующим с членами других групп, ежедневная культура которых ими не принимается. Субъективный статус таких групп позволяет им отделять себя от других такими категориями как «честь», «воспитанность», «респектабельность», «собственность», «культурность», «хороший человек», «простой народ» и другие. Статус группы может быть результатом консенсуса, который устанавливается в результате межгрупповых отношений. Статус группы может рассматриваться как идеальный тип, имеющий необходимые границы.

Функционалистская точка зрения имеет не только много сторонников, но также много критиков. Эта критика разворачивается по следующим позициям:

1. Консенсусная теория как альтернатива представляет консервативную точку зрения; ее многочисленные аргументы направлены на поддержание существующих систем и господствующих властных групп, хороших или плохих, сохранение социального порядка.

2. Включение народа в выполнение общественных нужд, предполагаемое функционалистами, рассматривается их критиками как лживое и вводящее в заблуждение.

3. Утверждение, что более талантливые могут приобрести соответствующий статус через школьную систему, является спорным.

4. Социально-экономический статус учащегося является важной детерминантой учебных достижений. Следовательно, учащиеся с более высоким статусом в большей степени формируют состав высших учебных заведений, чем учащиеся с низким статусом.

5. Утверждение, что такие внешние факторы как богатство и престиж являются первичными мотивами для индивидов, не обязательно истинно. Индивиды могут иметь и другие мотивации, как, к примеру, гуманитарные цели для осуществления некоторых видов занятости. Не все талантливые люди, желающие быть докторами, или законодателями, всегда могут продолжать карьеру.

Функционалисты сосредотачивают свое внимание, как мы имели возможность убедиться, на анализе функций образования, на его роли в обществе. Повседневная образовательная деятельность определяется либо обществом (исходя из постулатов социологической теории Э. Дюркгейма), либо потребностями общества (так считал, в частности, Т. Парсонс). Но в любом случае общественные процессы рассматриваются на макроуровне. Что касается следующей парадигмы, то она исследует социальное взаимодействие в образовательной сфере на микроуровне. Этот подход (парадигма) основывается на интеракционизме, феноменологии, этнометодологии и получил название «микроинтерпретативного (интерпретативного)» подхода в социологии образования. Он стал активно разрабатываться во второй половине XX века.

Феноменологическая парадигма. Если для позитивизма в социологии, соответственно – в социологии образования, социальные факты должны быть концептуализированы как объективный порядок, то для интерпретативизма те же самые факты являются реальностью, зависимой от человеческой субъективности, которая и должна стать предметом социологии образования. На микроуровне исследуются социальные взаимодействия между учителями и учениками, преподавателями и студентами, то есть ситуации «здесь и сейчас» или события, происходящие в классной комнате в повседневной жизнедеятельности учебного заведения, т.е. индивидуальные взаимоотношения в рамках образовательного пространства.

Основы теории заложили Дж. Мид и Ч. Кули, которые рассматривали социализацию индивидов как результат их взаимодействия. Интерпретативизм, в ракурсе своих базовых посылок, довольно логично подвергал критике традиционные направления, в том числе структурный функционализм и конфликтную теорию, как упускающие из виду динамику ежедневной школьной жизни, которая влияет на весь процесс формирования сознания учащихся.

Социологи образования используют этот подход как приемлемый для рассмотрения взаимодействия между группами индивидов, а также между учениками и учителями, учителями и администрацией школы, изучает также позиции, достижения, ценности учащихся, результаты их деятельности, их социально-экономический статус, который влияет на успехи в учебе. С помощью этого подхода началось изучение учительских ожиданий по поводу достижений учащихся, способностей учеников, а также школ как тоталитарных организаций. Интерпретативная (или феноменологическая в широком смысле слова) парадигма строится на следующих основных понятиях:

1. Повседневная деятельность. Предполагается, что каждый аспект общества отражается в повседневной деятельности людей. Например, изучается, как влияет поведение преподавателей, их мировоззрение, статус, происхождение на процесс обучения, почему одни ученики учатся лучше других и т.д.

2. Свобода. Предполагается, что повседневная деятельность не навязывается сверху социальными институтами. В ней всегда присутствуют элементы относительной свободы. Эта относительность состоит в том, что, с одной стороны, люди не свободны от своего происхождения и от общества в целом, с другой - они привносят в повседневную жизнь элементы творчества.

3. Смысл. Чтобы понять повседневную деятельность людей, исследователи должны понять смысл, который люди вкладывают в свое поведение. Он включает в себя цели и намерения (например, какие цели ставит учитель на уроке и каковы намерения учащихся), а также идею значимости (например, что учитель и ученики считают самым важным на уроке). Смысл также включает в себя понятие причинности (например, почему учитель ведет себя на уроке определенным образом и что влияет на его поведение, почему ученики не хотят отвечать и т.д.).

4. Взаимодействие. Повседневная деятельность строится на взаимодействии социальных акторов. Каждый актор придает смысл своим действиям и действиям других людей. Точнее, каждый актор интерпретирует

поведение других людей, с которыми он взаимодействует. Например, представим ситуацию, когда учитель задает вопрос, а ученики поднимают руки. Учитель может интерпретировать, почему ученики подняли руки по-разному. Значит ли это, что они знают ответ на вопрос? Или они не хотят выглядеть глупыми? Или они стараются скрыть, что не знают ответа? Или они подражают другим ученикам? Любая из этих интерпретаций возможна. Также ученики интерпретируют поведение учителя, когда думают, поднимать руку или нет. Эта ситуация имеет несколько следствий. Во-первых, последующие действия учителя зависят от исходной интерпретации. Во-вторых, сама интерпретация зависит от того, что мы знаем о других. Учитываются такие характеристики как возраст, пол, раса, интеллект, мотивация и т.д. То есть «знания» учителя об учениках влияют на интерпретацию их поведения.

5. Переговоры. Анализ поведения должен включать и изучение смыслов и интерпретаций акторов. Эти смыслы и интерпретации не остаются неизменными в процессе социального взаимодействия. Узнавание акторами друг друга происходит в процессе общения или «переговоров». Переговоры рассматриваются как длительный процесс, а не как что-то произошедшее однажды.

6. Субъективизм. Интерпретативный подход использует «субъективистский» метод. Это означает, что исследователи пытаются «заглянуть» в мысли акторов и увидеть, как они определяют ситуацию. Вполне возможно, что исследователи, анализируя это взаимодействие, дают собственные интерпретации происходящему, не отражая действительной реальности. Чтобы избежать этого, требуется отбросить собственные определения, предвзятость, предубеждения и типологии и наблюдать со стороны. Основными конкретными методами здесь являются наблюдение и глубинное интервью в течение продолжительного периода (как минимум года), что позволяет прийти к пониманию происходящего.

Внутри интерпретативизма существуют следующие основные направления.

1. Символический интеракционизм. Он строится на следующих постулатах: индивиды оказывают влияние на ситуации, события в зависимости от значения, которое они в них вкладывают; значение является продуктом социального взаимодействия; это значение изменяется в зависимости от окружающей индивида социальной среды. Другими словами, значение, которое придает индивид событиям, является действием окружающей социальной среды. Если окружающая среда изменяется, значения также поддаются изменениям. Интеракционисты склонны видеть отношения между учителем и учениками как ситуацию конфликта, в которой учителя и учащиеся имеют различные цели взаимодействия. Стратегии поведения развиваются между участниками в зависимости от того, как они определяют ситуацию. Утверждается, например, что учитель имеет больше власти, чем ученики, но эта власть никогда не является тотальной. Интеракционисты предпочитают рассматривать взаимодействие в каждой конкретной ситуации, например, в классной комнате.

2. Этнометодология. Этнометодологи большое внимание уделяют исследованию процедур, которые акторы используют для понимания повседневного мира. Мир может восприниматься не как хаотичный, а как упорядоченный. То есть люди предпочитают интерпретировать социальный мир таким образом, чтобы сделать его понятным для себя. Этнометодологи стараются объяснить, каким образом люди конструируют свой повседневный мир. Этнометодологи разделяют большинство аргументов других представителей интерпретативного подхода. Они считают важным использование «субъективного» метода и придают решающее значение пониманию смыслов. В рамках своего подхода этнометодологи различают понятия «предмет» и «ресурс». В социальном мире предмет – это мир взаимодействия, а ресурс – это то, что используют люди для придания смысла взаимодействию. Поскольку социолог – член общества, он будет использовать свои собственные ресурсы для придания смысла взаимодействиям, которые он исследует. Делая это, он может существенно исказить смыслы взаимодействия,

которые вкладывали в него акторы. Чтобы избежать этого, социолог должен попытаться различить свои собственные ресурсы и ресурсы других. Один из способов, позволяющих этого достичь, заключается в том, чтобы определять каждое взаимодействие как уникальное событие, не связанное с тем, что было раньше. Понятно, что акторы не видят каждое взаимодействие как уникальное творчество. Люди связывают события вместе, используя свои «систематические практики». Этнометодологи интересуются тем, как они придают смысл вещам и действиям или связывают каждое взаимодействие в понятную форму. Язык имеет наиважнейшее значение в этом процессе взаимосвязи. Любое слово имеет несколько значений, поэтому каждое предложение – коллекция двусмысленностей. Единственное, что помогает этого избежать – это понимание акторами контекста. Примером этнометодологического анализа классного взаимодействия является исследование слов учителя, с помощью которых создается урок. Например, слова учителя: «Всем приготовиться. Никому не садиться, пока все не будут готовы...» вовлекают учащихся в ситуацию взаимодействия. Этнометодологи предлагают интересный анализ классного (т.е. относящегося к школьному классу) дискурса и стремятся показать, какой смысл может придаваться словам, которые используют учителя. Однако этот подход не может объяснить, почему так много людей придают одинаковый смысл ситуации, если все зависит только от ее данного контекста.

3. Феноменология. Феноменологи обращают внимание на выявлении знаний акторов о ситуации, в частности, их знаний о других участниках взаимодействия. В процессе узнавания других участники взаимодействия используют набор категорий для интерпретации их поведения. Учитель, например, может интерпретировать учеников как «умных» или «глупых». Феноменология фактически занимает доминирующее положение в интерпретативизме, и постольку мы и говорим в нашей работе о феноменологической парадигме.

Один из основоположников феноменологической парадигмы А. Шюц в работе «Политика и образование» рассматривает механизмы политического воздействия на учащихся. Агентами образовательной политики в данном случае являются местные правительства, министерства, учителя, директора, школьные советы. Шюц рассматривает поведение этих агентов как intersubjectивную реальность, в которой человек конструируется с помощью определенных агентов своего окружения: учителей, родителей, политиков, что и является объектом социологического анализа. При этом личность соотносит свой жизненный опыт с поведением и опытом других людей, членов данной социальной группы, рассматривая своих родителей, церковь, правительство не с авторитарных позиций, а с позиции непосредственного опыта. Шюц отмечает, что знание представляет собой продукт экспериментального взаимодействия прошлого и настоящего, в процессе которого происходит формирование сознания. Знание в данном аспекте является идеально-типической конструкцией, которая становится объектом социологического анализа. Учащийся также представляет собой идеальный тип.

Социологи, по мнению представителей данного направления, должны учитывать взаимодействие субъектов образовательного процесса и агентов, влияющих на этот процесс. Социолог также должен анализировать знания и их проявление на практике, давая при этом характеристику агентам взаимодействия и вскрывая политический характер образования. Школьные советы при этом рассматриваются в качестве средства легитимации содержания образования и вместе со школой поддерживают существующую классовую структуру, отражением которой они являются. Поэтому институт образования воспроизводит социальную структуру общества.

Остановимся далее на анализе концепции представителя микроинтерпретативного подхода Д. Харгривса, изложенной в известной книге «Межличностные отношения и образование». Харгривс анализирует действия

учителей, учеников, а затем их взаимодействие в ситуации «классной комнаты» и приходит к следующим выводам.

Учителя обладают властью и навязывают ученикам свое понимание ситуации. Учителя также интерпретируют поведение учеников и свое собственное поведение. Таким образом, формируется «я-концепция» учителей. Харгривс выделяет три типа учителей: «дрессировщики львов», «развлекатели» и «романтики». Для «дрессировщиков» процесс образования представляет собой натаскивание учеников, которые оцениваются как «дикие» и «не прирученные». Ученики должны слушаться учителя и соответствовать его установкам. Учитель является знатоком предмета и на основе образовательных стандартов доводит учеников до определенного уровня знаний. Роль учеников – впитывать преподаваемые знания. Дисциплина в этой ситуации жесткая, а контроль постоянный.

«Развлекатели» также не верят, что учащиеся хотят учиться, но чувствуют, что лучший метод включения их в обучение - сделать материал интересным. Они предпочитают вводить новые методы обучения и разнообразную аудио-видео технику. Многие из них ходят по классу, проверяя, чтобы ученики были включены в процесс учения. Отношения с учениками дружественные и неформальные.

«Романтики» придерживаются других взглядов. Они считают, что ученики хотят учиться, а учение – часть человеческой природы. Роль учителя состоит в усилении этого желания. Ученики должны быть свободны в выборе учебных предметов. Учебный план должен составляться учителями и учениками совместно, а их отношения должны быть построены на доверии. Нет необходимости в оценках, главное для учащихся «научиться как учиться».

Харгривс отмечает, что эти категории учителей являются логическими конструкциями, построенными в результате анализа реальных учителей, и в чистом виде они не могут быть найдены в реальном мире. Таким образом, анализ взаимодействия в классе, начитается с формирования «Я-концепции» «учителей». Также существуют две суброли, которым должен следовать

каждый учитель: роль дисциплинатора и инструктора. Роль дисциплинатора включает в себя ответственность учителя за организацию деятельности в классе, за разделение класса на группы, за обучения правилам поведения. Роль инструктора предполагает понимание того, что должно быть изучено, какими методами и что считается доказательством изученности. На практике эти роли смешиваются. Более того, поскольку они свойственны всем учителям, Харгривс предполагает, что существует огромное количество вариаций того, как учителя играют эти основные суброли. Далее он отмечает, что учителя также категоризируют учеников на основе собственной интерпретации ситуации. Когда ученики отвечают идеальной роли, которую конструирует учитель, они интерпретируются как «хорошие» и «плохие».

Рассмотрев как учителя определяют ситуацию, Харгривс обращается к ученикам. Представления учеников об идеальном учителе следующие: учитель должен быть строгим (дисциплинарная роль), умным и интересным (инструкторская роль), должен нравиться и быть понятным для учеников. Харгривс предполагает, что наиболее важная цель для учеников – «нравиться учителю». Это включает в себя представление о своей роли и о том, что сделать для того, чтобы понравиться учителю и получить одобрение друзей. Постоянное стремление угождать учителю приводит к наклеиванию на этого ученика ярлыка «подлизы». Учителя хотят, чтобы ученики проявляли энтузиазм. Но сталкиваются с проблемой, что фактически ученики занимаются «показухой». Это проявляется в том, что с одной стороны, выражение скуки или фрустрации игнорируется учителями, например, с помощью замечаний «обратите внимание» или «прекратите разговаривать». С другой стороны, один из наиболее удачных вариантов понравиться учителю – дать правильный ответ. Достаточно часто это выражается в использовании формулы или рецепта, которые на самом деле не основаны на реальных знаниях. Например, на математике ученики не понимают проблемы, но учатся давать правильный ответ. Существуют и другие стратегии поведения. Например, хулиган считает, что нравиться учителю это не для него и ставит своей целью надоедать

учителю. В других ситуациях он придерживается стратегии «подходящее согласие». Следующая стратегия – «безразличие», когда ученики не стараются понравиться учителю, но избегают неприятностей.

Проанализировав роли и стратегии поведения учителей и учеников, Харгривс анализирует также ситуацию их взаимодействия. Когда поведение этих групп аналогичны, наступает ситуация «согласия». При несовместимости – «разногласие». Большинство взаимодействий представляют собой ситуацию «псевдосогласия». В этих ситуациях обычно применяются следующие тактики: со стороны учителей (использование обещаний, смягчение требований, апелляция к высшей власти, например «что скажет директор»); со стороны учеников: апелляция к справедливости, изматывание, апелляция к высшим авторитетам и т.д.). Конечный результат – классная комната, где и происходит действие, разворачиваются скрытые конфликты и различные стратегии поведения<sup>1</sup>.

Интересна концепция классификации учеников А. Полларда. Проведя исследования учащихся, Поллард пришел к выводу о том, что среди них существуют три группы, которые он делит на «святош», «шутников» и «гангстеров». Первую группу составляют учащиеся средних способностей, воспринимающие себя маленьким дружеским клубом. Они стремятся быть замеченными учителем, предпочитают спокойную деятельность, стараются не вызывать недовольство учителя и не попадать в проблемные ситуации, а поэтому они мирятся с надоевшими уроками и предпочитают «уроки по правилам». «Шутники» – большая группа школьников, академически способных, заинтересованных в получении хорошего образования, увлекающихся спортом. Они пытаются установить взаимопонимание с учителями и наслаждаться шутками вместе с ними. Надоевшие уроки они стараются заменить чем-то более интересным. Они не стесняются передавать записки через весь класс, могут испытывать толерантность учителя, хотя

---

<sup>1</sup> Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education. - London: R.& K. Paul, 1975. - P. 34-87.

опасаются серьезных проблем. Им не нравится выглядеть неуспевающими и они критично настроены по отношению к учителям с плохим характером. «Гангстеры» более слабые и грубые ученики. Они часто много времени тратят впустую, стремятся составить оппозицию учителям и не восприимчивы к замечаниям. Они заняты борьбой с другими «гангстерами» и очень низко оценивают «святош» и «шутников».

Поллард считает, что для того чтобы понять поведение школьников, нужно исследовать их интересы. Эти интересы можно разделить на:

1. Укрепление собственного Я-имиджа.

2. Занятость или «степень внутреннего самоощущения включенности во взаимодействие с другими людьми».

3. Контроль давления.

4. Сохранение достоинства.

Каждая группа учеников имеет «Я-имидж», который поддерживается и усиливается всей группой. Укрепление этого имиджа в глазах группы имеет первостепенное значение по сравнению с другими интересами, в частности, для гангстеров, чтобы на практике доказать свое девиантное поведение. Что касается второго аспекта, то всем ученикам нравятся интересные уроки, но главный источник удовольствий для «гангстеров» – оппозиция учителю. «Шутники» получают некоторое удовольствие от скрываемых нарушений, но предпочитают смеяться вместе с учителем, а не над ним. Для «святош» главное наслаждение – спокойная жизнь. Контроль давления – третий по значимости интерес. «Святоши» используют тактику избегания учительского недовольства и стараются избегать проблем, поэтому они демонстрируют конформистский стиль поведения. «Гангстеры» нуждаются в давлении для того, чтобы показать насколько они грубы, но на самом деле они не ищут поводов для серьезных столкновений. Когда же это случается, они используют ситуацию для поддержания собственно имиджа хулиганов. «Шутники» наслаждаются риском оказаться под давлением, но им не нравится, чтобы учителя их бранили, поскольку это мешает налаживанию отношений с ними. Сохранение

достоинства важно как с точки зрения индивида, так и с точки зрения отношений в группе. Незаслуженное наказание (в частности для «гангстеров»), поддразнивание (в частности для «шутников»), или обращение по имени – рассматриваются как угроза достоинству<sup>1</sup>.

В целом микроинтерпретативный подход, за некоторыми исключениями, пренебрегает необходимостью адекватного отражения внешних факторов, оказывающих влияние на ситуации взаимодействия. Он концентрируется на изучении ситуаций социального взаимодействия в классных комнатах, учительских, аудиториях. В то же время, представители этого подхода не затрагивают социальный и культурный контекст, без которого рассмотрение социальных ситуаций не может быть в полной мере адекватно объяснено. Но благодаря этим исследованиям можно проникнуть в непосредственную жизнь и попытаться понять смысл, который акторы вкладывают в ситуацию взаимодействия. Следовательно, микроинтерпретативный подход обогащает макроисследования и дополняет их богатым эмпирическим материалом, тем более, что некоторые представители этого подхода пытаются связать эти два уровня (например, Вудс и Харгривс.)

Радикально-гуманистическая парадигма представлена в настоящее время незначительным количеством (П. Фрейре, И. Иллич). Однако в недалеком прошлом ее основополагающие принципы были достаточно распространены. Кроме того, ее истоки связаны непосредственно с философскими и социально-политическими учениями, влияние которых в мире по-прежнему достаточно велико. Поэтому радикально-гуманистическая парадигма не может быть лишена такого статуса в социологии образования и обойдена вниманием при анализе зарубежных концепций.

Радикально-гуманистическая парадигма основана на принципах номинализма, волюнтаризма, радикального изменения. Ее представители рассматривают институт образования как систему угнетения учащихся. Они

---

<sup>1</sup> Pollard A. Goodies, Jokers and Gands / Hammersly M, Woods P. Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture. - O.U.P., 1984. - P. 230-245.

предлагают радикальное реформирование системы образования или даже уничтожение ее посредством переустройства общества на основаниях социалистической ориентации, опираясь на методологию марксистского структурализма и феноменологическую социологию.

Идеи сторонников радикального гуманизма в социологии образования несут на себе явный отпечаток конфликтного подхода и левых политических убеждений, революционизма. В конечном счете, его теоретико-методологические основания восходят радикально-социалистическим представлениям о мироустройстве и направленности его преобразования. Известным представителем данной парадигмы является П. Фрейре. В своей работе «Педагогика угнетения»<sup>1</sup> он, кроме анализа собственно проблем образования, рассматривает некоторые аспекты теории демократии, перехода к социализму. Фрейре характеризует современное общество как общество угнетения, причем образование играет в этом процессе одну из главных ролей. Эксплуатируемые подвержены несправедливости, угнетению. Существование, которое ведут угнетенные слои общества, не является полноценным человеческим существованием. Положение угнетенного человека является искажением его предназначения, временным явлением. Однако большинство людей способно возвышаться над таким рабским состоянием, согласно Фрейре. Он отмечает, что величайшая гуманистическая и историческая задача заключается в избавлении общества от насильников.

Фрейре предлагает так называемую «банковскую концепцию образования», которая представляется как процесс депозирования. Учащиеся при этом являются депозиторами, учителя – владельцами депозитов, а образование – процессом депозирования. Продолжая анализ взаимоотношений между учителями и учащимися, Фрейре характеризует его как действие «культурного подавления». Преподаватели в этом процессе являются сознательными и несознательными агентами процесса угнетения. Фрейре доказывает, что данные формы культурной деятельности обеспечивают

---

<sup>1</sup> Freire P. Education of the oppressed. – Middlesex: Penguin Books, 1970.

существование таких форм сознания, в которых насильственная реальность поглощает людей. Эти отношения между угнетателями и угнетаемыми осуществляется через историко-культурную конфигурацию, которая определяется как «культура молчания». Фрейд предлагает изменить сознание человека через изменение условий его зависимости от состояния несвободы. Он разрабатывает теорию культурной революции, в которой образование играет решающую роль. В этой революции антидиалогическое взаимодействие заменяется диалогическим культурным действием. Путь к этому преобразованию лежит через «культурную борьбу», которая становится возможной только тогда, когда преодолевается господствующая «культура молчания». Решающая роль в этом преобразовании, по мнению Фрейда, принадлежит революционным лидерам, которые являются генераторами действия, направленного на изменение господствующей культуры. Эти революционные лидеры борются за свободу, и их педагогическая практика изменяет «культуру молчания», выдвигая на передний план диалогическое культурное действие и освобождая сознание от подавления.

В дореволюционную эру народ становится жертвой невиданных лишений в виде голода и нищеты. Задачей культурной революции является не изменение положения людей, а осознание ими своего ужасного положения. Для Фрейда политическое действие - это форма культурного действия. Необходимо отметить, что эта концепция отражает социальные условия развивающихся стран, например, Бразилии, выходцем из которой и является Фрейд. Отсюда подобные левые социалистические идеи.

Существующую образовательную систему он характеризует как основанную на неравенстве и угнетении. Фрейд отмечает, что педагогика, которая служит эгоистическим интересам угнетателей (часто принимающая форму ложного патернализма), делает угнетаемых объектом их (угнетателей) гуманизма, а на самом деле поддерживает и укрепляет подавление. По этой причине педагогика, разоблачающая угнетение, является гуманистической освободительной педагогикой. Она имеет в своем развитии два основных

этапа. На первом этапе происходит изменение взглядов на мир угнетенных. На втором, через ликвидацию мифов, создаваемых и поддерживаемых старым порядком, происходит формирование многочисленного спектра новых структур в результате революционного изменения. Тем самым, периоду трансформации и революционных изменений предшествует период культурной революции, принимаемой форму осуществления особых образовательных проектов. Это становится возможно только тогда, когда определенные революционные лидеры оказываются способными превзойти существующие культурные детерминанты.

Другим представителем данной парадигмы является И. Иллич. В своей работе «Дешколерованное общество» он доказывает, что для улучшения образовательной практики необходимо наличие не только «хороших» педагогов, но и соответствующее содержание учебных предметов. Иллич отмечает, что всякое образование является всеобщим. Делая различие между образованием и школением, которое осуществляется с помощью особых политических институтов, и является «общественно предписанным», Иллич делает вывод, что школа оказывает антиобразовательный эффект на общество. Он доказывает, что образование в школе является более дорогим, более сложным, постоянно сталкивающимся с невыполнимыми задачами, именно в силу того, что школа рассматривается как особый институт, специализирующийся на образовании.

Школа является собственником детей, образовательных средств и ресурсов, необходимых для образования, тем самым, лишая разные институты возможности выполнять образовательные задачи. Он считает, что универсальное образование с помощью школ не является экономически выгодным, так как школа является средством социальной селекции граждан в обществе. Он полагает, что латентные функции современных школьных систем заключаются в эксплуатации и оболванивании. Школа является современным институтом, который видит в качестве своей первоочередной задачи навязывание человеку своего видения окружающей действительности.

Агентом этого процесса является школьный учитель, который идентифицирует себя с ролями судьи, идеолога и доктора. Политический интерес общества заключается, при этом, в поддержании данного статуса школы.

Иллич рассматривает образовательную систему как агентство, функцией которого является навязывание реальности. Оно использует для этого специфические средства. Ими являются политические институты общества потребления. В его концепции социальные, экономические, политические изменения возможны только потому, что человек в основном свободен. Иллич рассматривает каждого человека как творческую личность. По его мнению, общественные изменения не должны ликвидировать свободу индивида. Некоторые же социальные институты препятствуют свободе личности. К таким он относит бюрократию, СМИ, школьную систему, называя их манипулятивными институтами. Он рассматривает школы как институты, зависящие от политики и экономической структуры общества. Правые силы создали, по его мнению, впечатляющий современный институт манипулирования сознанием людей – школу и используют его в своих собственных интересах. При этом становится понятным, что человеческое сознание контролируется манипулятивными институтами господствующего класса в современном обществе.

Согласно Илличу, школа создает социальные мифы, а ученые модернистского толка обучают людей только догмам, защищающим интересы правящего класса.

В результате проведенного анализа Иллич разработал концепцию дешколерованного общества. Дешколерованное общество является радикальной социальной программой, направленной против школы и против существующих социально-экономических и политических условий. Иллич считает, что именно школе принадлежит ведущая роль в поддержании существующего порядка и видит процесс освобождения личности только посредством ликвидации школы. Что же он предлагает взамен? У системы образования, по его мнению, должно быть три цели:

1. Обеспечить всем желающим учиться доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни.

2. Дать всем, кто хочет поделиться своими знаниями, возможность найти тех, кто хочет их получить.

3. Обеспечить всем, кто хочет поставить перед общественностью спорный вопрос, возможность обнародовать свои аргументы.

Эффективная учеба может быть осуществлена при соблюдении следующих условий:

- наличие «Службы отсылки к объектам обучения». Цель этой службы – облегчить получение доступа к предметам и процессам, используемым в рамках формального обучения. Среди подобных организаций он выделяет: библиотеки, лаборатории, музеи, театры, а также те объекты, которые представлены на фабриках, в аэропортах и общественных местах, которые могут быть предоставлены в распоряжение учащихся;

- обмен навыками. Это предоставляет людям возможность предоставлять свои знания желающим;

- установление партнерства. Это позволяет людям находить партнеров со сходными интересами;

- наличие «Службы отсылки к широкому кругу педагогов». Она состоит из справочника, в котором даются адреса и специальности ученых, педагогов, а также условий получения доступа к их услугам<sup>1</sup>.

В настоящее время эта концепция может быть применена только к дистанционному образованию, к непрерывному обучению на протяжении всей жизни. Что касается отмены официальных учебных заведений, то эта идея выглядит достаточно утопической.

При всей непопулярности леворадикальных и утопических идей в современном социологическом дискурсе (что во многих отношениях абсолютно оправданно и в научном, и в идеологическом аспектах), позиции

---

<sup>1</sup> Illich I. Deschooling Society. – Harmondsworth: Penguin Books, 1971. - P. 110-123.

радикально-гуманистической парадигмы по ряду проблем образования трудно опровергнуть. Репрессивность, социальное неравенство и экономическое неравноправие (во всяком случае, де-факто), манипуляции сознанием учащихся, навязывание ценностей, формирование социальных, политических и исторических мифов и т.п., – все это в разной степени и масштабах присуще современной системе образования. Ее критика сторонниками радикально-гуманистической парадигмы совсем небеспочвенна. Другое дело, что они в этом не одиноки, а рецепты, ими предлагаемые, либо мало пригодны на практике, либо содержат в себе реальный потенциал социальной деконструкции, как и любые иные радикальные идеи. Кроме того, как это утверждение не самоочевидно, но в системе образования неравенство и несправедливость всегда будут существовать, поскольку они имманентны обществу.

Все вышеперечисленные теоретические подходы и парадигмы изучают образование исходя не только из собственных методологических принципов, но и опираясь на достижения представителей других наук. Между ними можно найти много общего. Смешение же различных стилей, подходов, объяснений соответствует современному научному дискурсу.

## **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Социология образования является одной из активно развивающихся отраслей социологической науки. Социологические исследования образования иницируются различными научными центрами и фондами (Национальный фонд подготовки кадров, Независимый институт социальной политики, Академия народного хозяйства, Высшая школа экономики, Центр социального прогнозирования, Московская высшая школа социальных и экономических наук и др.), Министерством образования и науки Российской Федерации, ведутся в академических институтах и региональных исследовательских центрах (Екатеринбург, Самара, Чебоксары и др.), проводятся преподавателями общеобразовательных школ и профессиональных учебных заведений.

Разнообразные направления исследований современного российского образования объединены Д.Л. Константиновским в следующие крупные тематические блоки: влияние глобализации на структуру и функционирование образовательной системы; социальные последствия реформирования образования; реализация Болонской декларации; неравенство в сфере образования; образование за рубежом; проблемы современного учительства; специфические проблемы разных ступеней образования (дошкольного, начального, среднего, старшего); непрерывное образование; информатизация образования<sup>1</sup>.

Не ставя целью нашего исследования глубокий анализ развития отечественной социологии образования, выделим основные этапы и теоретические направления ее эволюции. Возрождение социологии образования в начале 1960-х гг. связывают с проведенными масштабными эмпирическими исследованиями образовательных проблем под руководством

---

<sup>1</sup> См.: Константиновский Д.Л. Размышления о социологии образования // Социол. исслед. – 2008. – №7. – С. 118.

В.Н. Шубкина<sup>1</sup>. Социологические исследования затрагивали широкий круг социальных и социально-психологических проблем выпускников неполных средних и средних школ и проблем функционирования общеобразовательных учебных заведений (профессиональная ориентация учащихся; факторы, влияющие на выбор профессии; проблемы трудоустройства и профессиональной карьеры выпускников; оценка учащимися престижности различных профессий и видов деятельности; объективные и субъективные факторы, влияющие на функционирование и развитие образовательной системы; эффективность производственного обучения и системы профессиональной ориентации в общеобразовательных школах и пути их совершенствования и др.).

В последующее десятилетие по методике новосибирских социологов были проведены исследования в десяти областях центра России, Ленинградской области, Латвии, Эстонии, Армении, Таджикистане, Узбекистане, различных областях Сибири и Дальнего Востока<sup>2</sup>. Использование единой методики позволило выявить тенденции в профессиональных ориентациях и практиках молодежи разных районов страны.

Анализ опубликованных в 1960-2003-е гг. работ по социологии образования<sup>3</sup> показал: 1) с середины 1960-х гг. по конец 1980-х гг. количество работ по социологии образования постепенное увеличивалось, что объясняется возрождением и развитием социологической науки в советском обществе; 2) тематику опубликованных в этот период работ можно объединить в следующие

---

<sup>1</sup> См.: Шубкин В.Н., Артемов В.И., Москаленко Н.Р., Бузукова Н.В., Калмык В.А. Количественные методы в социологических исследованиях проблем трудоустройства и выбора профессии // Количественные методы в социологических исследованиях / Под ред. А.Г. Аганбегяна, В.Н. Шубкина. – Новосибирск: НГУ, 1964; Количественные методы в социологии / Ред. коллегия: А.Г. Аганбегян, Г.В. Осипов, В.Н. Шубкин. – М.: Наука, 1966; Шубкин В.Н. Социологические опыты. – М.: Мысль, 1970.

<sup>2</sup> См.: Социально-профессиональная ориентация молодежи / Отв. ред. М.Х. Титма. – Тарту: Ээсти раамат, 1973; Социология и высшая школа / Отв. ред. А.А. Терентьев, В.В. Туранский. – Горький: ГГУ, 1975; Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Знание, 1975; Черноволенко В.Ф., Оссовский В.А., Паниотто В.И. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи. – Киев: Наукова думка, 1979.

<sup>3</sup> См.: Социология образования: Библиографический указатель публикаций на русском языке / Авт. предисл. и сост. В.С. Собкин, Г.А. Емельянов. – М.: Центр социологии образования РАО, 1993; Социология образования 1980-2003 гг.: Библиографический указатель / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2004.

группы: ценностные и профессиональные ориентации учащейся молодежи, проблемы воспитания и социализации детей и молодежи, специфика коллективов образовательных учреждений, проблемы высших учебных заведений и студенчества; 3) работы теоретико-методологической направленности появляются в начале 1980-х гг., анализируя образование как социальную систему, социальный институт, изучая функции образовательного института, рассматривая управление образовательной системой и прогнозируя ее развитие; 4) в 1990-2000-е гг. происходит активизация научно-исследовательской деятельности в области социологии образования, что может быть нами объяснено возникшими проблемами функционирования и развития отечественной образовательной системы в связи с ее кризисным состоянием, обусловленным глобальными институциональными, цивилизационными изменениями и особенностями социально-экономического и политического состояния российского общества последних десятилетий, усиливших противоречие между социальными требованиями к системе образования и ее возможностями; 5) большая доля публикаций, отнесенных к социологии образования, ориентирована на анализ частных направлений и проблем (учительство, проблемы школьного образования, образ жизни учащихся, самообразование и др.) и «пограничных» проблем, находящихся на стыке со смежными науками или смежными отраслями социологического знания.

В исследовательских практиках отечественных социологов, изучающих образовательную сферу, вплоть до начала 2000-х гг. доминировал структурно-функциональный подход в качестве теоретико-методологической основы. По убеждению А.М. Осипова, теоретический каркас, проблемное поле социологии образования организуют такие категории, как «социальная система», «социальный институт»<sup>1</sup>. Эти категории должны выступать в качестве центральных вопросов при изучении периферийных проблем и в междисциплинарных исследованиях.

---

<sup>1</sup> См.: Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. – Новгород: Новгор. гос. ун-т, 1998; Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

В работах Ф.Р. Филиппова, А.М. Осипова, Г.Е. Зборовского, В.В. Гаврилюка, В.Я. Нечаева, В.И. Добренькова, Е.А. Шуклиной<sup>1</sup> социология образования интерпретируется как теория среднего уровня, призванная разработать «социально-теоретическую модель» образовательной системы, устанавливающую ее взаимосвязи с другими подсистемами общества, центральной проблематикой отрасли называются функции системы образования в обществе, особенности социальной организации системы образования, социальное взаимодействие в сфере образования.

Критический анализ состояния и развития современной отечественной социологии образования, проведенный в работах А.М. Осипова, Д.Л. Константиновского, В.В. Тумалева, Ю.А. Тюриной, Н.А. Матвеевой<sup>2</sup>, позволил выделить следующие основные проблемы:

- малочисленность работ, посвященных теоретико-методологическим исследованиям образования, большинство исследований образования носят эмпирический, прикладной, утилитарный характер;

- тематическая фрагментарность, слабая сопоставимость исследований, редкость теоретического анализа и обобщения, наличие слабосвязанных подотраслевых течений;

---

<sup>1</sup> См.: Филиппов Ф.Р. Социология образования. – М.: Наука, 1980; Филиппов Ф.Р. Социология образования // Социол. исслед. – 1994. – №8-9. – С. 62-70; Зборовский Г.Е. Социология образования. В 3-х частях. – Екатеринбург: Изд-во Св. инж. пед. ин-та, 1993; Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М.: Гардарики, 2005; Гаврилюк В.В. Социология образования. – Тюмень: ТГУ, 2003; Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Изд-во МГУ, 1992; Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России // Мир России. – 1996. – №3. – С. 161-178; Нечаев В.Я. Социология образования: Курс лекций. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998; Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003; Осипов А.М. О состоянии отечественной социологии образования // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 82-87; Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

<sup>2</sup> См.: Социология образования перед новыми проблемами / Под ред. Ж.Т. Тощенко, А.Е. Курхмалева, Н.К. Позднякова. – Москва-Омск, 2003; Осипов А.М. О состоянии отечественной социологии образования // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 82-87; Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социол. исслед. – 2004. – №7. – С. 19-27; Тюрина Ю.А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Т. IX. – №4. – С. 117-129; Константиновский Д.Л. Размышления о социологии образования // Социол. исслед. – 2008. – №7. – С. 117-124; Константиновский Д.Л. Точка опоры (Размышления накануне конференции) // Высшее образование в России. – 2009. – №9. – С. 26-35; Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. – 2009. – №9. – С. 36-42; Методологические проблемы современной социологии образования (круглый стол) // Высшее образование в России. – 2010. – №3. – С. 109-116.

- размытость категориального аппарата исследований, их зависимость от педагогических наук, смешивание категорий и интересов;

- объектом исследования в большинстве социологических исследований является система высшего профессионального образования, намного меньше работ посвящено изучению общеобразовательной школы, малоизученными остаются система дошкольного, начального, среднего профессионального образования и непрерывного образования;

- слабо реагируя на социальные вызовы, социология образования не предлагает обоснованных вариантов развития современных процессов в российской системе образования;

- малочисленность исследований, анализирующих действительные проблемы образования и его роль в становлении развитого социально-экономического и духовного общества;

- сохраняется непопулярность, некоторая отстраненность социологов от проблематики образовательной политики и адекватной оценки разрабатываемых сверху программ и механизмов развития системы образования с точки зрения их соответствия провозглашаемым социальным ценностям (качество, эффективность, доступность образования) и социальных последствий реализации;

- широкое использование конкретных социологических исследований в качестве «прикладного украшения» в исследованиях специалистов других наук и научных дисциплин, не всегда корректно применяющих принципы разработки программ исследований, построения выборки и методы обработки, интерпретации полученных данных.

В последнее десятилетие произошла актуализация методологической проблематики в отечественной социологии образования. В научном сообществе можно выделить две основных позиции: с точки зрения сторонников одной позиции (А.М. Осипов, С.И. Григорьев, Н.А. Матвеева, и др.<sup>1</sup>), сохраняется

---

<sup>1</sup> См.: Осипов А.М. О состоянии отечественной социологии образования // Высшее образование в России. – 2004. – №4; Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. – 2009. – №9; Григорьев С.И.,

методологический кризис, обусловленный неспособностью адекватно описать и объяснить происходящие в образовательной сфере процессы; сторонники другой позиции (Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина и др.<sup>1</sup>) полагают, что происходит становление нового этапа развития социологии образования.

Несмотря на различные оценки состояния современной социологии образования, исследователи сходятся во мнении о необходимости поиска новых теоретико-методологических подходов изучения образования: В.Я. Нечаев в работах, опубликованных после 2000 г.<sup>2</sup>, подчеркивает, что высокий научный и эвристический потенциал институционального подхода в большинстве исследовательских практик образования сводится к структурно-функциональному анализу, анализу организационного строения системы образования, обуславливая нивелирование особенностей образовательной сферы; А.М. Осипов, В.В. Тумалеев, Н.А. Матвеева<sup>3</sup> указывают на допустимость теоретико-методологических подходов неклассической социологии в изучении образовательных проблем, обусловленную необходимостью осмысления нарастающих в обществе инновационных социальных процессов; Ю.А. Тюрина<sup>4</sup> видит решение сложившейся проблемы в расширении методологической основы, отходе от господствующего

---

Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования в начале XXI века. – Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000; Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002; Матвеева Н.А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования): Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004; Современная социология образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.

<sup>1</sup> См.: Зборовский Г.Е. Подходы к определению задач социологии образования // Актуальные проблемы образования: Сборник научных трудов / Научн. ред. Д.Л. Константиновский, Г.А. Чередниченко. – М.: Реглант, 2003; Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М.: Гардарики, 2005.

<sup>2</sup> См.: Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования // Социол. исслед. – 1999. – №11. – С. 84-91; Нечаев В.Я. Новые подходы к социологии образования // Социология образования перед новыми проблемами / Под ред. Ж.Т. Тощенко, А.Е. Курхмалева, Н.К. Позднякова. – Москва-Омск, 2003.

<sup>3</sup> См.: Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. – Новгород: Новгор. гос. ун-т, 1998; Осипов А.М., Тумалев В.В. Социология образования в России: проблемы развития и перспективы // Социол. исслед. – 2004. – №7. – С. 19-27; Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. – 2009. – №9. – С. 36-42.

<sup>4</sup> См.: Тюрина Ю.А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Т. IX. – №4. – С. 117-129.

структурно-функционального анализа и соединении макро- и микроподходов при изучении российского образования.

Поиск новых теоретико-методологических подходов в социологии образования отражает характерный для отечественной социологии последних десятилетий процесс интеграции в теории и методологии исследований макросоциальных процессов и повседневной жизнедеятельности людей: Ж.Т. Тощенко<sup>1</sup> указывает на познавательную ограниченность увлечений изучением только структур, закрывающих возможность объяснить, понять причины конкретных состояний исследуемого объекта; Т.М. Дридзе подчеркивает необходимость обращения к теоретико-методологическим подходам, ориентированным «не столько на анализ акций систем, а на то, что делает человека активным участником исторического процесса»<sup>2</sup>; В.А. Ядов<sup>3</sup> говорит о преодолении разрыва между макро- и микросоциологией, проявляющемся в обращении макротеоретиков и феноменологов к понятию практик, в которых смыкаются структуры и действия социальных агентов, образуя двойственное целое.

Попытка интеграции макро- и микротеорий в социологии образования осуществляется в разработке системно-субъективного подхода (С.И. Григорьев, Н.А. Матвеева<sup>4</sup>), анализирующего образование как целостную трехкомпонентную социальную систему – как социальную деятельность, как социальный институт, как ценность. Системно-субъективный подход

---

<sup>1</sup> См.: Тощенко Ж.Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности // Социол. исслед. – 2000. – №2. – С. 6.

<sup>2</sup> Дридзе Т.М. К преодолению парадигмального кризиса в социологии // Общественные науки и современность. – 2000. – №5. – С. 130.

<sup>3</sup> См.: Ядов В.А. К вопросу о макро-микро дилемме в социологии // Социологический журнал. – 2009. – №1. – С. 149.

<sup>4</sup> См.: Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования в начале XXI века. – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000; Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002; Матвеева Н.А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования): Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004; Матвеева Н.А. Социальная инерция: к определению понятия // Социол. исслед. – 2004. – №4; Матвеева Н.А. К методологии определения исследовательской проблемы в социологии образования // Вестник Новгородского университета. – 2005. – №31.

акцентирует внимание на активности социального субъекта в использовании возможностей института образования для преобразования себя и общества.

С целью конкретизации актуальных проблем образования и выявления особенностей современного отечественного социологического дискурса нами был проведен анализ научных публикаций по данной проблематике.

Популярное в социальных и гуманитарных науках понятие «дискурса», являясь расплывчатым, имеет различные смысловые значения. В самом общем значении дискурс определяется как особый способ общения и понимания окружающего мира или определенного его аспекта<sup>1</sup>. Развитая в большинстве современных дискурсаналитических подходов, концепция М. Фуко интерпретирует дискурсы как группы утверждений, ограниченных существующими в конкретных обществах правилами<sup>2</sup>.

Т. Ван Дейк выделил следующие значения дискурса, используемые в современных социологических и социальных теориях: дискурс в широком смысле как комплексное коммуникативное событие; дискурс в узком смысле как текст или разговор; дискурс как конкретный текст или разговор; дискурс как тип вербальной продукции; дискурс как жанр; дискурс как социальная формация, обозначающий социокультурные особенности обществ; дискурс как механизм идеологической социализации<sup>3</sup>.

В авторском исследовании дискурс интерпретирован как актуальный, отражающий на микросоциальном уровне социокультурные явления и процессы, письменный продукт коммуникативного действия, когерентный по смысловому значению.

Анализ дискурсов имеет теоретическую и практическую значимость:

- систематизация тем, публикуемых статей, позволяет определить актуальные проблемы современного образовательного пространства, подходы и

---

<sup>1</sup> См.: Йоргенсен М.В., Филлипс Л. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – 2-е изд., испр. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2008. – С 18.

<sup>2</sup> См.: Foucault M. The Archaeology of Knowledge . – London: Routledge, 1972. – P. 117.

<sup>3</sup> См.: Van Dijk T. Ideology: A Multidisciplinary Approach. – London: Sage, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>. – Доступ свободный.

особенности их социологического осмысления отечественными исследователями;

- выявление интенсивности и направленности дискурсов проблем образования, отраженных в социологических публикациях, способствует лучшему пониманию научных интересов, приоритетов и интеграции российской социологии в глобальное академическое сообщество;

- обобщение исследовательского опыта и практик дает возможность выделить слабоизученные сегменты проблематики и уточнить перспективные направления анализа сферы образования.

В качестве метода сбора данных использован контент-анализ научных статей двух отечественных социологических журналов – «Социологические исследования» и «Социологический журнал», опубликованных в 1999-2010 гг.<sup>1</sup>.

В традициях отечественной методологии социологических исследований контент-анализ интерпретируется как разновидность метода анализа документов. Противопоставление двух видов – традиционного анализа документов и контент-анализа, основано на закреплении за ними статусов качественного и количественного методов соответственно<sup>2</sup>. Для зарубежных социологов характерно понимание контент-анализа как качественно-количественного анализа, нацеленного, с одной стороны, на измерение количественных параметров текста (количества слов, словосочетаний, высказываний и т.д.) и, с другой стороны, на фиксацию его качественных характеристик, проявляющихся как в текстуальных элементах (оценках авторов, комментаторов, эмоциональной направленности), так и

---

<sup>1</sup> Для анализа публикаций научных социологических журналов «Социологические исследования» и «Социологический журнал» за 1999-2010 гг. использован следующий электронный источник: Официальный сайт Учреждения Российской академии наук, Института социологии РАН. – Режим доступа: <http://www.isras.ru>. – Доступ свободный. Далее все примеры, иллюстрирующие результаты исследования, будут приведены без ссылки на обозначенный источник.

<sup>2</sup> См.: Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Тарту: Изд-во ТГУ, 1968 (Работа переиздана с некоторыми дополнениями и изменениями в 1972, 1987, 1995, 1999 гг.); Рабочая книга социолога / Под ред. Г.В. Осипова. – М.: Наука, 1983; Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований. – М.: Аспект Пресс, 1995; Девятко И. Методы в социологических исследованиях. – М.: Экономика, 2001; Готлиб А. Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002.

внетекстуальных явлениях (учредители, источники финансирования средств массовой коммуникации, идеологические позиции издателей и др.)<sup>1</sup>.

Авторское понимание контент-анализа основывается на позиции Л. Ньюмана, интерпретирующего данный метод как анализ содержания текста, где содержание определяется как объект коммуникации (слово, символ, понятие, тема, рисунок или иные сообщения), а текст как нечто написанное, видимое или произнесенное (книги, статьи периодических изданий, объявления, выступления, официальные документы, кино- и видеозаписи, песни, фотографии, этикетки или произведения искусства) выступает коммуникационным пространством. «Контент-анализ позволяет исследователю выявлять содержание (то есть сообщения, значения, символы) в источнике коммуникации (например, книгах, статьях, кинофильме). Он позволяет поэкспериментировать с содержанием и рассмотреть его с использованием методов, отличных от обычного прочтения книги или просмотра телевизионной программы»<sup>2</sup>.

В качестве объекта коммуникации (содержательного аспекта) выступили понятия, отражающие исследуемую проблематику, а коммуникационного пространства – публикации социологических журналов. При подборе журналов учитывались критерии популярности (признанность и активное использование материалов публикаций в научных кругах) и доступности (наличие подписок в научных библиотечных фондах, электронных версий журналов). Выбор неспециализированных журналов обусловлен задачами исследования – выявить исследовательскую активность в области социологии образования.

Результаты контент-анализа показали, что на страницах журнала «Социологические исследования» активно обсуждаются проблемы социологии образования. В среднем каждая десятая статья посвящена различным аспектам образовательной проблематики (8,8%). Количество публикаций имеет

---

<sup>1</sup> См.: Mayring Ph. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken: Weinheim, 1983; Ньюман Л. Неопросные методы исследования // Социол. исслед. – 1998. – №6; Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь: Пер. с англ. / Под ред. С.А. Ерофеева. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004; Гидденс Э. Социология. – Пер. с англ. А.В. Беркова и др. – 2-е изд., выполн. по 4-му англ. изд., полностью перераб. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005.

<sup>2</sup> Ньюман Л. Неопросные методы исследования // Социол. исслед. – 1998. – №6. – С. 120-121.

постоянный характер, и лишь в 2006, 2009 гг. (6,1%, 6,8% соответственно) наблюдалось снижение показателя опубликованных статей по социологии образования (рис. 1):

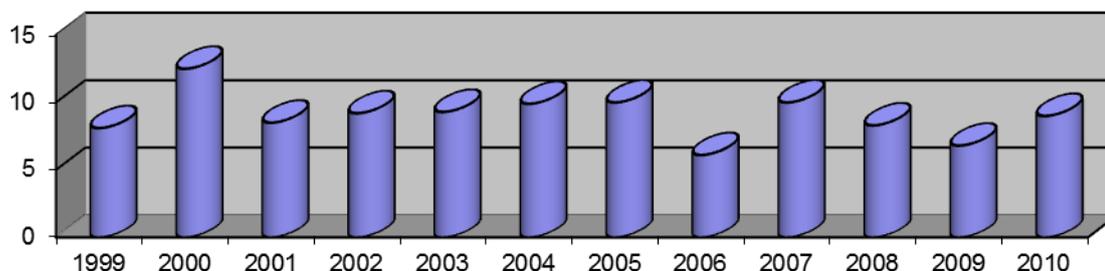


Рис. 1. Статьи по социологии образования, опубликованные в журнале «Социологические исследования» с 1999 по 2010 гг.  
(в % от общего количества опубликованных за год статей)

«Социологический журнал» в 2,4 раза реже публикует статьи по образовательной тематике. В целом за исследуемый период анализ социологических аспектов образовательной сферы представлен в 3,7% опубликованных статей. В отличие от кривой динамики количества статей в целом, имеющей непостоянный характер, показатели публикаций по социологии образования стабильны. Каждый год в среднем выходило по одной, две статьи и лишь в 2001 году из пятидесяти пяти публикаций шесть были посвящены проблем образования. В 2000, 2002 и 2006 годах «Социологический журнал» не уделил внимания интересующей автора исследовательской проблематике (рис. 2):

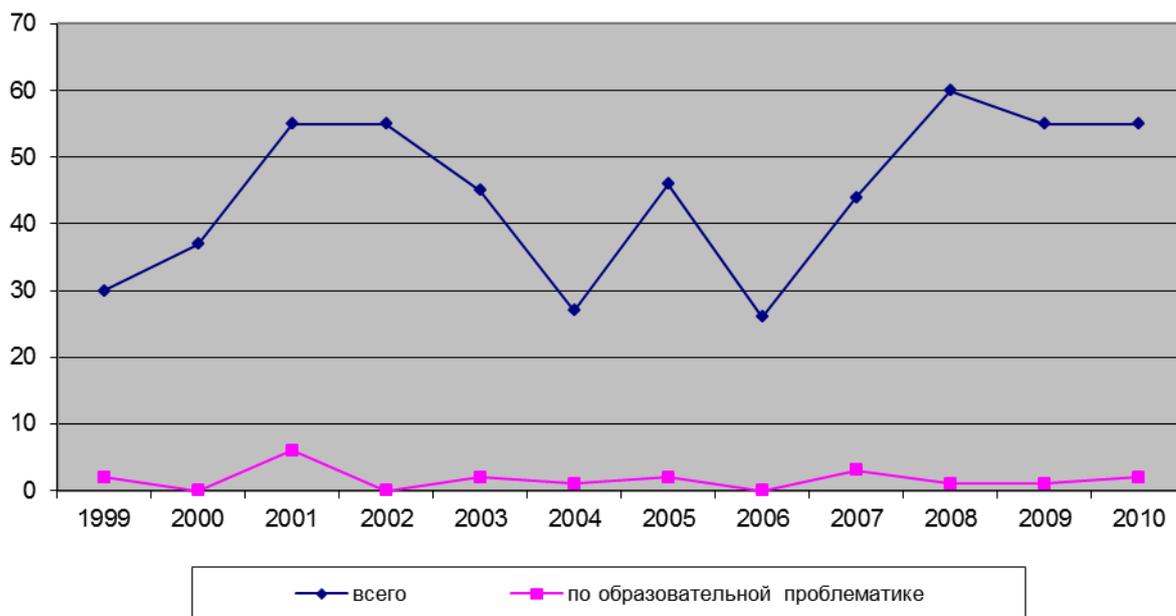


Рис. 2. Динамика публикаций «Социологического журнала» с 1999 по 2010 гг. (в абсол. знач.)

Сравнение количественных данных опубликованных статей по социологии образования в отечественных и зарубежных научных журналах выявило сходный характер анализируемых показателей: образовательная проблематика обсуждалась в 9,2% статей журнала «Социологические исследования»; 11,6% статей – «Электронного журнала по социологии»; 4% статей – «Социологического журнала»; 4,3% статей – журнала «Американский социолог»<sup>1</sup>.

В результате анализа научные публикации по социологии образования были объединены в следующие тематические группы: теоретико-методологические и методические основы социологических исследований в образовании; изменение, развитие образования; образование как фактор социальной дифференциации и мобильности; региональные особенности

<sup>1</sup> Результаты сравнительного анализа российского и американского социологических дискурсов проблем образования отражены в статьях: Гизатуллина Г.М., Горбачева О.В. Российский и американский социологические дискурсы проблем образования // Вестник экономики, права и социологии. – 2011. – №1. – С. 192-197; Гизатуллина Г.М., Горбачева О.В. Проблемы российского и американского образования: опыт контент-анализа // Образование, наука, бизнес, власть: сб. науч. ст. / Сост. И науч. ред. проф. А.Ф. Валеева: Ин-т социал. и гуманитар. Зн-ний. – Казань: Юниверсум, 2011. – С. 63-75.

системы образования; социологические аспекты педагогического и воспитательного процесса; кадровый потенциал образовательной системы; социологическое образование в российском обществе; экономические аспекты функционирования образовательной системы; социологические проблемы дошкольного образования; социологические проблемы общеобразовательной школы; социологические проблемы профессионального образования; социологические проблемы непрерывного образования; субъекты образовательной системы как объект социологического исследования; социология образования и другие направления социологических исследований (табл. 1):

Таблица 1

Тематический репертуар научных публикаций  
по социологии образования (1999-2010 гг.)

№ п/п	Тематика	Абсол. кол-во	%
1	Теоретико-методологические и методические основы социологических исследований в образовании	10	3,3
2	Изменение, развитие образования	14	4,7
3	Образование как фактор социальной дифференциации и мобильности	2	0,7
4	Региональные особенности системы образования	14	5,4
5	Социологические аспекты педагогического и воспитательного процесса	7	2,3
6	Кадровый потенциал образовательной системы	10	3,3
7	Социологическое образование в российском обществе	52	17,3
8	Экономические аспекты функционирования образовательной системы	7	2,3
9	Социологические проблемы дошкольного образования	3	1
10	Социологические проблемы общеобразовательной школы	16	5,3
11	Социологические проблемы профессионального образования	41	13,6

12	Социологические проблемы непрерывного образования	10	3,3
13	Субъекты образовательной системы как объект социологического исследования	55	18,3
14	Социология образования и другие направления социологических исследований	44	14,6

Лидирующие позиции занимают такие тематические группы, как социологическое образование, субъекты образовательной системы как объект социологического исследования, социологические проблемы профессионального образования и междисциплинарные социологические исследования, затрагивающие образовательную проблематику. Достаточно редко за исследуемый период в научных публикациях рассматривались экономические аспекты функционирования образовательной системы в целом, социологические проблемы дошкольного образования, а также институт образования как канал социальной мобильности.

В зарубежных журналах популярны проблемы социологического образования, профессионального образования, института образования как фактора социальной дифференциации и мобильности. За анализируемый период не затронуты следующие аспекты: теоретико-методологические и методические основы социологических исследований в образовании; социологические проблемы непрерывного образования; субъекты образовательной системы как объект социологического исследования; социология образования и другие направления социологических исследований; кадровый потенциал образовательной системы; социологические проблемы дошкольного образования и общеобразовательной школы<sup>1</sup>.

В качестве объекта социологического исследования в значительной доле публикаций выступают субъекты образовательной системы (18,3%). Через призму восприятия преподавателей, аспирантов, студентов, учителей, школьников, учащейся молодежи, абитуриентов, выпускников, старшеклассников оцениваются не только процессы и явления

<sup>1</sup> См.: Гиззатуллина Г.М., Горбачева О.В. Российский и американский социологические дискурсы проблем образования // Вестник экономики, права и социологии. – 2011. – №1. – С. 194.

образовательного пространства, но и других сфер жизнедеятельности общества и человека (аксиосфера, здоровье, религия, нравственная, военная, политическая, культурная, экономическая и др.)<sup>1</sup>.

Фактически каждая пятая статья посвящена тематике социологического образования в российском обществе (17,3%). На страницах анализируемых журналов рассматриваются историческое наследие, современное состояние и тенденции развития социологического образования в России, обсуждаются содержание (учебные программы, планы, структура, государственные стандарты), методы и инновационные подходы преподавания социологических дисциплин в российских высших учебных заведениях<sup>2</sup>.

Популярна проблематика социологического образования в зарубежных журналах: обсуждаются проблемы девальвации, искажения социологического знания, связанные, по мнению авторов, с доминированием позитивистских взглядов среди преподавателей; причины снижения и возможные варианты повышения эффективности социологических курсов; преподавательские практики, использующие передовые методики обучения социологии<sup>3</sup>. В отличие от российских, в анализируемых зарубежных статьях активно дискусируются проблемы социологического образования не только в

---

<sup>1</sup> См.: Козина Г.Ю. Здоровье в ценностном мире студентов // Социол. исслед. – 2007. – №9; Дегтярев А.К., Литвиненко Е.Ю. Курсанты военных вузов: жизненные стратегии и инновационный потенциал // Социол. исслед. – 2003. – №12; Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. – 2003. – №3; Артамонова М.В. Преподаватели и руководители вузов об интеграции в европейское образовательное пространство // Социол. исслед. – 2008. – №1; Пашкевич А.В. Отношение школьников-старшеклассников к социальным проблемам // Социол. исслед. – 2009. – №12; Елисеев С.М., Устинова И.В. Особенности политической толерантности студенчества // Социол. исслед. – 2010. – №6.

<sup>2</sup> См.: Константиновский Д.Л., Овсянников А.А., Покровский Н.Е. Программы национального фонда подготовки кадров и обновление социологического образования в России // Социологический журнал. – 2004. – №3-4; Абрамов Р.Н., Юманова М.А. Состав учебных планов и структура социологического образования в России: опыт эмпирического исследования // Социологический журнал. – 2008. – №2; Сорокина Н.Д. Об инновационных методах в преподавании социологических курсов // Социол. исслед. – 2005. – №8; Щеглова С.Н. Использование интернет-технологий в преподавании социологических дисциплин // Социол. исслед. – 2002. – №4; Буланова М.Б. Новые информационные технологии в социологическом образовании // Социол. исслед. – 2010. – №5.

<sup>3</sup> См.: Kougioumoutzaki F. The “Adventures” of the Sociology Course in Greek Secondary Education // The American sociologist. – 2007. – №2; Greene R. Understanding the World of High School Sociology: Views from an Insider // The American sociologist. – 2007. – №2; Cragun R. The Future of Textbooks? // Electronic Journal of Sociology. – 2007. – №1; Eitzen D., Zinn M., Gold S. Integrating professional socialization and training for sociology graduate students // The American sociologist. – 1999. – №4; De Cesare M. The impact of sociological orientation on pedagogy: A reconsideration of teacher training in sociology Ph.D. Departments // The American sociologist. – 2003. – №3.

профессиональных учебных заведениях, но и в общеобразовательной школе, в аспирантуре<sup>1</sup>.

Многочисленна тематическая группа, объединяющая научные публикации, посвященные междисциплинарным исследованиям, так или иначе затрагивающим образовательную проблематику (14,6%). Разнообразие сплетений и авторских фокусов, отражающих сущность общественного бытия, затрудняет типизацию анализируемых статей. Выделим лишь некоторые точки соприкосновения социологических теорий среднего уровня: социология образования и социология религии, этносоциология и социология образования, социология образования и социология медицины, гендерная социология и социология образования, экономическая социология и социология образования и т.д.<sup>2</sup>.

Обсуждению социологических проблем профессионального образования посвящено 13,6% опубликованных в анализируемый период статей. Подавляющее большинство публикаций затрагивают разнообразные социологические аспекты функционирования и развития системы высшего профессионального образования<sup>3</sup>. За исследуемый период только одна статья была посвящена среднему профессиональному образованию и ни одной – начальному профессиональному образованию.

---

<sup>1</sup> См.: Гиззатуллина Г.М., Горбачева О.В. Российский и американский социологические дискурсы проблем образования // Вестник экономики, права и социологии. – 2011. – №1. – С. 195.

<sup>2</sup> См.: Санина А.Г. Условия интеграции науки, образования и бизнеса в современной России // Социол. исслед. – 2010. – №7; Абрамова М.А., Гончарова Г.С. Аккультурационные стратегии учащейся молодежи Якутии // Социол. исслед. – 2009. – №3; Родионов С.Н. Религиозный дискурс в светском образовании // Социол. исслед. – 2008. – №11; Бикметов Е.Ю. Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида // Социол. исслед. – 2007. – №9; Дубинина Э.В. О специфике социальной защиты студенчества // Социол. исслед. – 2006. – №10; Оберемко О.А. Расходы домохозяйств на дошкольное образование и воспитание // Социологический журнал. – 2005. – №3; Баскакова М.Е. Гендерные аспекты экономической отдачи платного высшего образования // Социол. исслед. – 2002. – №11.

<sup>3</sup> См.: Хиту М., Генин В.Е. Инновационная образовательная деятельность вуза: модель и субъект // Социол. исслед. – 2003. – №10; Зуева Д.С., Карпенко О.М., Крутий И.А. Специфика мегауниверситетов как современной образовательной инфраструктуры // Социол. исслед. – 2007. – №10; Абасов З.А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении учителя // Социол. исслед. – 2002. – №3; Розов Н.С. О моделях университета в современной России // Социол. исслед. – 2007. – №10; Елисеева А.М. Готовность моделей вузовского управления к реформе высшей школы // Социол. исслед. – 2009. – №12.

Проведенный контент-анализ выявил низкий исследовательский интерес к проблемам функционирования и развития общеобразовательной школы (5,3%), дополнительного и непрерывного образования (3,3%), а также дошкольного образования (1%).

Не подтвердилось наше предположение об актуальности тематики изменения, развития образовательной сферы в постсоветском обществе, выраженной в большом количестве опубликованных за анализируемый период статей, посвященных данной проблематике. Однако можно предположить, что невнимание к проблемам изменений российской образовательной сферы связано скорее не с низкой степенью их актуальности, а так называемым феноменом «замалчивания» (учредитель анализируемых журналов – Институт социологии РАН, возможно под влиянием идеологических установок правительства, не заинтересован в отражении реальных процессов и последствий реформирования российской образовательной системы).

В небольшой доле публикаций в данной тематической группе (4,7%) анализируются Болонский процесс и пути интеграции российского образования в общеевропейскую систему образования. Подавляющее большинство авторов научных статей, характеризуя изменения в современном российском образовательном пространстве, используют понятие модернизации<sup>1</sup>. На наш взгляд, данный термин не в полной мере отражает процессы, происходящие в сфере образования. Опираясь на выделенные П. Штомпкой три смысловых значения понятия «модернизация»<sup>2</sup>, можно предположить, что в широком смысле слова происходят прогрессивные изменения системы российского образования, а в узком смысле слова «отсталое образование» российского общества усиленно стремится достичь уровня развития образовательных систем стран «первого мира». Слепое копирование западного опыта и забвение

---

<sup>1</sup> См.: Добренькова Е.В. Проблемы вхождения России в Болонский процесс // Социол. исслед. – 2007. – №6; Нечаев Н.Я., Казаренкова Т.Б. Болонский процесс и модернизация российского образования // Социол. исслед. – 2004. – №9; Пронина Е.И. Образование в условиях модернизации // Социол. исслед. – 2006. – №10.

<sup>2</sup> См.: Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 170-171.

достоинств собственного образования вряд ли можно интерпретировать как прогрессивное направление изменений.

Слабая освещенность изменений образовательной сферы в современном российском обществе и их последствий выявлена и в результате контент-анализа 369 статей опубликованных с 1998 по 2006 гг. в таких научных журналах, как «Вестник молодых ученых», «Вестник Университета Российской академии образования», «Высшее образование сегодня», «Известия Российской академии образования», «Инновации», «Качество. Инновации. Образование», «Педагог», «Российское образование», «Социально-гуманитарные знания», «Социологический журнал», «Философские науки»<sup>1</sup>.

За последние десять лет в анализируемых социологических журналах каждая двадцатая статья рассматривает региональные особенности системы образования (5,4%). Авторы публикаций исследуют специфику образовательного пространства как в российских регионах (дальневосточный регион, читинская область, Кузбасс, Кабардино-Балкария, Забайкалье и др.), так и в бывших союзных республиках (Украина, Литва, Казахстан), странах Запада и Востока<sup>2</sup>.

Изучению кадрового потенциала образовательной системы посвящено небольшое количество научных статей (3,3%). Подготовка, воспроизводство, совершенствование профессионализма, типология, структура, социальный статус, мотивация деятельности и тенденции развития педагогического персонала – все эти аспекты кадрового потенциала рассмотрены лишь относительно преподавателей высших учебных заведений. Школьные учителя выступили в качестве объекта исследования лишь в двух статьях<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Даринская Л.А., Бузина О.К., Иванова М.В. Проблемы высшей школы в социогуманитарной периодике (по материалам исследовательской работы студентов) // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – Том XI. – №2. – С. 105.

<sup>2</sup> См.: Аккиева С.И. О перспективах системы образования в Кабардино-Балкарии // Социол. исслед. – 2002. – №3; Тюрина Ю.А. Образовательная ситуация в Дальневосточном регионе в представлениях студентов // Социол. исслед. – 2008. – №11; Барчукте О.А., Галинене Б.А., Марчинскас А.Ю. Университетское образование в Литве в контексте трансформации // Социол. исслед. – 2007. – №10; Гуревич Л.Я. О реформе высшего образования и науки в Казахстане // Социол. исслед. – 2010. – №7.

<sup>3</sup> См.: Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение учителей: ожидания и реалии // Социол. исслед. – 2010. – №10; Щеглова С.Н. Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации // Социол. исслед. – 2006. – №8; Бондаренко Л.Ю. Изменения в структуре и

Экономическим аспектам функционирования российской образовательной системы посвящено 2,3% опубликованных за анализируемый период статей, изучающих преимущественно особенности «теневых» экономических отношений в сфере высшего профессионального образования<sup>1</sup>. Изучение актуальных проблем финансового состояния образовательных учреждений, финансовой государственной политики и ее влияния на развитие образовательной системы постсоветского общества не нашли отражение в дискурсе исследуемых социологических журналов.

Изучение особенностей социологического дискурса проблем российского образования целесообразно дополнить анализом тематического репертуара докторских диссертационных исследований. В период с 1998 по 2009 гг. Всероссийской аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ (ВАК) было утверждено 590 докторских диссертаций по социологии. Каждая десятая диссертационная работа по социологии посвящена образовательной проблематике (10,8%).

Кривая динамики защищенных работ демонстрирует постепенное увеличение количества диссертаций в 2000-2005 гг. и снижение данных показателей в 2006-2009 гг., что может быть нами объяснено следующим образом: 1) увеличение защищенных докторских диссертационных работ в первую пятилетку 2000-х гг. возможно связано с улучшением социально-экономического положения преподавателей вузов, являющихся в основном авторами диссертаций; 2) усиление престижности наличия докторской степени среди представителей управленческих структур и бизнеса; 3) снижение количества работ в последующий период вызвано повышением требований ВАКа к содержанию докторских диссертаций и процедурам ее защиты. Наиболее плодотворными можно назвать 2005 и 2002 гг. Меньше всего

---

социальном статусе преподавателей высшей школы // Социол. исслед. – 2000. – №10; Дубицкий В.В. О мотивации деятельности преподавателей вузов // Социол. исслед. – 2004. – №1.

<sup>1</sup> См.: Шевченко И.О., Гаврилова А.А. О теневых экономических отношениях в сфере высшего образования // Социол. исслед. – 2005. – №7; Федоренко Л.П. «Теневые» отклонения в вузе: грани проблемы // Социол. исслед. – 2005. – №10; Леонтьева Э.О. Образование с изнанки: опыт пилотажного исследования «теневых» отношений в вузе // Социол. исслед. – 2004. – №12.

докторских диссертационных работ было утверждено ВАК в 1999, 2008 и 2009 гг. (рис. 3)<sup>1</sup>:

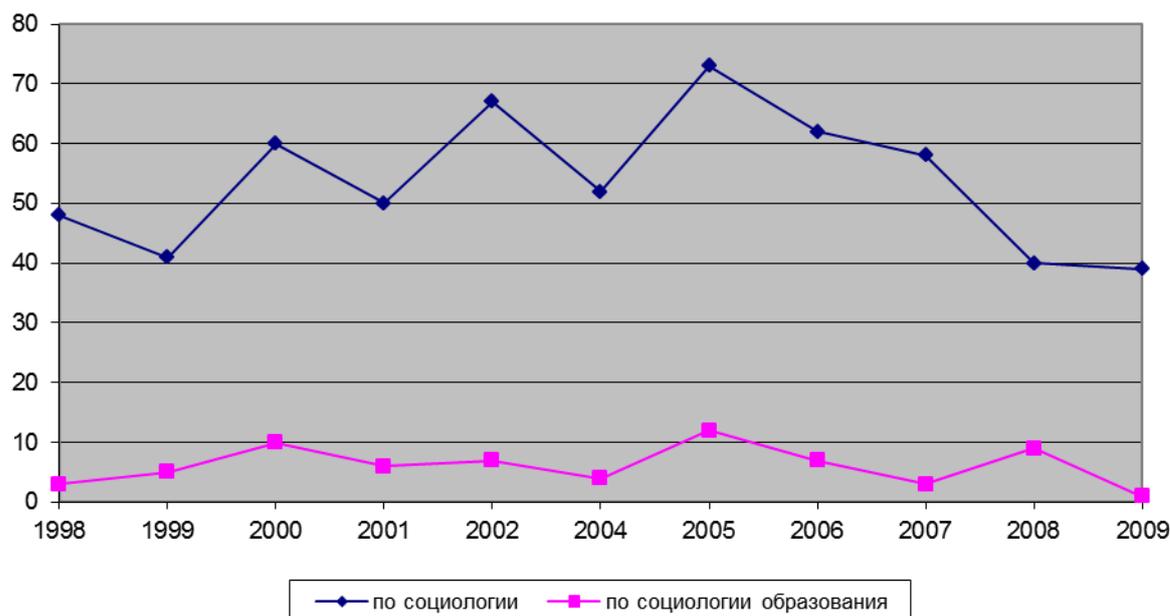


Рис. 3. Докторские диссертации по социологии, утвержденные ВАК Министерства образования и науки РФ с 1998 по 2009 гг. (в абсол. знач.)

Кривая динамики докторских диссертаций по социологии образования характеризует наличие устойчивого научного интереса к образовательной сфере. За исследуемый период количество диссертаций в данной области социологических знаний не снижалось ниже уровня показателя 1998 года. Исключением является 2009 г., однако показатели одного года не дают

<sup>1</sup> Для анализа данных и составления графиков были использованы следующие источники: Докторские диссертации по социологии – 1998 // Социол. исслед. – 1999. – №7; Докторские диссертации по социологии – 1999 // Социол. исслед. – 2000. – №7; Докторские диссертации по социологии – 2000 // Социол. исслед. – 2001. – №7; Докторские диссертации по социологии – 2001 // Социол. исслед. – 2002. – №7; Докторские диссертации по социологии – 2002 // Социол. исслед. – 2003. – №7; Докторские диссертации по социологии – 2003 // Социол. исслед. – 2004. – №9; Докторские диссертации по социологии – 2004 // Социол. исслед. – 2005. – №9; Докторские диссертации по социологии в 2005 // Социол. исслед. – 2006. – №9; Докторские диссертации по социологии в 2006 // Социол. исслед. – 2007. – №8; Докторские диссертации по социологии в 2007 // Социол. исслед. – 2008. – №9; Докторские диссертации по социологии в 2008 // Социол. исслед. – 2009. – №8; Докторские диссертации по социологии в 2009 // Социол. исслед. – 2010. – №9. В графике отсутствует информация об утвержденных ВАК Министерства образования и науки РФ докторских диссертациях по социологии в 2003 году. Опубликованный список утвержденных диссертаций в 2003 году (См.: Докторские диссертации по социологии – 2003 // Социол. исслед. – 2004. – №9) идентичен списку диссертаций, утвержденных в 2002 году (См.: Докторские диссертации по социологии – 2002 // Социол. исслед. – 2003. – №7).

возможность выявить определенные тенденции изменения исследовательских предпочтений отечественных социологов. Наибольшее количество работ по социологии образования было утверждено ВАК в 2005, 2000 и 2006 гг.

С 1998 по 2009 гг. нами зафиксированы незначительные колебания показателей утвержденных диссертаций по социологии и более резкие всплески и падения показателей диссертационных работ по социологии образования относительно 1998 года (рис. 4):

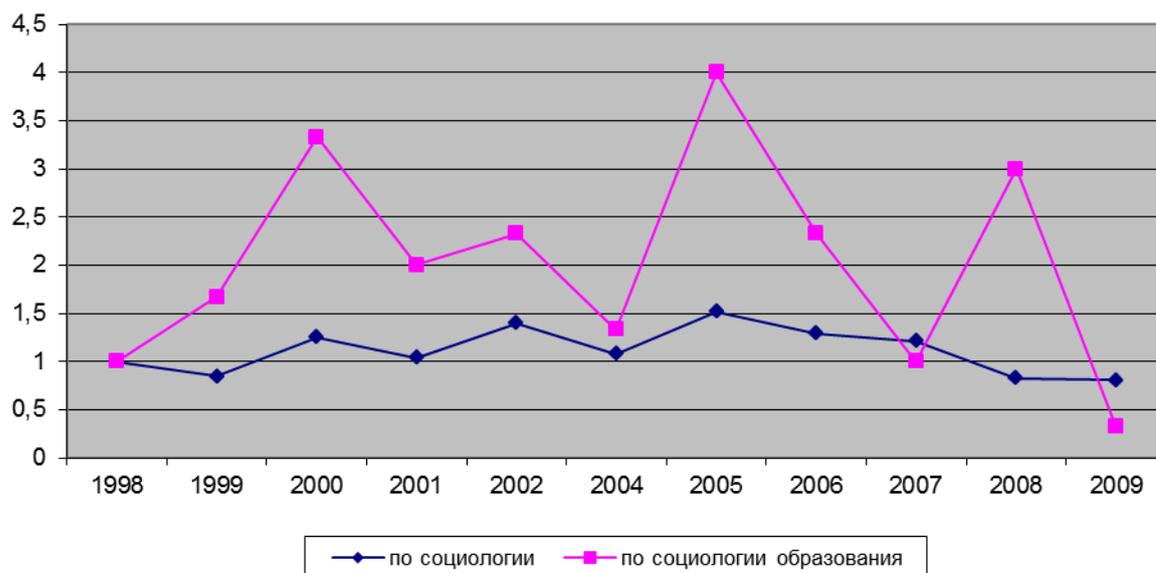


Рис. 4. Динамика утвержденных докторских диссертаций по социологии с 1998 по 2009 гг. (показатели 1998 г. = 1)

Анализ приведенных данных выявил: 1) показатели защищенных работ по социологии образования в целом повторяют профиль кривой докторских диссертаций по социологии; 2) исключением является соотношение данных 1999 и 2008 гг.: при незначительном снижении количества работ по социологии, количество утвержденных диссертаций по социологии образования выросло более чем в 1,5 раза в 1999 г. и в 3 раза – в 2008 г.; 3) при колебаниях значений данных социологических диссертационных работ в пределах 0,5, аналогичные показатели для диссертаций по социологии образования изменялись интенсивнее: в 2005 г. количество диссертационных исследований, посвященных образовательной проблематике, увеличилось в 4 раза по сравнению с 1998 г.; в 2000 г. – фактически в 3,5 раза; в 2008 г. – в 3

раза; в 2002 и 2006 гг. – более чем в 2 раза и в 2001 г. – в 2 раза; 4) лишь в 2009 г. соотношение количества работ по социологии и социологии образования имело отрицательное значение.

В зависимости от тематической направленности нами выделены следующие основные группы докторских диссертаций по социологии образования, утвержденных ВАК с 1998 по 2009 гг.: управление образовательными институтами и практиками; образование как социальный институт; изменения в образовательной сфере российского общества; структурные элементы образовательной системы; субъекты образовательного пространства; взаимодействие образования с другими социальными институтами; теоретико-методологические проблемы социологии образования; образовательные практики; социологические проблемы воспитания; социологическое образование; рынок образовательных услуг и образование как информационно-коммуникативная среда.

Наиболее популярными являются управленческий, институциональный и динамический аспекты образовательной проблематики. Незначительное количество докторских диссертаций посвящено социологическому образованию, рынку образовательных услуг, образованию как информационно-коммуникативной среде, социологическим проблемам воспитания, образовательным практикам и теоретико-методологическим проблемам социологии образования (рис. 5).

Авторами докторских диссертаций, исследующими проблематику управления образовательными институтами и практиками, затронуты социальный механизм и социологическая экспертиза в структуре управления, социальная и институциональная эффективность управления, социальное проектирование, модернизация, оптимизация и трансформация управления образованием. Научный «взгляд» фокусируется на различных уровнях

образовательного пространства: системе российского образования в целом; региональном; муниципальном; высшем профессиональном; непрерывном<sup>1</sup>.

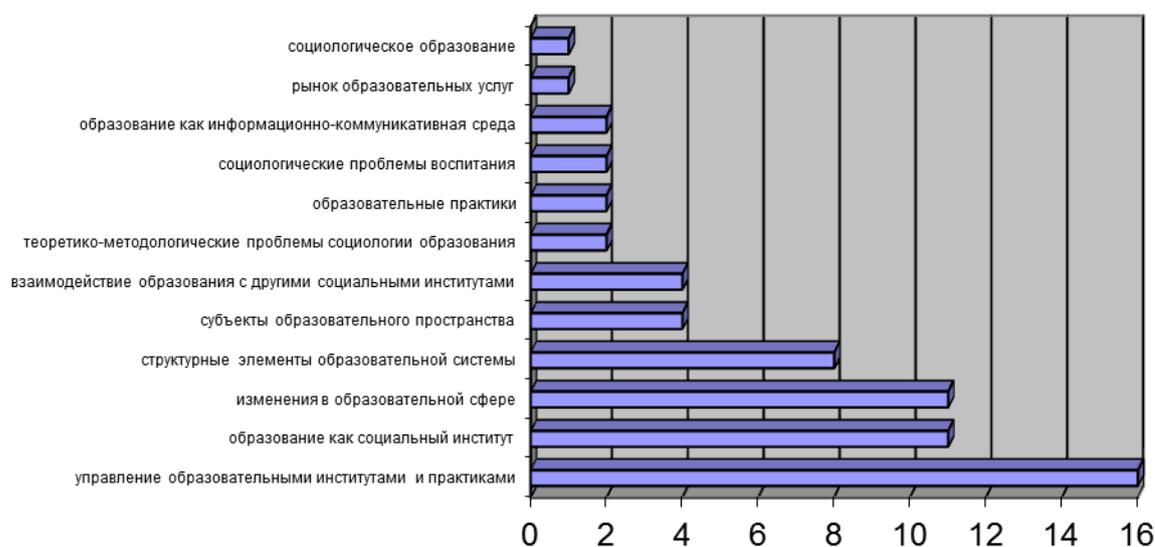


Рис. 5. Тематика докторских диссертаций по социологии образования (в абсол. знач.)

Предметная область изучения образования как социального института охватывает процессы институционализации, как образования в целом, так и его отдельных структурных элементов, и социокультурного воспроизводства,

<sup>1</sup> См.: Кох И.А. Институциональная эффективность социального управления в муниципальном образовании / Докторские диссертации по социологии в 2007 // Социол. исслед. – 2008. – №9; Мухамедова Л.И. Трансформация управления образованием в регионе в условиях формирования рыночных отношений (социологический анализ) / Докторские диссертации по социологии – 2002 // Социол. исслед. – 2003. – №7; Новиков В.Г. Социальная эффективность управления региональной системой образования / Докторские диссертации по социологии в 2005 // Социол. исслед. – 2006. – №9; Белгородский, В.С. Модернизация управления системой высшего профессионального образования в Российской Федерации: теоретико-прикладной анализ / Докторские диссертации по социологии в 2007 // Социол. исслед. – 2008. – №9; Майер В.В. Социологическая концепция формирования системы управления качеством высшего образования / Докторские диссертации по социологии в 2008 // Социол. исслед. – 2009. – №8.

проблемы институциональной миссии и эволюции социальных функций образования в современных российских условиях<sup>1</sup>.

Динамические процессы образовательной сферы интерпретируются авторами диссертационных работ, прежде всего, посредством категорий трансформации, модернизации и развития. Непопулярными в тематике докторских диссертаций являются такие понятия, как «изменение», «преобразование» и «реформирование»<sup>2</sup>.

Анализ докторских диссертаций, утвержденных ВАК в 1998-2009 гг., с точки зрения объекта изучения выявил преобладание научных исследований в сфере высшего профессионального образования. Всего три диссертации посвящены социологическим проблемам школьного образования, одна – дошкольного образования, одна – системе непрерывного образования и одна – системе начального профессионального образования, тогда как три работы из четырех защищенных исследуют состояние, динамику, перспективы развития, региональную специфику современных российских учреждений высшего профессионального образования. Не привлекают внимание ученых актуальные социологические проблемы среднего профессионального образования (рис. 6):

---

<sup>1</sup> См.: Джамалудинов Г.М. Эволюция социальных функций высшего образования в изменяющемся российском обществе / Докторские диссертации по социологии в 2005 // Социол. исслед. – 2006. – №9; Лаврова О.В. Становление института бизнес-образования в современных условиях / Докторские диссертации по социологии – 2002 // Социол. исслед. – 2003. – №7; Нечаев В.Я.

Институционализация образования (опыт методологического анализа) / Докторские диссертации по социологии – 1999 // Социол. исслед. – 2000. – №7; Смирнова Н.В. Общее (среднее) образование как процесс социокультурного воспроизводства / Докторские диссертации по социологии – 2001 // Социол. исслед. – 2002. – №7; Беспарточный Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности / Докторские диссертации по социологии в 2008 г. // Социол. исслед. – 2009. – №8.

<sup>2</sup> См.: Фадеева И.М. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект / Докторские диссертации по социологии в 2006 // Социол. исслед. – 2007. – №8; Слепухин А.Ю. Трансформация высшего образования в контексте социальных противоречий глобализации / Докторские диссертации по социологии в 2005 // Социол. исслед. – 2006. – №9; Шевченко Н.И. Теоретико-методологические императивы модернизации института образования / Докторские диссертации по социологии – 1999 // Социол. исслед. – 2000. – №7; Гавриков А.Л. Теоретические основы развития регионального университета / Докторские диссертации по социологии – 2001 // Социол. исслед. – 2002. – №7.

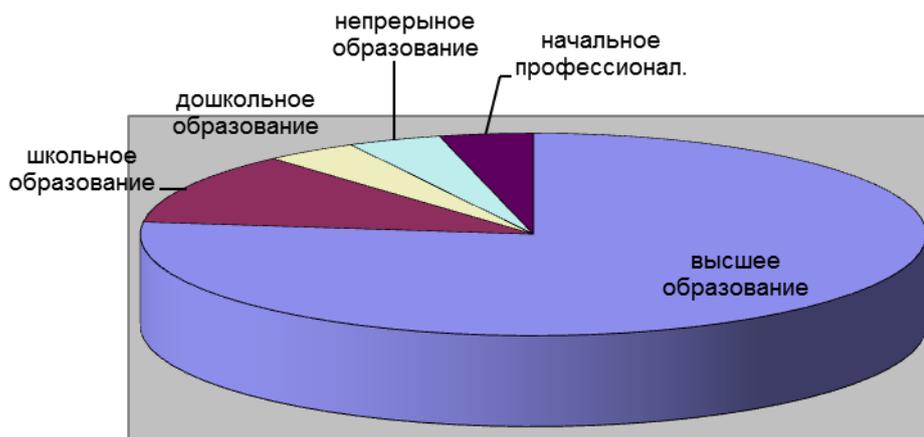


Рис. 6. Объекты докторских диссертационных исследований по социологии образования (в абсол. знач.)

Доминирование в социологическом дискурсе проблем высшего профессионального образования связано с тем, что большинство авторов публикаций анализируемых нами социологических журналов и докторских диссертационных исследований являются преподавателями вузов – «включенными наблюдателями» происходящих в сфере российского высшего профессионального образования интенсивных изменений. Проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, представляются, с одной стороны, наиболее актуальными, с другой, более доступными для исследования.

Проведенный контент-анализ позволяет сделать следующие основные выводы:

- количество защищенных докторских диссертаций и публикаций по проблемам социологии образования в проанализированных научных журналах, имеет постоянный характер, что свидетельствует об актуальности образовательной проблематики и интенсивному развитию социологии образования как специальной области социологического знания в постсоветском обществе;

- активность и постоянство публикаций, отражающих социологические дискурсы проблем образования, связано с рядом факторов: образовательное

пространство является, в большинстве случаев, не только объектом изучения, но и средой профессиональной деятельности исследователей; изменения системы образования, связанные как с глобальными (информационная открытость, становление экономики знаний, потребительского общества), так и локальными процессами (интеграция в мировое образовательное пространство, социо-экономические условия функционирования образования), стимулируют активизацию научной рефлексии возникающих новых практик и адаптации существующих моделей поведения в образовательной сфере к меняющимся условиям;

- недостаточное внимание уделяется теоретико-методологическим аспектам социологии образования, мало публикаций в исследуемых социологических журналах, отражающих зарубежные подходы, концепции социологии образования;

- предметное содержание значительной части публикаций анализируемых социологических журналов находится на периферии, выходит за рамки социологии образования, что может быть связано с особенностями современного периода развития российской социологии образования (поиск новых концептуальных подходов), а также с традициями советской социологии образования, вынужденной под давлением официальной идеологии замалчивать актуальные проблемы функционирования и развития образовательной системы;

- происходящие в современной российской образовательной сфере перемены интерпретируются исследователями преимущественно как модернизация и трансформация. На наш взгляд, изменение института образования обусловлено прежде всего иницируемыми «сверху» преобразованиями, направленными на формирование модели образования по образу и подобию западноевропейской образовательной системы со всеми ее достоинствами и недостатками. О трансформации как радикальных, качественных изменениях можно говорить лишь относительно

распространения концепции консьюмеризма или маркетинга в российской образовательной системе;

- несмотря на постоянный интерес к социологическим проблемам образовательной сферы, отражающийся в публикациях и докторских диссертационных исследованиях, большинство научных работ сфокусировано на вопросах функционирования, состояния и развития российского высшего профессионального образования. Актуальные проблемы дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего профессионального и непрерывного образования не столь активно представлены в анализируемых социологических журналах и докторских диссертациях по социологии;

- малоизученными актуальными проблемами являются: последствия реализации Болонской декларации в постсоветском образовательном пространстве; государственная образовательная политика: социальная необходимость и возможности реализации; особенности изменения образовательной парадигмы в современном российском обществе; финансовая государственная политика как фактор развития современной образовательной системы; институционализация негосударственных образовательных практик; латентные структуры, функции и практики современных российских образовательных учреждений; инновационный потенциал педагогических коллективов образовательных учреждений, его влияние на развитие российского образования; школьное образование как фактор развития физического и морального здоровья детей; фемининный характер российского образования и его последствия.

Одной из задач проведенного нами контент-анализа являлось определение степени популярности использования качественных и количественных методов в конкретных социологических исследованиях образования. Актуальность данной проблемы заключается в следующем:

1) в западных исследовательских практиках последних десятилетий становится популярным «серединный» методологический подход, получивший название триангуляции, который заключается в комбинации различных

методов анализа и подчеркивании их взаимодополняющего, а не взаимоисключающего характера<sup>1</sup>;

2) для отечественной социологии советского периода было характерно четкое разграничение количественной и качественной методологий, отождествление количественной с объективным подходом, а качественной – с субъективным, а также идеологические установки, ориентировавшие исследователей на использование количественной методологии;

3) в постсоветский период российские социологии получили возможность работать в условиях относительной свободы в выборе исследовательской методологии, обусловившую использование качественных методов и распространение «серединного» методологического подхода (в частности, при обозначении специфики социологических исследований в образовании В.С. Вахштайн, Д.Л. Константиновский, Д.Ю. Куракин подчеркнули необходимость взаимодополнения количественных и качественных методов<sup>2</sup>).

Краткий экскурс в историю развития качественного и количественного подходов эмпирической социологии показывает возможные перспективы расширения поля качественной методологии как самостоятельной концептуальной основы социологических исследований.

Количественная и качественная традиции в эмпирической социологии возникли фактически одновременно, и связываются с опубликованием работы А. Кетле «Опыт социальной физики» (1835 г.)<sup>3</sup>, положившей начало использованию эмпирических количественных данных для установления закономерностей социальных явлений, и монографии Ф. Ле Пле «Европейские рабочие» (1855 г.)<sup>4</sup>, основанной на монографическом описании трехсот семей,

---

<sup>1</sup> См.: Jick T.D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action // *Administrative Science Quarterly*. – 1979. – N4 (24). – P. 603; Bryman A., Teevan J. *Social Research Methods*. Canadian Edition. Don Mills. – ON: Oxford University Press, 2005.

<sup>2</sup> См.: Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю. Социологические исследования в образовании: от метафоры к интерпретации // *Вопросы образования*. – 2008. – №4. – С. 22.

<sup>3</sup> См.: Кетле А. *Социальная физика, или опыт исследования о развитии человеческих способностей*. – В 2 т. / Пер. с фр. Е. Налмановской, Л. Печерского, А. Хараша, А. Шендеровича; Под ред. А. Руссова. – Киев: Типография И.И. Чоколова, 1911.

<sup>4</sup> См.: Le Play F. *Le ouvriers europeens*. – Vol. 1-6. – Paris, 1879; Le Play F. *La Reforme sociale en France*. – Vol. 1-3. – Tours, 1878.

принадлежащих к различным слоям общества (в качестве основных методов сбора информации были использованы личные наблюдения и интервью).

Маятниковый характер развития количественной и качественной традиций выражается в смене популярности и научной значимости этих методов, так, в конце XIX – начале XX века западная эмпирическая социология в основном развивалась как качественная, методическим инструментарием которой выступал анализ автобиографий, писем и дневников. В 1930-1960-е гг. огромной популярностью пользовались количественные методы исследования, что было связано со значительными успехами применения массовых опросов в США, с возникновением и доминированием в эту историческую эпоху позитивистских взглядов на природу научного знания. К середине 1960-х гг. их распространение в западной социологии достигло апогея. По некоторым подсчетам, до 90% публикаций в ведущих социологических журналах опиралось именно на использование количественных методов анализа<sup>1</sup>. В последующие годы на фоне интенсивной мировоззренческой и эмпирической критики количественной традиции произошел значимый сдвиг в сторону повышения значимости качественных методов. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. на Западе наблюдалось увеличение числа исследований, выполненных с позиций качественного подхода.

Хронологически периоды развития российской эмпирической социологии не совпадают с историей западной социологии, но с содержательной точки зрения можно говорить о сходных эволюционных тенденциях. Особым авторитетом и популярностью в дооктябрьской российской социологической науке пользовался разрабатываемый П.Л. Лавровым, Н.К. Михайловским, Н.И. Кареевым «субъективный метод», требовавший от социолога исследовать социальную реальность не только с позиций беспристрастной фиксации событий и фактов, но и со стороны субъекта, создающего и переживающего эту реальность.

---

<sup>1</sup> См.: Silverman D. *Qualitative Methodology and Sociology*. – Vermont: Brookfield, 1985. – P. IX.

В конце XIX века для сбора эмпирических данных использовались так называемые «программы для собирания сведений» о различных сторонах жизни народа. Разработанные общественными организациями и частными лицами (учеными, политиками, литераторами) и опубликованные в общественно-политических и научных журналах данные программы на основе развернутых ответов на предлагаемые вопросы обобщали представления, мнения людей об изучаемых социальных явлениях и процессах. Так, программа Н.А. Рубакина (1889 г.) получила 458 откликов из разных регионов России и, дополненная личными наблюдениями автора во время работы с читателями народных библиотек, позволила разработать типологию народного читателя<sup>1</sup>. Опыт использования метода наблюдения при исследовании народного читателя описан в работах С.А. Рапопорта (псевдоним – С. Ан-ский) и Х.Д. Алчевской<sup>2</sup>. Широко применялся метод неформализованного интервью для изучения мнений компетентных лиц, на основе чего формировалось научное представление о различных явлениях социальной реальности<sup>3</sup>.

В 1920-1930-е гг. активно проводятся эмпирические социологические исследования в области изучения читательских аудиторий<sup>4</sup>, потребительских бюджетов населения и бюджетов рабочего и свободного времени<sup>5</sup>, реализация партийной политики в разных сферах народного хозяйства<sup>6</sup>. Методология этих

---

<sup>1</sup> См.: Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике. – СПб., 1895.

<sup>2</sup> См.: Ан-ский С. Народ и книга. (Опыт характеристики народного читателя). – М., 1913; Алчевская Х.Д. Что читать народу? – Т. 1. – СПб., 1884; Алчевская Х.Д. Что читать народу? – Т. 2. – СПб., 1889; Алчевская Х.Д. Что читать народу? – Т. 3. – СПб., 1906.

<sup>3</sup> См.: Кауфман А.А. Теория и методы статистики. – М., 1912; Каблуков Н.А. Статистика. (Теория и методы статистики. Основные моменты ее развития). – Изд-е. 3. – М., 1915; Болтунов А.П. Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании. – М., 1916.

<sup>4</sup> См.: Шафир Я.М. Газета и деревня. – М.: Красная Новь, 1924; Шафир Я.М. Рабочая газета и ее читатель. – М., 1926; Банк Б., Виленкин А. Рабочий читатель в библиотеке. – М.: Работник просвещения, 1930; Хлебцевич Е.И. Массовый читатель и работа с книгой. – М.: Учпедгиз, 1936.

<sup>5</sup> См.: Струмилин С.Г. Избранные произведения. – Т. 3. – М.: Наука, 1964; Кабо Е.О. Быт // Быт, время, демография // Информационный бюллетень №13. Серия: «Из истории советской социологии» – Ч. 1. – М., 1968; Минц Л.Е. Как живет безработный. С предисловием С. Г. Струмилиной // Быт, время, демография // Информационный бюллетень №14. Серия: «Из истории советской социологии» – Ч. 2. – М., 1968.

<sup>6</sup> См.: Соскина А.Н. История социальных обследований сибирской деревни в 20-е годы. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1976.

исследований соответствует, согласно типологии К.М. Тахтарева<sup>1</sup>, статистико-социологическому методу, основанному на массовых опросах с целью выявления повторяемых, однородных явлений в социальных процессах.

Период тридцатилетнего забвения социологии способствовал потере преемственности с дореволюционной школой и господству в последующие десятилетия количественной стратегии в эмпирических социологических исследованиях. Фактически единственной официально признанной и многократно воспроизводимой являлась методологическая количественная концепция В.А. Ядова<sup>2</sup>. Первоначально использование количественной методологии социологического исследования принесло значительные научные достижения, однако ее искусственная консервация и запрет дискуссий по методологической проблематике привели к стагнации не только в эмпирической, но и в концептуальной сферах социологической науки.

Развитие качественной методологии в российских социологических исследованиях наблюдается в 1990-е гг. на фоне общего поворота к гуманизации общественных наук и изучению «человеческого измерения» социальной жизни. Практические исследования по технике истории жизни начаты в Институте социологии РАН в 1990 году М. Малышевой, Е. Мещеркиной и В. Семеновой в рамках российско-французского проекта «Век социальной мобильности в России» (руководители Д. Берто (Франция) и В. Семенова). Наиболее активную исследовательскую деятельность на основе качественных методов осуществляют такие научные центры, как Московский тендерный центр (М. Малышева, В. Константинова, Т. Клименкова), Институт социологии РАН (Е. Мещеркина, В. Семенова), Центр независимых социологических исследований в Санкт-Петербурге (В. Воронков, Е. Здравомыслова).

---

<sup>1</sup> См.: Тахтарев К.М. Социология, ее краткая история, научное значение, основные задачи, система и методы. – Пг.: Издательское Товарищество Кооперативных Союзов «Кооперация», 1917. – С. 75.

<sup>2</sup> См.: Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Тарту: Изд-во ТГУ, 1968. Работа переиздана с некоторыми дополнениями и изменениями в 1972, 1987 и 1995, 1999 гг.

Анализ контента опубликованных за анализируемый период статей показал, что в трех статьях из пяти представлены результаты конкретных социологических исследований (62%). Количественные методы сбора информации в 3,2 раза чаще используются исследователями по сравнению с качественными методами<sup>1</sup>. Так, только в одном из четырех проведенных исследований были выбраны качественные методы сбора информации (24%).

В подавляющем большинстве исследовательских практик в качестве основного метода сбора первичной социологической информации использован метод анкетного опроса (83%). Вторым по популярности методом является интервьюирование. Фактически в трех исследованиях из десяти применялись различные типы интервью (29%). Не популярны среди исследователей методы наблюдения, контент-анализа и анализа сочинений. В анализируемых публикациях мы не встретили ни одного социологического исследования, использовавшего такие методы, как фокус-группа, дискурс-анализ и эксперимент (табл. 2):

Таблица 2

Методы сбора информации, используемые в конкретных социологических исследованиях с 1999 по 2010 гг.<sup>2</sup>

№ п/п	Метод сбора информации	В абсол. числах	В %
1	Анкетирование	127	83,0
2	Интервью	44	28,8
3	Другой метод	17	11,1
4	Наблюдение	8	5,2
5	Контент-анализ	5	3,3
6	Анализ сочинений	4	2,6
7	Традиционный анализ документов	3	2,0
8	Фокус-группа	0	0
9	Дискурс-анализ	0	0
10	Эксперимент	0	0

<sup>1</sup> В нашем исследовании к количественным методам были отнесены контент-анализ, эксперимент, анкетирование, стандартизированное интервью, а к качественным – традиционный анализ документов, наблюдение, глубинное интервью, фокусированное интервью, экспертное интервью, полустандартизированное интервью, свободное интервью, фокус-группа, анализ сочинений и дискурс-анализ.

<sup>2</sup> В одном исследовании использовались от одного до нескольких методов сбора первичной социологической информации.

В каждом десятом исследовании использовался метод сбора информации, который в нашем перечне попал в опцию «другой метод» (11%). При более детальном анализе было обнаружено, что значительная доля этих методов представляет собой разнообразные варианты тестирования, которые мы относим к количественным методам сбора информации. Лишь в четырех случаях имеет место применение качественных методов (библиографическое интервью, групповые дискуссии, метод неоконченных предложений и деловая инновационная игра).

Анализ динамики использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях в изучаемый период не выявил определенных тенденций их сокращения или увеличения. С 1999 по 2003 гг. общее количество ссылок на использование количественных методов составило 73. В последующие пять лет эта цифра не изменилась. Что касается применения качественных методов в конкретных социологических исследованиях, то их общее количество за период с 2004 по 2010 гг. увеличилось в 1,6 раз по сравнению с предыдущей пятилеткой (рис. 7):

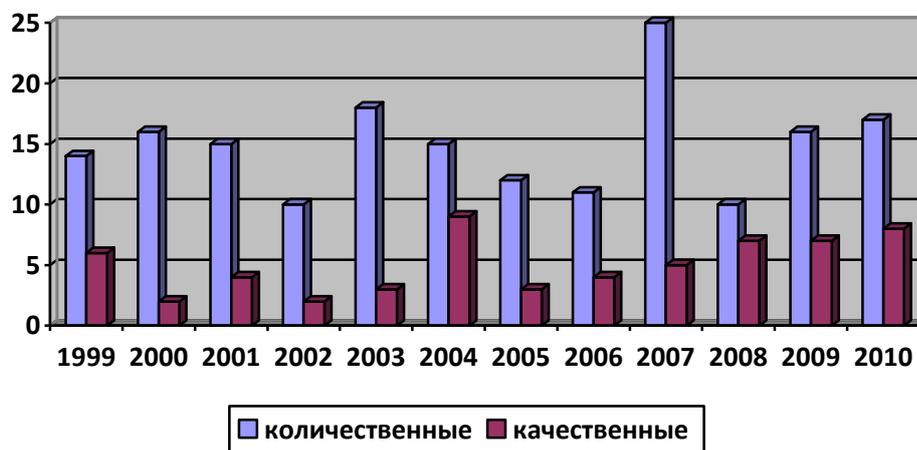


Рис. 7. Применение качественных и количественных методов в конкретных социологических исследованиях с 1999 по 2010 гг. (в абсол. знач.)

В результате контент-анализа выявлено, что чаще используются экспертное, стандартизированное и полустандартизированное виды интервью.

Глубинное, фокусированное и свободное интервью за анализируемый период встретилось в опубликованных статьях лишь пять раз (рис. 8):

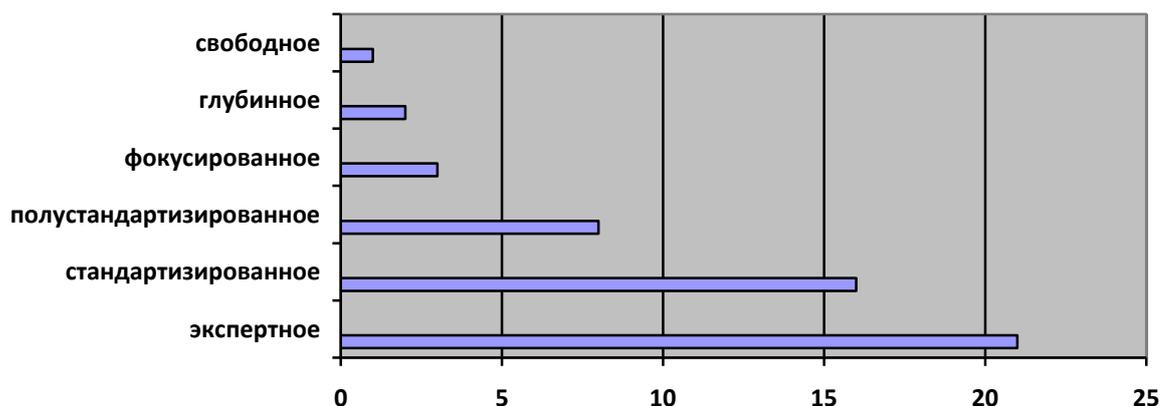


Рис. 8. Виды интервью, используемые в конкретных социологических исследованиях с 1999 по 2010 гг. (в абсол. знач.)

Судя по контенту публикаций<sup>1</sup>, столь популярный метод экспертных оценок преимущественно проводился посредством стандартизированного «открытого» интервью, то есть в полустандартизированной форме. Поэтому мы можем утверждать, что в формально-неформальном континууме исследовательских стратегий интервьюирования наибольшее скопление наблюдается ближе к центру.

Применение интервью в качестве метода сбора количественной информации за исследуемый период имеет тенденцию к незначительному снижению. Интервьюирование как качественный метод с 2004 по 2010 гг. было использовано в конкретных социологических исследованиях в 1,7 раз больше, чем за прошедшие пять лет (табл. 3):

Таблица 3

Виды интервью, используемые в конкретных социологических исследованиях с 1999 по 2010 гг. (в абсол. знач.)

Год	Глубин.	Фокусир.	Эксперт.	Стандарт.	Полустан.	Свобод.	Всего
1999	0	1	2	1	1	0	5
2000	0	0	1	3	0	0	4
2001	0	0	1	2	1	0	4

<sup>1</sup> Не все статьи содержат четкое описание процедурных аспектов конкретного социологического исследования.

2002	0	0	2	1	0	0	3
2003	0	0	2	1	0	0	3
2004	1	0	2	1	2	0	6
2005	0	0	1	0	1	0	2
2006	0	0	3	3	0	0	6
2007	0	0	2	2	1	1	6
2008	1	1	2	0	1	0	5
2009	0	0	1	1	0	0	2
2010	0	1	2	1	1	0	5

Проведенный нами контент-анализ позволил сделать следующие основные выводы:

- возможно, на основе анализа исследовательских стратегий с точки зрения качественной и количественной методологии за десятилетний период мы не можем выявить долгосрочные тенденции развития российской эмпирической социологии. Однако такой «временной срез» дает нам возможность поразмышлять над проблемой традиций и инноваций методики конкретных социологических исследований;

- несмотря на обилие научных работ, посвященных качественной методологии социологических исследований, изданных за последнее десятилетие<sup>1</sup>, в целом в российской исследовательской практике сохраняется предпочтение количественных методов сбора первичной информации;

<sup>1</sup> См.: Богомолова Н.Н., Филомеева Т.В. Фокус-группа как метод социально-психологического исследования. – М.: Издательство Магистр, 1997; Дмитриева Е. Фокус-группы в маркетинге и социологии. – М.: Центр, 1998; Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. – М.: Добросвет, 1998; Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. – М.: Логос, 1999; Плоткин А.Н. Фокус-группа. – М.: Летний сад, 2000; Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 2. – Минск: БГУ, 2000; Белановский С.А. Глубокое интервью. – М.: Николо-М, 2001; Белановский С.А. Метод фокус-групп. – М.: Николо-М, 2001; Страус А., Корбин Д. Основы качественного исследования. Обоснованная теория, процедуры и техника. – М.: УРСС, 2001; Лысенко О.Ю. Качественные методы социально-психологических исследований. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001; Мельникова О.Т. Фокус-группы в маркетинговом исследовании: Методология и техники качественных исследований в социальной психологии. – М.: Академия, 2003; Колесникова О.В. Дискурсивные практики современного национализма. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2003; Готлиб А. Качественное социологическое исследование. Познавательные и экзистенциальные горизонты. – Самара: Универс-Групп, 2004; Киблицкая М., Масалков И. Методология и дизайн исследования в стиле кейс-стади. – М.: Изд-во МГУ, 2004; Дудник О.В. Качественные методы в социологическом исследовании. – Магадан: Северный международный ун-т, 2004; Калахибина И.Е. Гендерные вопросы в России в конце XX века: Фокус-групповое исследование в городской и сельской местности. – М.: Акисфлат, 2004; Арутюнян Ю.В. Москвичи: этносоциологическое исследование. – М.: Наука, 2005; Ильин В.И. Драматургия

- статус качественных методов можно определить как вспомогательный, разведывательный, уточняющий, подтверждающий, интерпретирующий отдельные аспекты количественной информации. Такая позиция исследователей социологических проблем красноречиво выражена корифеем отечественной методики В.А. Ядовым. Отмечая изменение ситуации в сторону безусловной потери господства количественного подхода «на всем поле» социологических исследований, В.А. Ядов заключает, что гибкие качественные методы существенно дополняют формализованные приемы исследования, а интерес к ним возник «на почве пресыщения» формализованными жесткими методами<sup>1</sup>;

- убеждение Ядова в том, что жестко формализованные процедуры «несомненно остаются базисом достоверного научного знания»<sup>2</sup>, остается негласным, но необходимым условием научных квалификационных работ, требующих от соискателей большого объема изучаемой, опрашиваемой совокупности людей. По нашему мнению, академическая социологическая наука не спешит расстаться с этой советской традицией, интересующейся прежде всего «массами», а не отдельными личностями;

- увеличение социологических исследований образования, использующих качественные методы, скорее связано с «пресыщением» формализованными жесткими исследовательскими методами, со своеобразной модой, подталкивающей исследователей применять качественные методы.

---

качественного полевого исследования. – СПб.: Интерсоцис, 2006; Ватолина Ю.В. Метод наблюдения в социологии (на основе опыта Вальтера Беньямина). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006; Троцук И.В. Теория и практика нарративного анализа в социологии. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2006; Ткач О. Изучение истории семьи как стратегия качественного исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход. Коллективная монография / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007; Штейнберг И., Шанин Т., Ковалев Е., Левинсон А. Качественные методы. Полевые социологические исследования. – СПб.: Алетей, 2009.

<sup>1</sup> См.: Ядов В.А. Стратегии и методы качественного анализа данных // Социология: 4М. – 1991. – Т. 1. – №1. – С. 30.

<sup>2</sup> См.: Там же. – С. 30.

**РАЗДЕЛ II. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО  
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ<sup>1</sup>

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает, вместе с тем, общие тенденции мирового развития, что актуализирует необходимость существенных изменений в системе отечественного образования<sup>2</sup>. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран, однако социально-экономические реалии современности требуют трансформации системы образования и дифференциации выпускников по уровню компетентности.

Руководители федерального органа управления образованием выделяют следующие проблемы высшего профессионального образования: система образования готовит кадры для «уходящей» экономики; происходит коммерциализация образования; в ответ на информационную трансформацию меняются технологии образования; происходит поколенческий разрыв<sup>3</sup>. На основе данных социокультурных особенностей современного российского высшего профессионального образования происходит процесс перехода на двухуровневую подготовку, актуализированного не столько присоединением России к Болонскому процессу, сколько современными экономическими и социальными реалиями, предполагающими получение образования в течение всей жизни и профессиональную мобильность.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта № 2.2.1.2/7235 «Структура и содержание социального заказа на инновационное образование в российской высшей школе в условиях перехода на многоуровневую профессиональную подготовку», № 2.1.3/7294 «Роль корпоративных университетов в обеспечении инновационного развития региона (на примере ПРИФО)» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2010-2011 годы).

<sup>2</sup> Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года / Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> Волков А. Высшее образование: повестка 2008-2016 // Эксперт. 2007. № 32 (573). URL: [http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/32/vysshee\\_obrazovanie\\_2008/](http://www.expert.ru/printissues/expert/2007/32/vysshee_obrazovanie_2008/) (дата обращения: 11.12.2008).

Система образования как фактор культурного воспроизводства определяет и реализует изменившиеся потребности общества и государства, формирует социокультурное пространство. В социокультурных условиях противоречивого информационного пространства, падения ценности высшего образования становится актуальным анализ социокультурных особенностей реализации двухуровневой профессиональной подготовки.

Происходящая на данный момент трансформация российского высшего образования затрагивает все сферы жизнедеятельности общества. В системе высшего образования происходит постоянный процесс взаимодействия производителей и потребителей образования – администрации и профессорско-преподавательского состава вузов, абитуриентов и их родителей, работодателей и рынка труда. Все субъекты высшего образования в условиях трансформации в современной России становятся субъектами происходящих изменений. Проблема несоответствия интересов и запросов абитуриентов, их родителей, работодателей и вузов на фоне постоянных реформ государства создают сложную систему внедрения двухуровневой системы образования, следовательно, процесс культурного воспроизводства становится противоречивым и затяжным.

Несмотря на законодательное закрепление системы двухуровневой подготовки, механизмы реализации двухуровневой подготовки по-прежнему не работают. Противоречия между законодательным внедрением двухуровневого образования в России и неготовностью профессорско-преподавательского и административно-управленческого состава вузов, между выпуском бакалавров и магистров и недостаточным взаимодействием потребителей и производителей образовательных услуг по вопросам их подготовки и трудоустройства, а также недостаточной проработкой социального и государственного заказов на выпускников, формируют круг вопросов для социокультурного анализа проблемного поля реализации двухуровневой подготовки.

Данные противоречия социальной практики определили предметную область исследования. Очевидно, что в меняющемся мире, в условиях

глобализации, социальная реальность порождает новые параметры притязаний общества и отдельного государства к системе образования, на основе которых формируются новые социокультурные практики. Система уровневое образования все в большей мере становится основой культурного воспроизводства в современном российском обществе, но социокультурное поле двухуровневой подготовки не находит должного концептуального отражения в социологической науке, так же как и не достаточно разработанной является проблема формирования новой социокультурной реальности, отвечающей запросам индивида, общества, государства и всего мирового сообщества.

Переходя к исследованию социокультурных проблем трансформации отечественной системы высшего образования, необходимо определить степень изученности и разработанности данной проблемы. Проблема образования и его системной трансформации является междисциплинарной, решением которой занимаются представители социологии, философии, психологии, педагогики. Социологический анализ образования проведен в работах Т. Парсонса, Э. Дюркгейма, Э. Гидденса и др. Проблемы трансформации системы высшего образования находят отражение в научных работах исследователей, которые в рамках поставленной цели условно можно классифицировать по тематикам.

Роль профессионального образования в жизни человека и российского общества в целом рассматривается отечественными социологами Д.Л. Константиновским, В.В. Фурсовой, В.С. Магуном, А.А. Овсянниковым, В.С. Собкиным, Т.Л. Клячко, Т.Э. Петровой, А.Е. Чириковой, А.Ю. Согомоновым, Г.Ф. Красноженовой<sup>1</sup>, чьи идеи и результаты современных социологических

---

<sup>1</sup> Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю. Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М., 2008. 465 с.; Константиновский Д.Л., Фурсова В.В. Социология образования. М., 2004. 110 с.; Магун В.С., Брим Р., Гимпельсон В.Е., Морозков С.В., Чирикова А.Е. Молодые специалисты на российской государственной и муниципальной службе. Научный доклад по итогам исследования областных и городских администраций. М., 2003. URL: <http://www.chass.utoronto.ca/soc101y/brym/articles/RegionalReport.doc> (дата обращения: 22.12.2007); Овсянников А.А. Система образования в России и образование России // Мир России. 1999. Т. VIII. № 3. С. 73-132; Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., 1992. 159 с.; Белая книга российского образования. М., 2000. 113 с.; Красноженова Г.Ф. Высшая школа России (Проблемы сохранения интеллектуального потенциала). М., 1998. 258 с.

исследований позволили определить общие проблемы высшей школы и формирования социокультурного поля образования в процессе реформирования.

В отдельную группу авторов следует выделить тех, чьи работы посвященные исследованию образования с точки зрения социокультурных структур и социальных процессов. Проблемы социокультурных изменений и культурного воспроизводства рассматриваются в работах А.А. Полонникова, определяющего воспроизводство образования в актах взаимодействия педагогического персонала, взаимоотношениями студентов и преподавателей. А.Я. Флиер понимает культурное воспроизводство в качестве межпоколенной трансляции культуры, Э. Гидденс рассматривает культурное воспроизводство как передачу культурных ценностей и норм от одного поколения к другому, А.Л. Маршак определяет роль социокультурных связей в развитии каждого члена общества и социума в целом<sup>1</sup>. А.С. Ахиезер, рассматривая культуру как важнейшую сторону воспроизводственной деятельности, общества, человеческой истории, предлагает типологию культурного воспроизводства; Л.Г. Ионин определяет культуру с точки зрения идей и представлений; В.П. Борисенков, А.М. Новиков в своих работах отмечают отставание высшего образования от современных социокультурных требований и потребностей рынка<sup>2</sup>.

Исследование социокультурных особенностей трансформации образования не может быть полным без учета таких макросоциальных процессов современности как модернизация и глобализация. Феномен трансформации, модернизации и глобализации анализируется в работах Э.

---

<sup>1</sup> Полонников А.А. О понимающей экспертизе // Экспертиза образовательных проектов: Материалы международной научно-практической конференции. Минск, 1997; Флиер А.Я. Культурология в системе образования // Высшее образование в России. 1996. №4. С. 39-46; Гидденс Э. Социология; пер. с англ.; науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л.С. Гурьевой, Л.Н. Посилевича. М., 1999. 703 с.; Маршак, А.Л. Особенности социокультурных связей социально дезориентированной молодежи // СОЦИС. 1998. № 12. С. 94-97.

<sup>2</sup> Ахиезер А.С. Россия между открытым и закрытым обществом // Известия Уральского государственного университета. 1997. № 6. С. 59-68; Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., 2004. 432 с.; Борисенков В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985 - 2005 гг.) // Педагогика. 2006. №7. С. 3-16; Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008. 136 с.

Гидденса (поздняя современность), Д. Белла (постиндустриальное общество), З. Бжезинского (технотронное общество), У. Бека (общество риска), В.А. Ядова (посткоммунистические трансформации), Т.И. Заславской (теория социетальной трансформации), П. Штомпки (теория культурной травмы), Р. Дарендорфа, М.И. Лапицкого и др. Вопросы эффективности модернизации образования исследуются в работах таких социологов как Г.Е. Зборовский, Ф.Р. Филиппов, В.Я. Нечаев, Е.Э. Смирнова, А.М. Осипов и др. Данные теории позволяют определить место культуры и изменение культуры в процессе глобализации, а также социокультурных трансформаций в контексте социальных изменений.

В отдельную группу можно объединить авторов, чьи работы связаны с выявлением проблем реализации принципов Болонской декларации в российских вузах, соотношения отечественной и зарубежной систем образования, определения наиболее оптимального пути развития высшей школы. Проблемами внедрения Болонского процесса в российское образование занимаются такие авторы как В.И. Байденко, О.В. Боев, А.Ю. Мельвиль, Л.С. Гребнев, В.Б. Касевич и др.<sup>1</sup>. Проблемы трансформации высшей школы и всей системы образования, определенные глобализацией, реализацией принципов Болонской декларации, качественными изменениями спроса на рынке труда, переходом на компетентностно-ориентированное образование, анализируют отечественные ученые Л.И. Бойко, И.С. Болотин, В.Ю. Рубина, В.А. Садовничий, П.Г. Щедровицкий, О.Н. Смолин и др. Данные теории позволили сформировать точку зрения по определению сущности трансформационных процессов в современной российской высшей школе в условиях реализации двухуровневой подготовки.

Социокультурный анализ системы российского образования составной частью имеет исследование нормативно-правовой базы профессиональной подготовки и процесса ее реализации. Законодательные основы развития

---

<sup>1</sup> Компетентностный подход: опыт европейских вузов / Под общ. науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко. М., 2007. 215 с.; «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М, 2005; Касевич В.Б., Петров А.В., Цыб А.А. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб., 2004. 352 с.

высшего образования рассмотрены в работах А.Н. Козырина, Н.Е. Боровской, Л.М. Гудошниковой, Д.В. Корфа, Э.В. Молодяковой, Г.Ф. Ткача, В.Е. Шудегова, Г.А. Лукичева, А.В. Баранникова<sup>1</sup>. Проблемы управления образованием рассмотрены в трудах В.С. Белгородского, В.В. Майера, А.М. Осипова, В.В. Тумалева, Р.Г. Стронгина, А.О. Грудзинского, Т.Ю. Сидориной, И.Б. Назаровой, Р. Дима и др.<sup>2</sup>. В исследовании работы данных авторов имели значение для осмысления нормативных основ социокультурного пространства двухуровневой подготовки в России.

Отдельной группой следует выделить авторов, занимающихся проблемой соотношения общественных и государственных потребностей в образовании. Социальный и государственный заказ как компоненты удовлетворения потребностей общества и государства анализируется А.Р. Тузиковым, Т.Ю. Калошиной, Е.А. Лаврухиной<sup>3</sup>, Н.Л. Хананашвили и др.<sup>4</sup>. Взаимодействие потребителей и производителей образования на основе соотношения

---

<sup>1</sup> Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральн. центр образоват. законодательства. Центр публ.-правовых исслед.; Под. ред. проф. А.Н.Козырина. М., 2007. 432 с.; Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / сост.: Г.А. Лукичев, В.В. Насокин и др. / под ред. Г.А.Лукичева. М.: Готика, 2004. 384 с.; Баранников А.В. Основные направления образовательных реформ и изменения законодательства в области образования // Стандарты и мониторинг в образовании. М. 2000. № 2. С. 29-33.

<sup>2</sup> Белгородский В.С. Модернизация управления системой высшего профессионального образования в Российской Федерации: теоретико-прикладной анализ: Автореф. дис. ... док. социол. наук. М., 2007. 45 с.; Майер В.В. Региональные особенности вузовского образования // Социологические исследования. 2007. № 6. С. 109-113; Осипов А.М., Карстанье П., Тумалев В.В., Зарубин В.Г. О социальном партнерстве в сфере образования // Социологические исследования. 2008. № 3. С. 108-115; Стронгин Р.Г., Грудзинский А.О. Инновационный университет: новый подход к управлению // Аналитический вестник. Совет Федерации Федерального собрания Российской Федерации. Аналитическое управление аппарата Совета Федерации. 2006. №25 (313). С. 51-62; Сидорина Т.Ю. Структура российского общества – вызовы социальной политике // Мир России. 2005. Т. XIV. № 4. С. 49-63; Назарова И.Б. Участники рынка труда: структура занятости, самочувствие и отношение к здоровью // Народонаселение. 2007. № 2. С. 61-77; Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 44-56.

<sup>3</sup> Тузиков А., Зинурова Р. Особенности социального заказа на двухуровневую профессиональную подготовку // Высшее образование в России. 2008. № 5. С. 112-121; Калошина Т.Ю. Социальный заказ как условие управления сферой образовательных услуг: на примере подготовки специалистов экономического профиля вузами Читы: диссертация ... кандидата социологических наук. Чита, 2006. 156 с.; Лаврухина Е.А. Социальный заказ и спрос в образовании // Credo new. 2006. №4. URL: [http://credo-new.narod.ru/credonew/01\\_02/9.htm](http://credo-new.narod.ru/credonew/01_02/9.htm) (дата обращения: 12.03.2008)

<sup>4</sup> Государственный социальный заказ. М.: Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании», 1995. 54 с.

государственного и социального заказа на бакалавров и магистров в исследовании стали основой выявления социокультурных особенностей реализации двухуровневой подготовки.

Система высшего профессионального образования как социальный институт, фактор культурного воспроизводства достаточно представлены в социологической науке. Присоединение к Болонскому процессу и проблемы реализации принципов соглашения находятся на стадии актуализации в исследованиях социологов. Авторы большинства предлагаемых подходов рассматривают лишь отдельные аспекты реализации высшего профессионального образования в России и за рубежом, затрагивают проблему перехода на двухуровневую подготовку, определяют притязания некоторых субъектов общества на систему высшего образования. Однако, социальная практика формирования социокультурного пространства двухуровневого образования, определения государственного и социального заказа на бакалавров и магистров, сочетания и удовлетворения потребностей всех прямых и косвенных субъектов образования в едином социокультурном поле еще не стала предметом специальных социологических исследований. На выявленной проблеме и сфокусировано данное исследование.

Нормативно-правовой основой, закрепляющей идеологию общеевропейского пространства, стали европейские декларации и коммюнике. Еще в 1998 году в Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования определялась возможность и необходимость перехода обучения к образованию в течение всей жизни, «периоду существенных изменений в образовании на условиях труда, разнообразию становления профессиональной карьеры»<sup>1</sup>. Еще 10 лет назад в данном документе рассматривалась открытая Зона европейского высшего образования с уважением «различий и продолжения усилий по ликвидации

---

<sup>1</sup> Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования министров образования Великобритании, Германии, Франции и Италии. Сорбонна, 1998. URL: [http://www.umosudexp.ru/of\\_doc/bolon/25.05.1998.htm](http://www.umosudexp.ru/of_doc/bolon/25.05.1998.htm) (дата обращения: 23.05.2008).

барьеров»<sup>1</sup>, так же рекомендовалась возможность мобильности и сотрудничества разных стран в области высшего образования. Уже в этом документе мы видим все те принципы, которые пытается реализовать наша страна в данный момент. Но здесь мы еще не видим терминов «бакалавриат» и «магистратура», они заменены на определения «достепенной и послестепенной циклы». Вопросы же взаимного признания степеней были определены в Лиссабоне<sup>2</sup> в 1997 году. Говоря о более раннем «доболонском» периоде, необходимо отметить, что вопросы признания степеней обсуждались уже в 1979 году, но здесь не стояло цели объединения Европы, рассматривалась лишь необходимость «укреплять сотрудничество в области образования и подготовки кадров в интересах благосостояния и постоянного процветания народов»<sup>3</sup>. Данный документ можно считать основой идеологии мобильности студентов, преподавателей, научных сотрудников, сотрудничества между странами.

Принципы Болонской декларации базируются на нижеследующих документах, которые были подписаны ранее данного процесса:

- ✓ Европейской конвенции об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты (1953 г., ETS 15) и Протокола к ней (1964 г., ETS 49);
- ✓ Европейской конвенции об эквивалентности периодов университетского образования (1956 г., ETS 21);
- ✓ Европейской конвенции об академическом признании университетских квалификаций (1959 г., ETS 32);
- ✓ Международной конвенции о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря (1976 г.);

---

<sup>1</sup> Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования министров образования Великобритании, Германии, Франции и Италии. Сорбонна, 1998. URL: [http://www.umosudexp.ru/of\\_doc/bolon/25.05.1998.htm](http://www.umosudexp.ru/of_doc/bolon/25.05.1998.htm) (дата обращения: 23.05.2008).

<sup>2</sup> Конвенция Организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» (ETS N 165). Лиссабон, 11 апреля 1997 года. URL: <http://www.lawmix.ru/abro.php?id=6316> (дата обращения: 15.11.2008).

<sup>3</sup> Конвенция Организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры «О признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы» (Париж, 21 декабря 1979 года). URL: [http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/conv\\_paris/](http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/conv_paris/) (дата обращения: 2.12.2008).

✓ Европейской конвенции об общей эквивалентности периодов университетского образования (1990 г., ETS 138).

Болонская декларация носит декларативный характер – в этом и заключается суть «уважения автономии каждой страны и различий в социально-экономической и культурной сфере»<sup>1</sup>. Все же в данном документе определены основные принципы и направления трансформации высшего образования. К примеру, вторым принципом выступает принятие системы, основанной на двух циклах (степенях) образования: начальная ступень и дипломированный специалист. Здесь же определяется минимальный объем требований к данной системе – «доступ ко второму циклу должен требовать успешного завершения первого цикла занятий, длительностью минимум три года; степень, присуждаемая после первого цикла должна также отвечать рынку труда в Европе, соответствуя уровнем квалификации; второй цикл должен давать степень доктора или магистра как во многих Европейских странах»<sup>2</sup>. В Коммюнике встречи европейских министров высшего образования<sup>3</sup> в 2001 году предметное поле Болонского процесса начинает конкретизироваться. К примеру, формулируются понятия «бакалавриат» и «магистратура». Естественно, получению более конкретных определений предшествовали иные встречи и принятие новых документов. Например, на семинаре по степеням бакалаврского уровня (Хельсинки 16-17 февраля, 2001г.) было определено, что система «бакалавр-магистр» является более гибкой и мобильной – способствует взаимодействию между обучением и трудоустройством и, как следствие, лучше обеспечивает соответствие между высшим образованием и запросами рынка труда.

---

<sup>1</sup> Совместная декларация министров образования стран Европы «Европейское пространство высшего образования». Болонья, 19 июня 1999 года // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 41-45.

<sup>2</sup> Там же. С. 41-45.

<sup>3</sup> К Европейскому пространству высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров высшего образования. Прага, 19 мая 2001 г. // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 35-41.

Наиболее важным моментом в принятии и официальном закреплении системы «бакалавриат-магистратура» стало принятие Дублинских дескрипторов в феврале 2002 года. Были составлены дескрипторы, суммирующие результаты обучения по программам бакалавриата и магистратуры в терминах умений и качеств, которыми должен обладать выпускник для получения соответствующей степени. Описание степени бакалавра определяет, что эта степень присуждается выпускникам, которые:

- ✓ продемонстрировали знания и понимание своей области изучения, что основывается на фундаменте общего среднего образования, но является более высоким уровнем по отношению к этому последнему; в типичном случае это уровень, который основывается на овладении материалом продвинутых учебников и, кроме того, включает определенные элементы, свидетельствующие о знании важнейших основ соответствующих наук;

- ✓ умеют применять свои знания и свое понимание таким образом, как это принято в соответствующей профессиональной сфере, и обладают компетенциями, проявляющимися в умении выстраивать аргументацию и принимать решения в своей области знания;

- ✓ обладают способностью собирать и интерпретировать нужные данные (обычно в своей области знания), чтобы на их основе строить суждения, предполагающие оценку социальных, научных и этических аспектов проблемы;

- ✓ способны доносить информацию, идеи, проблемы и их решения, как до специалистов, так и до неспециалистов;

- ✓ развили в себе способности к обучению, которые необходимы для продолжения образования и самообразования<sup>1</sup>.

Исходя из указанных компетенций становится ясно отличие степеней бакалавра и магистра. В марте 2003 года в Хельсинки состоялся следующий семинар, в котором были определены магистерские степени. Стало очевидно, что степени бакалавра и магистра должны иметь «на выходе» разные

---

<sup>1</sup> Болонский семинар на тему «Что представляет собой бакалавриат?» Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 25-26 ноября 2004г. URL: [www.vita-centr.ru/Other/286.doc](http://www.vita-centr.ru/Other/286.doc) (дата обращения: 29.04.2008).

результаты и присуждаться на разных уровнях. Все бакалаврские степени должны открывать доступ к магистратуре. Структурам квалификаций был посвящен семинар в Копенгагене 27-28 марта 2003 г., который определил четыре базовые цели в квалификационной структуре:

1. Подготовка студента к конкуренции на рынке труда.
2. Воспитание студентов как активных граждан демократического общества.
3. Личностное развитие.
4. Развитие и поддержание высокого уровня знаний.

В 2003 году в Берлине<sup>1</sup> было определено, что страны-участницы должны начать переход на двухступенчатую систему к 2005 году. Интересным является тот факт, что в данном документе предлагается общий механизм принятия двухступенчатой системы высшего образования:

- ✓ разработать для своего высшего образования систему сравнимых и сопоставимых квалификаций, в которых квалификации будут описаны в терминах рабочей нагрузки, уровня подготовки, результатов обучения, компетенции и направления деятельности;

- ✓ создать рамочную систему квалификаций, в которой должны быть указаны различия в возможностях трудоустройства людей, имеющих степени, полученные после первого и второго цикла обучения.

В октябре 2004 года в Словении прошел семинар по востребованности бакалавров на рынке труда, в итоговых документах которого определяется необходимость тесного сотрудничества между системой образования и рынком труда; баланса между специальными знаниями и общими умениями с упором на привитие навыков к самообразованию; необходимость введения новых критериев качества с акцентом на конечных компетенциях; подготовки бакалавров без разделения на «академическую» и «профессиональную».

---

<sup>1</sup> Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике конференции европейских министров высшего образования. Берлин, 19 сентября 2003 г. // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 24-35.

Министры высшего образования в 2005 году в Бергене<sup>1</sup> пришли к базовому определению, которым мы на сегодняшний день оперируем – «многоуровневая система образования». Встреча министров высшего образования в Лондоне<sup>2</sup> в 2007 году была нацелена на совершенствование всех существующих новаций в будущем. Вопросы двухуровневой системы подготовки объединялись в проблемном поле трудоустройства выпускников, рамок квалификаций и положения докторантов. Определяется, например, что правительства и вузы должны более тесно взаимодействовать с работодателями и другими заинтересованными сторонами, должно развиваться партнерство и сотрудничество с работодателями. Заметно, что только три года назад определяется основная проблема – проблема трудоустройства бакалавров.

Данные документы дают нам возможность определить, *что* нужно вводить и как это называется. Но вот каким образом это ввести, *как* реализовать – на эти вопросы процессуального характера документы не отвечают и не должны отвечать. Из этого следует, что Россия, включившись в данный процесс, самостоятельно определяет на нормативно-законодательном уровне этапы, механизмы, сроки перехода, требования к двухуровневой подготовке и основным предметным областям Болонской декларации, а это:

- ✓ система легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе с применением Приложения к Диплому (Diploma Supplement);
- ✓ система многоуровневого образования;
- ✓ система кредитов (ECTS) как основного средства продвижения широкой студенческой мобильности;
- ✓ мобильность студентов и преподавателей;

---

<sup>1</sup> Европейское пространство высшего образования: добиваясь поставленных целей. Коммюнике конференции европейских министров высшего образования. Берген, 19-20 мая 2005 г. // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 16-24.

<sup>2</sup> На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на проблемы глобализованного мира. Коммюнике конференции европейских министров высшего образования. Лондон, 18 мая 2007 г. // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 5-16.

✓ содействие Европейскому сотрудничеству в обеспечении качества через разработку сопоставимых критериев и методологий.

Таким образом, нормативно-правовая база Российской Федерации должна как минимум иметь механизмы реализации перехода на многоуровневую систему подготовки, что станет основой действий академического сообщества и аппарата управления вузов.

В мае 2005 года президентом РФ Путиным В.В. была утверждена «Дорожная карта»<sup>1</sup>, которая является как бы средним уровнем нормативно-правовых актов, используемых в Российской Федерации. Данный документ имеет конкретизированные механизмы создания общеевропейского пространства. Так, в ответ на встречу министров в Берлине в 2003 году была поставлена задача перехода к двухуровневой, а затем – к многоуровневой (бакалавр-магистр-доктор) системе подготовки. Но в то же время данный документ является декларативным, так как «меры и инструменты»<sup>2</sup>, обозначенные в нем, нуждаются в дальнейшей конкретизации и проработке на уровне РФ и субъектов РФ.

В Российской Федерации вопросы, касающиеся принятия принципов Болонского соглашения, разрабатываются на уровне Решений Коллегий Министерств. К примеру, Решение Коллегии Министерства образования и науки «О работе Министерства по формированию общего пространства Россия-ЕС в области науки и образования»<sup>3</sup> определяет механизмы международного сотрудничества и мобильности. Данный документ разработан для среднего уровня – Департамента международного сотрудничества, Федерального агентства по образованию, Департамента государственной политики в сфере

---

<sup>1</sup> «Дорожная карта» РФ-ЕС по общему пространству науки и образования (10.05.2005) // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 48-56.

<sup>2</sup> Там же. С. 48-56.

<sup>3</sup> Решение Коллегии «О работе Министерства по формированию общего пространства Россия-ЕС в области науки и образования» 01.12.2004 № ПК-7 // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 86-89.

науки, инноваций и интеллектуальной собственности и проч., предваряющий и выстраивающий нормативно-правовую логику использования новаций нижним уровнем – самими вузами. Существует Решение Коллегии «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации», регламентирующее межведомственное взаимодействие в условиях внедрения принципов Болонской декларации. Также можно привести в пример Решение Коллегии «О международном сотрудничестве в науке и образовании» от 07.10.2003 г., № 13/1, согласно которому определяются возможности обучения российских студентов и преподавателей за рубежом, а также зарубежных студентов в России.

Министерством образования и науки РФ был выпущен Приказ «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации»<sup>1</sup>, определивший план мероприятий на 2005-2010 гг. по реализации болонских положений.

В течение регламентированных 5 лет в соответствии с Планом<sup>2</sup> в РФ должна быть распространена система двухуровневого высшего профессионального образования. В реальной практике внедрение двухуровневой подготовки нашло отражение в Федеральном Законе<sup>3</sup> только в 2007 году. Безусловно, Законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»<sup>4</sup> еще в 1996 году были определены ступени высшего профессионального образования (бакалавр, специалист, магистр), но определение ступени подготовки по конкретным направлениям целиком зависело от выбора самого вуза. 13 марта 1992 г. было принято Постановление «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской

---

<sup>1</sup> Приказ «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» от 15 февраля 2005 г. № 40 // Распространение Болонского процесса: от декларации к внедрению на практике: часть 1. Сборник европейских и российских документов по текущему курсу Болонского процесса; под ред. Р.Р. Агишева. Казань, КГТУ им. А.Н. Туполева, 2008. С. 71-72.

<sup>2</sup> Там же. С. 71-72.

<sup>3</sup> Федеральный Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>4</sup> Федеральный Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ, ст.6. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Федерации», утвердившее Временное положение о многоуровневой структуре высшего образования РФ, Положение о порядке реализации государственными высшими учебными заведениями образовательных программ. Уже с 1996 года многие вузы России начали готовить и бакалавров, и магистров, но без должного внимания различиям в подготовке и необходимым ресурсам.

Законы РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» четко не определяют термины «бакалавр» и «магистр», т.к. их квалификационные характеристики регламентируются международными актами. Некое определение термина «магистерская подготовка» можно найти в Постановлении Госкомвуза РФ: «подготовка магистров ориентирована на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность»<sup>1</sup>. Но в нашем законодательстве на данный момент существует брешь – «Положение о магистратуре» утратило силу<sup>2</sup>, поэтому вузы работают без Положения. Таким образом, мероприятия по конкретизации сроков внедрения двухуровневой системы в РФ согласно Плану было реализовано с отставанием на два года.

Первые шаги во внедрении системы двух циклов обучения были сделаны еще в 1994 году, но только в 2007 г. эта система была узаконена полностью<sup>3</sup>. Появились нормативно закреплённые изменения, которые вступят в силу с 1 сентября 2009 года<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Постановление Госкомвуза РФ «Об утверждении Положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации» от 10 августа 1993 г. N 42, ст.1. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Приказ «Об утрате силы постановления госкомитета РФ по высшему образованию от 10.08.1993 № 42 «Об утверждении положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования РФ» от 16.09.2003 № 3572. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> Федеральный Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>4</sup> «Подготовка лиц с высшим профессиональным образованием для получения квалификации (степени) "бакалавр" и квалификации (степени) "специалист" осуществляется на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования, а для получения квалификации (степени) "магистр" - на базе бакалавриата». Определены различия в освоении программ бакалаврами и магистрами – бакалавриат может быть сокращенным и ускоренным при достаточных основаниях,

В 2001 году было выпущено Письмо «О порядке введения в вузах магистерских программ»<sup>1</sup>, являющееся алгоритмом введения магистерских программ:

1. Выбор магистерской программы.
2. Решение Ученого совета вуза о введение лицензированной программы.
3. Регистрация магистерской программы Учебно-методическим объединением.

Относительно недавно Министерством образования и науки РФ был выпущен Приказ<sup>2</sup>, предоставляющий вузам и поступающим в магистратуру некоторые академические свободы:

- определены виды деятельности – научно-исследовательская, научно-педагогическая, проектная, опытно и проектно-конструкторская, технологическая, исполнительская и творческая, организаторская и др.;

- программы могут осваиваться лицами, имеющими высшее образование, направление и специальность которого не влияет на выбор магистерской программы;

- с 2007 г. учебно-методическое и кадровое обеспечение магистерской программы должны размещаться на сайтах вузов.

Фактом, иллюстрирующим положительную динамику в обеспеченности магистратуры нормативно-правовыми актами РФ, выступает выделение механизма лицензирования вузов по программам магистерской подготовки<sup>3</sup>. Необходимо иметь сведения об обеспеченности образовательного процесса учебной литературой и оборудованием, о кадровом обеспечении

---

но получение образования «по сокращенным программам подготовки специалиста и программам магистратуры не допускается».

<sup>1</sup> Письмо Министерства образования РФ «О порядке введения в вузах магистерских программ» от 23.11.2001 № 14-52-607ин/13. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» от 22 марта 2006 г. № 62. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> Письмо Минобразования России «О лицензировании высших учебных заведений по программам магистерской подготовки» от 17.07.2000 N 24-52-206/10. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

образовательного процесса. «Требования к минимальной оснащенности и минимальной обеспеченности образовательного процесса высших учебных заведений, реализующих основные образовательные программы магистерской подготовки»<sup>1</sup> определяют основной набор критериев для реализации магистерской подготовки в вузе. Нормативно закреплена двухуровневая подготовка – вуз не имеет права вводить магистратуру по определенному направлению, не имея государственной аккредитации по соответствующему направлению подготовки бакалавров. Закрепляется и многоуровневая подготовка – в вузе должны иметься специальности аспирантуры, соответствующие профилю магистерской подготовки. Также определяются требования к минимальной оснащенности высших учебных заведений и оборудованию учебных помещений.

В нормативно-правовой базе РФ можно выделить «Требования к обеспеченности учебной литературой учебных заведений профессионального образования, применяемые для оценки соответствующих учебных заведений при их лицензировании, аттестации и аккредитации»<sup>2</sup>, определяющие объем фонда основной учебной литературы не менее 60% от всего библиотечного фонда. Определяется и устаревание литературы. Положение о фонде периодических, справочно-библиографических изданий, электронных учебников особенно актуально при подготовке магистров. Приказом Минобрнауки России<sup>3</sup> определяется актуальная задача разработать список учебной литературы, рекомендуемой к изданию в составе серий «Библиотека бакалавра» и «Библиотека магистра» в срок до 1 мая 2000 года с целью обновления содержания образования.

---

<sup>1</sup> «Требования к минимальной оснащенности и минимальной обеспеченности образовательного процесса высших учебных заведений, реализующих основные образовательные программы магистерской подготовки» от 7 июля 2000 года. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> «Требования к обеспеченности учебной литературой учебных заведений профессионального образования, применяемые для оценки соответствующих учебных заведений при их лицензировании, аттестации и аккредитации» от 15 октября 1999 года. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> Приказ Минобрнауки РФ «О реализации решения коллегии от 28.12.99 N 25 «О состоянии и перспективах развития магистратуры в России» от 22.02.2000 N 532. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Представленные Требования<sup>1</sup> определяют также кадровый состав, обеспечивающий магистерскую подготовку. Например, руководители магистерских программ и руководители студентов магистрантов должны иметь публикации в отечественных или зарубежных реферируемых журналах, трудах национальных и международных конференций, симпозиумов по профилю магистерской подготовки. В целях обеспечения качества образования магистров одновременно руководство может осуществляться не более чем пятью студентами-магистрантами. Имеются базовые аккредитационные требования, определяющие критерии, которым должен соответствовать вуз:

1. Количество преподавателей, имеющих ученую степень, должно составлять не менее 70% от общего числа профессорско-преподавательского состава (ППС).

2. ППС необходимо участвовать в выполнении научно-исследовательских, конструкторских и научно-методических работ.

3. ППС должен пользоваться общественным признанием, подтвержденным наличием членов академий и лауреатов различных премий.

4. Текучесть преподавательских кадров не должна превышать 40% за аккредитованный период.

5. Преподаватели с ученой степенью доктора наук и (или) ученым званием профессора должны составлять не менее 20%.

6. Общее число штатных преподавателей – докторов наук, профессоров соответствующего профиля по циклам общепрофессиональных и специальных дисциплин, входящих в заключительную двухлетнюю программу специализированной подготовки магистров, должно составлять не менее трех.

Интересным с исследовательской точки зрения является Приказ Минобразования России «О реализации решения коллегии от 28.12.99 N 25 «О

---

<sup>1</sup> «Требования к минимальной оснащенности и минимальной обеспеченности образовательного процесса высших учебных заведений, реализующих основные образовательные программы магистерской подготовки» от 7 июля 2000 года. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

состоянии и перспективах развития магистратуры в России»<sup>1</sup>. В порядке эксперимента на период 2001-2005 годов планировалось создать на базе ведущих вузов, имеющих опыт подготовки магистров, региональные центры магистерской подготовки с целью обеспечения регионов научными и научно-педагогическими кадрами высокой квалификации. Анализ веб-сайтов вузов, нормативной базы РФ показал, что данная задача не была реализована на практике.

В 2005 году был внесен проект Федерального Закона<sup>2</sup>, обеспечивающий объединениям работодателей право участвовать в государственном прогнозировании и мониторинге рынка труда, формировании перечней направлений подготовки, разработке государственных стандартов профессионального образования и процедурах контроля качества профессионального образования. Данный законопроект базируется на Федеральном Законе «Об объединениях работодателей»<sup>3</sup>, регламентирующем правовое положение объединений работодателей, порядок их создания и деятельности. Проанализировав документ, приходим к выводу – имеется лишь одно нормативно закрепленное положение об участии объединений работодателей «в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, в том числе в разработке федеральных государственных образовательных стандартов и разработке федеральных государственных требований к дополнительным профессиональным образовательным программам, формировании перечней направлений подготовки (специальностей) профессионального образования, государственной аккредитации образовательных учреждений

---

<sup>1</sup> Приказ Минобразования РФ «О реализации решения коллегии от 28.12.99 N 25 «О состоянии и перспективах развития магистратуры в России» от 22.02.2000 N 532. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Федеральный Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» от 01.12.2007 № 307-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> Федеральный Закон «Об объединениях работодателей» от 27 ноября 2002 года N 156-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

профессионального образования в порядке, установленном Правительством Российской Федерации»<sup>1</sup>. Данный пункт включен в Закон лишь 1 декабря 2007 года, поэтому заметим, что данное мероприятие также «отстает» по времени и не совпадает с утвержденным Планом. В Законе «Об образовании» взаимоотношения сферы образования с работодателями базируется на уровне обязанностей – ответственность за повышение профессиональной квалификации работников, с которыми они находятся в трудовых отношениях<sup>2</sup>. Но здесь не содержится норм, относящихся к правам работодателей и их объединений в сфере, имеющей принципиальное значение для состояния рынка и эффективности инвестиций. Таким образом, необходимость внесения законопроекта по участию и сопричастности работодателей в сфере образования продиктована общественной необходимостью и возникшими переменами как следствия вхождения в общеевропейское пространство.

Согласно Концепции модернизации образования до 2010 года «должна быть создана система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учетом международных тенденций». Но данный документ на вопрос о механизмах реализации такого мониторинга и работы с рынком труда не отвечает. Планируется создание «эффективной системы содействия трудоустройству выпускников, включая развитие целевой контрактной подготовки, формирование у всех выпускников вузов, среднеспециальных учебных заведений и профессиональных училищ готовности к самоопределению в вопросах подбора работы, в том числе и открытию собственного дела». Еще в 2002 году был выпущен Приказ<sup>3</sup>, являющийся нормативным актом исполнения решения коллегии Министерства образования

---

<sup>1</sup> Федеральный Закон «Об объединениях работодателей» от 27 ноября 2002 года N 156-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Федеральный Закон «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 п. 4 ст. 40. URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 11.12.2007).

<sup>3</sup> Приказ Минобразования РФ «Об установке в высших учебных заведениях Российской Федерации, подведомственных Минобразования России, информационной системы по трудоустройству и занятости выпускников вузов» от 10.06.2002 № 2172. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

России от 25.09.2001 №14/1 о программе «Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования». Было определено, что Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, который является Межрегиональным координационно-аналитическим центром по проблемам трудоустройства и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования, должен стать головной организацией по распределению и установке в высших учебных заведениях Российской Федерации информационной системы по трудоустройству и занятости выпускников. Данные системы в российских вузах должны функционировать уже с 2003 года, причем на основе взаимодействия с региональными «отделениями Российской ассоциации студенческих профсоюзных организаций высших учебных заведений (РАПОС), с работодателями на региональных рынках труда». Можем ли мы сказать, что проблема трудоустройства решена? Данная проблема остро стояла еще во времена обсуждения Болонского процесса и присоединения к нему России, сегодня же «трудоустройство» как результат обучения приняло новый оборот – исследования запросов работодателей показывает, что трудоустройство бакалавров в условиях конкуренции со специалистами и высоким уровнем личного неприятия бакалавриата работодателями становится наиболее актуальным, но нерешенным вопросом. Данная проблема вытесняется другими – проблемой формирования стандартов высшего образования третьего поколения, определением расчета по зачетным единицам, выдачей приложений к диплому.

Мероприятия, реализуемые по Плану в 2005-2006 гг., стали подспорьем формирования федеральных стандартов высшего профессионального образования, работа по разработке, утверждению и введению в действие которых была запланирована на 2007-2008 гг. Можем утверждать, что данная работа (исходя из анализа нормативно-правовой базы РФ) проходила в установленные сроки, однако процесс введение стандартов третьего поколения в российских вузах сегодня очень отстает от условленного периода. Решение

«О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования» было нормативно закреплено 31.01.2007; Протокол № ПК-1 был выпущен 01.02.2007; Макет стандарта ВПО третьего поколения вышел 22 февраля 2007 г. Министерства образования и науки РФ были внесены изменения<sup>1</sup>, регулирующие отношения, связанные с изменением структуры и содержания государственных образовательных стандартов путем введения системы норм, устанавливающих новые принципы формирования федеральных государственных образовательных стандартов и государственных требований с учетом специфики уровней (ступеней) образования.

В течение 2005-2010 гг. в стране должна вестись работа по анализу опыта, обобщению результатов экспериментов по внедрению системы зачетных единиц (ECTS). Как и при реализации положения по развитию системы двухуровневого образования, данная задача также носит условно объективный и субъективный характер: некоторые вузы самостоятельно проводят работу по внедрению ECTS. В 2002 году Министерством образования РФ была определена методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах<sup>2</sup>, очень четко раскрывающие технологию учета всех часов и перевода их в зачетные единицы. В дальнейшем был принят ряд приказов<sup>3</sup>, определяющих наименование вузов в эксперименте.

К 2008 году должна была завершиться работа по введению приложения к диплому *Diploma Supplement*, причем работа велась поэтапно: разработка

---

<sup>1</sup> Федеральный Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Приложение 1 к Письму Минобразования России «О направлении Методики расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах» от 28.11.2002 №14-52-988 ин\13. URL: [http://www.wtu.ru/to\\_students/prikaz\\_998.php](http://www.wtu.ru/to_students/prikaz_998.php) (20.12.2007).

<sup>3</sup> «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе» от 2 июля 2003 г. N 2847; «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц» от 29 июля 2005 г. N 215. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

образца – 2005-2006 гг.; создание и поддержание web-сайта с информацией о введении приложения к диплому – 2005-2008 гг.; введение приложения к диплому – 2008 г.

На сегодняшний день понятно, что выдача таких приложений для нас затруднительна, и это связано, в первую очередь, с несовершенством законодательства. В России нормативно не закреплена национальная рамка квалификаций, что затрудняет процесс подготовки к выдаче таких приложений. Не введена система зачетных единиц, не произведен переход на государственные образовательные стандарты третьего поколения. Согласно Письму Министерства образования и науки РФ до официального изменений формы российского документа о высшем профессиональном образовании вопросы выдачи общеевропейского приложения к диплому решаются высшими учебными заведениями самостоятельно<sup>1</sup>. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что работа по данному направлению ведется, но о повсеместном введении приложений к диплому в 2008-2009 гг., определенном Планом, Россия не подошла.

Создание и обеспечение системы признания иностранных документов об образовании в РФ выступает еще одним положением, обязательным для реализации в течение двух лет с 2005 по 2007 гг. Это положение также выступает дополнительным для создания общеевропейского пространства, основанного на двухуровневой системе подготовки<sup>2</sup>. Статьей 23 Закона, введенной в последней редакции 2007 года, регламентируется «признание и установление эквивалентности документов иностранных государств о высшем или послевузовском профессиональном образовании, об ученых степенях и ученых званиях»<sup>3</sup>. Наиболее существенным в отношении процесса признания является Приложение к рекомендациям по процедурам и критериям оценки

---

<sup>1</sup> Письмо Министерства образования и науки РФ «О выдаче общеевропейского приложения к диплому» от 23 марта 2006 г. № 03-336. URL: <http://www.garant.ru/prime/20060622/6099700.htm> (20.02.2008).

<sup>2</sup> Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности. URL: <http://www.russianenic.ru/> (дата обращения: 1.02.2008).

<sup>3</sup> Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

иностранных квалификаций и периодов обучения, принятые в рамках Лиссабонской конвенции<sup>1</sup>. Также Министерством общего и профессионального образования РФ в 1997 году был выпущен Приказ «О порядке признания и установления эквивалентности (нострификации) документов иностранных государств об образовании и ученых званиях»<sup>2</sup>. Данный документ содержит механизм признания и установления эквивалентности – определяется список материалов, прилагающийся к заявлению о признании; сроки рассмотрения документов; отдельные документы к заявлению об установлении эквивалентности; права и обязанности заявителя; содержание экспертизы; случаи невыдачи свидетельства. В ноябре 2001 года Министерство образования РФ издает Приказ<sup>3</sup>, имеющий во многом декларативный характер. Самым интересным с точки зрения правового регулирования выступает положение о «создании системы подготовки и переподготовки кадров по вопросам признания на территории РФ иностранных документов об образовании», утвержденное Планом для реализации в 2007 году. То есть на данный момент мы должны иметь структуру подготовки кадров по этому вопросу. Безусловно, некоторые вузы с активной позицией имеют в своем составе структуры обучения по тем или иным вопросам. Но вот системы общероссийской подготовки и переподготовки кадров, определенной правовой базы нами обнаружено не было.

В течение последних трех лет должна вестись работа по развитию академической мобильности студентов и преподавателей. Среди основных проблем, с которыми сталкивается система российского высшего образования на пути реализации принципов Болонской декларации на 2007 год в Национальном отчете за 2005 – 2007 год были указаны следующие:

---

<sup>1</sup> Лиссабонская конвенция от 11 апреля 1997 года. URL: [http://www.rusmagistr.ru/page\\_0002/page\\_0026/page\\_0041/](http://www.rusmagistr.ru/page_0002/page_0026/page_0041/) (дата обращения: 20.02.2008).

<sup>2</sup> Приказ Министерства общего и профессионального образования РФ «О порядке признания и установления эквивалентности (нострификации) документов иностранных государств об образовании и ученых званиях» от 9 января 1997 года № 15. Доступ их справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>3</sup> Приказ Минобробразования РФ от 6 ноября 2001 г. N 3561 «О практике взаимного признания и установления эквивалентности документов об образовании в Российской Федерации и зарубежных государствах». URL: <http://base.garant.ru/1586986.htm> (дата обращения: 20.02.2008).

1. Инерционность восприятия рынком труда степени бакалавра.
2. Неготовность части российской высшей школы выступать равноправным партнером в программах мобильности (недостаточное финансирование, слабое знание иностранных языков).
3. Излишняя регламентация.
4. Неготовность вузов к формированию компетенций выпускников, направленных на мобильность в рынке труда.

Несомненно, в условиях постоянно меняющегося законодательства в области образования мы создаем для себя определенные социокультурные риски:

✓ Несопоставимость квалификаций российских и европейских уровней образования. Анализ нормативно-правовой базы внедрения двухуровневой подготовки в России показал, что при наличии единых названий уровней подготовки, мы не имеем того качества подготовки, учебно-методического обеспечения и дифференциации технологий и методов подготовки бакалавров и магистров, которыми могут гордиться зарубежные страны с традиционной двухуровневой подготовкой.

✓ Отсутствие структуры образования – неопределенность во введении в общепринятую структуру среднеспециального образования, аспирантуры и докторантуры. Введение двухуровневой подготовки в России не означает трансформации лишь системы высшего профессионального образования, так как в условиях преемственности и непрерывного образования становится актуальным определение точек перехода с одного уровня на другой. Однако такой системы в России на данный момент нет. Адаптация европейской системы многоуровневой подготовки в России требует либо отмены аспирантуры, докторантуры, что может негативно повлиять на всю социокультурную систему общества и повысит уровень неопределенности, либо адаптации послевузовского и довузовского периодов образования в единую отработанную сеть, к примеру, определив еще один уровень (к примеру, как во Франции уровень лиценциата).

✓ Невозможность академической мобильности преподавателей и студентов, характеризующаяся недостаточным государственным финансовым обеспечением этого процесса, недостаточной мотивацией и возможностью управленческого аппарата вузов к поиску и налаживанию связей на международной образовательной арене, недостаточным владением иностранных языков в студенческой среде, затрудняющим мобильность студенческую, а также недостаточным владением иностранными языками в академическом сообществе. Проблемами остаются визовый режим и сложность в политических отношениях, негативно влияющие на возможность такой мобильности.

✓ Невозможность разграничения типов подготовки и результатов обучения бакалавров. Нормативно не разграничены типы бакалавриата и их область профессиональной деятельности. Не все вузы понимают необходимость разграничения качества, технологий подготовки бакалавров и магистров, что затрудняет разграничение и понимание квалификаций и компетентностей.

✓ Невозможность инициативной деятельности вузов и повышения академических свобод, регламентированной традициями управления в государстве.

Анализ нормативно-ценностного обеспечения двухуровневой подготовки показал: от того, каким образом существующие на данный момент законы РФ будут поняты и реализованы в условиях отдельного региона и вуза, зависит дальнейшее продвижение и активность вузов в подготовке бакалавров и магистров, повышении качества подготовки и реализации положений Болонской декларации.

На сегодняшний день достаточно проработанной темой в исследованиях является диада «работодатель – бакалавр/магистр». Однако почти не затрагивается тема отношения самих производителей образования – профессорско-преподавательского состава – к проблеме реализации двухуровневой подготовки в России. Анализ социокультурных особенностей

реализации двухуровневой подготовки показал, что образование становится фактором культурного воспроизводства, так как система образования формирует и обновляет кадровый потенциал, формирует региональный, а также мировой рынок труда, рынок «академической и профессиональной мобильности» и т.д. В то же время образование выступает в качестве воспроизводства идей и убеждений, что определяется ценностной компонентой социокультурного поля. Нами был проведен контент и дискурс-анализ публикаций в средствах массовой информации в целях определения особенностей реализации с иной стороны – со стороны отношения академического сообщества к феномену двухуровневого образования в России.

Средства массовой информации являются важным актором транзакций в образовательной среде, формирующие ценностно-мировоззренческую основу социокультурной реальности. Поэтому нами была определена актуальность анализа определенных СМИ в процессе реализации двухуровневой подготовки в России. При выборе вида СМИ, которые могли бы выявить проблемное поле реализации двухуровневой подготовки, главным критерием мы определили наличие «целевой аудитории». Так, было определено, что газета «Поиск» выступает средством массовой информации для академического сообщества, таким образом, это позволит определить основные проблемы реализации двухуровневой подготовки с точки зрения профессорско-преподавательского состава. Научные журналы «Высшее образование в России» и «Alma mater» стали основой для определения проблем в среде научно-педагогического сообщества. Online выпуски «Эксперт» стали базой определения проблем реализации двухуровневого обучения в большей степени в среде работодателей. Также со стороны социального сектора – семей абитуриентов и студентов – был проанализирован спектр прессы, целевой аудиторией которых является данный сектор. Такой анализ был выполнен при помощи портала [www.integrum.ru](http://www.integrum.ru). Таким образом, мы смогли определить основных производителей и потребителей двухуровневого образования, что поможет выявить основные социокультурные особенности реализации двухуровневой

подготовки на основе контент и дискурс-анализа публикаций в СМИ. Безусловно, дискуссии о двухуровневой подготовке в СМИ ведутся очень долго, уже около 10 лет (с начала введения магистратуры в России с 1996 г.), но мы не ставили задачей контент-анализ публикаций 10 лет, так как дискуссии того периода были неконкретны, главным вопросом того периода был «нужна ли двухуровневая система подготовки?». Этот вопрос с 2007 года перестает актуализироваться, так как именно в этом году был принят Федеральный Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ. Поэтому очевиден тот факт, что в 2007 и 2008 годах полемика в СМИ повернется уже к деятельностному аспекту введения двухуровневой подготовки. Исходя из изменения характера дискуссии от мнения «нам это не нужно» к мнению «как это сделать», нами были отобраны 2007 и 2008 годы в качестве наиболее полно отражающих проблемное поле реализации двухуровневой подготовки.

Контент-анализ проводился по нескольким критериям, определяющим глубину анализа, классификацию проблем и модальность описания проблемы. Определение глубины анализа необходимо для выявления уровня «проблематичности», к примеру, краткая описательная статья может и не носить в своем содержании обоснования решения проблемы, связанной с внедрением двухуровневой подготовки. В то же время аналитическая статья выступает статьей-обсуждением какого-либо вопроса. Интервью с субъектами реализации двухуровневой подготовки помогает выявить те или иные проблемные вопросы с разных точек зрения – для уровня ректора они будут глобальными, носящими обтекаемый характер оптимистического настроения, в глазах проректоров и заведующих кафедрами проблемы будут носить более конкретный характер, с точки зрения же профессорско-преподавательского состава особенностями реализации двухуровневой подготовки станет сам процесс обучения бакалавров и магистров, кадровое, материальное, информационное обеспечение образования. Для анализа определенных ранее

СМИ с точки зрения типологии или классификации проблем нами были определены следующие индикаторы-проблемы реализации двухуровневой подготовки: 1) технологические (учебно-методическое обеспечение, информационные, нормативно-правовые); 2) финансово-материальные; 3) кадровые; 4) связанные с рынком труда и работодателями. Мы не стали выделять отдельно проблемы учебно-методического обеспечения, информационных ресурсов, непонимания нормативно-правовой базы внедрения двухуровневой подготовки, несмотря на явную важность этих проблем на сегодняшнем этапе, так как эти проблемы носят процессно-деятельностный характер, по причине чего они были названы единым условным термином «технологические проблемы», то есть проблемы, связанные с технологией внедрения двухуровневой подготовки.

Проводя интерпретативный анализ, необходимо определить понятие «кадровые проблемы». Кадры при переходе на двухуровневую подготовку являются акторами, от мотивации, квалификации и таланта которых зависит в какой-то мере даже успешное трудоустройство выпускников. Но в то же время необходимо помнить о таких проблемах как старение кадрового состава вузов, отсутствие мотивации к изменениям, в том числе технологическим, связанным с обеспечением качества и технологического процесса обучения бакалавров и магистров. Проблемы, определенные как «трудоустройство бакалавров и магистров» носит более широкий характер – здесь мы рассматриваем все проблемы, связанные с рынком труда, его «отношением» к бакалаврам и магистрам, реальной практикой трудоустройства бакалавров и магистров как основного результата реализации, ожиданиями работодателей от начального периода реализации подготовки и проч.

Анализ СМИ основывается как на количественной, так и на качественной информации, полученной из публикаций. Первые два критерия анализа ставили цель определения особенностей реализации двухуровневой подготовки в количественной форме (по определенным нами проблемам реализации), но также они будут уточняться при помощи дискурс-анализа. Следующий

критерий анализа социокультурных проблем реализации относится больше к качественным методам исследования, так как связан с модальностью – эмоциональной окрашенностью описания тех или иных проблем. Но в то же время было решено выяснить и количественную составляющую данного критерия анализа, так как это поможет воссоздать общую картину настроений субъектов образования за полгода до нормативного и общего внедрения двухуровневого обучения. Мы отобрали следующие модальности – сочувственная, равнодушная (нейтральная), оптимистическая (приветствующая), пессимистическая.

Сочувственная модальность определяется общим мнением «нам этих проблем не избежать», равнодушная или нейтральная модальность носит характер рутинной деятельности или очередного изменения, которое необходимо вносить в практику. Оптимистическая или приветствующая окрашенность описания характеризуется как «благо, необходимое в нашем образовании». Пессимистическая же модальность описывает проблему с точки зрения «будет еще хуже».

Необходимо уточнить методику сбора и обработки информации по данному критерию. Безусловно, в период становления каких-то новаций любое общество будет видеть в нем и отрицательное, и положительное. Поэтому, отмечая количество публикаций, описывающих ту или иную модальность, мы брали в расчет общую окрашенность публикации. При определении же модальности в качественном формате были проанализированы все модальности, имеющиеся в одной публикации – от самой негативной до положительной. В то же время модальности не могут соотноситься с количеством публикаций, так как 2007 год изобиловал различными дискуссиями и настроениями разной модальности в одной публикации.

Анализ СМИ показал, что за два года наибольшее количество публикаций, имеющих в содержании анализ или описание тех или иных проблем двухуровневой подготовки, насчитано в журнале «Высшее образование в России».

#### Анализ публикаций за 2007-2008 гг.

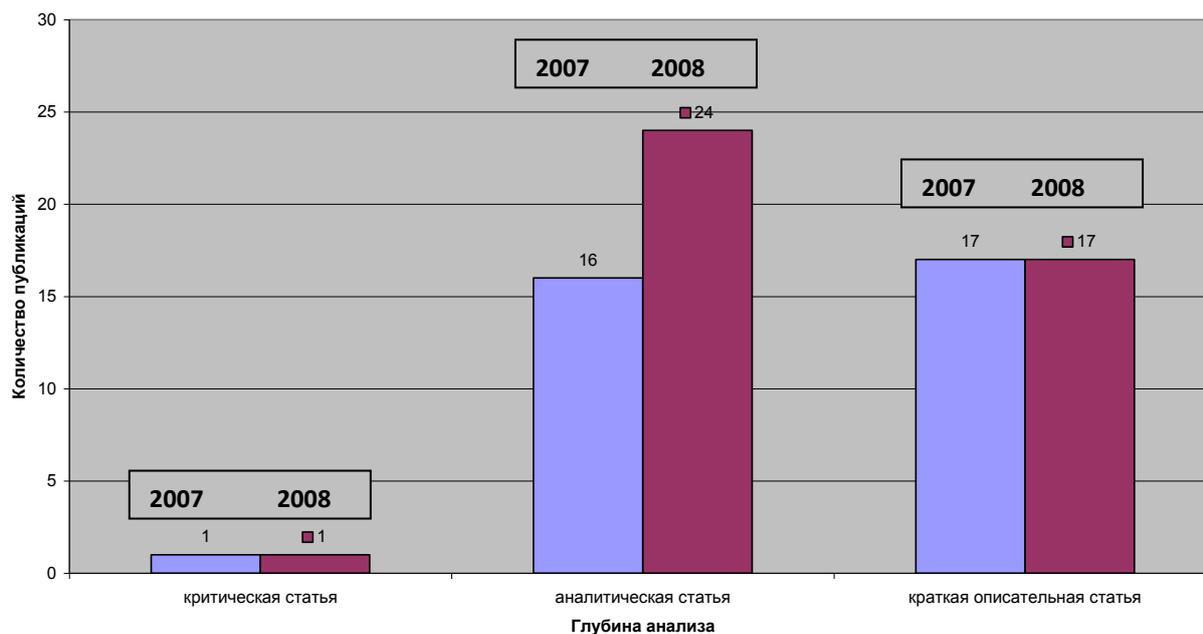


Рис. 1. Анализ публикаций за 2007-2008 гг.

Таким образом, можно увидеть, что за один год произошел взлет количества публикаций, относящихся к аналитическим статьям. Наибольший рост обнаружен в статьях журнала «Высшее образование в России» - если в 2007 году аналитических статей было 9, то в 2008 году их стало вдвое больше. Такую динамику можно характеризовать лишь тем, что после принятия Федерального Закона № 232-ФЗ от 24.10.2007 научно-академическое сообщество стало анализировать происходящее, пытаясь определить, что и как делать дальше. Кратких описательных статей, содержащих информацию о реализации двухуровневой подготовки, в журнале «Высшее образование в России» также стало больше в 2008 году – с 8 статей до 13. Из этого можно сделать вывод об открытом обсуждении вопросов двухуровневой подготовки в 2008 году. В то же время интересна ситуация с интервью. Наибольшее количество публикаций-интервью с ректорами вузов наблюдается в журнале «Высшее образование в России» - 7 статей за два года, в которых говорилось о проблемах реализации двухуровневой подготовки в вузах. Причем, из них 2 – в 2007 году, а 5 – в 2008. Безусловно, можно рассматривать такую положительную динамику с разных сторон. Так, с одной стороны, это говорит о

все большем количестве вузов, нацеленных или уже выпускающих бакалавров и магистров, но с другой стороны порой эти интервью носят характер рекламы вуза, которая не может идти вразрез с двухуровневой подготовкой. Во всех публикациях можно обнаружить подобные выражения: «Университет (*Оренбургский государственный университет – прим.*) в целом положительно относится к модернизационным процессам и активно участвует во многих из них. ...Двухуровневая система обучения уже действует в ОГУ по 12 направлениям подготовки бакалавров и 4 направлениям подготовки магистров...»<sup>1</sup>. Или же: «Мы (*Уральский государственный горный университет – прим.*) не испытываем каких-либо затруднений в связи с вхождением в Болонский процесс. У нас есть и двухуровневая система, есть подготовка кадров высшей квалификации...»<sup>2</sup>. «В университете (*Поморский государственный университет – прим.*) накоплен значительный опыт реализации многоуровневого образования. Экспериментальной учебно-научной площадкой здесь в течение 15 лет выступает наш гуманитарный факультет»<sup>3</sup>. К сожалению, не были найдены интервью с заведующими кафедрами и преподавателями в газете «Поиск».

Говоря о втором вопросе – типологии проблем, с которыми встречаются субъекты образовательного пространства в период внедрения бакалавриата и магистратуры, можем с уверенностью утверждать, что того, казалось бы, небольшого спектра проблем, по которым проводился анализ, было достаточно, так как в ходе исследования выяснилось, что это и есть ключевые и единственные проблемы, с которыми встречаются те или иные субъекты во время уже практического реформирования.

Было выявлено, что наибольшее количество публикаций носило характер определения технологических проблем, что дает нам возможность определить

---

<sup>1</sup> Региональный центр образования, науки, культуры и инновационного развития (Интервью с ректором ОГУ В.П. Ковалевским) // Высшее образование в России. 2007. № 12. С.40-48.

<sup>2</sup> «Для приращения рудных дел...» (Интервью с ректором УГГУ Н.П. Косаревым) // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 56-64.

<sup>3</sup> Луговская И., Старостина Е. ПГУ им. М.В. Ломоносова в перспективе Болонского процесса. // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 35-38.

главную трудность для всего научно-академического сообщества сегодня – каким образом, на основе каких технологий, используя какие обучающие технологии, различные для бакалавров и магистров, повысить качество образования. К тому же нерешенной проблемой остается низкая степень реализуемости и высокий уровень непонимания технологий введения и обучения бакалавров и магистров, определенная отечественным и европейским законодательством.

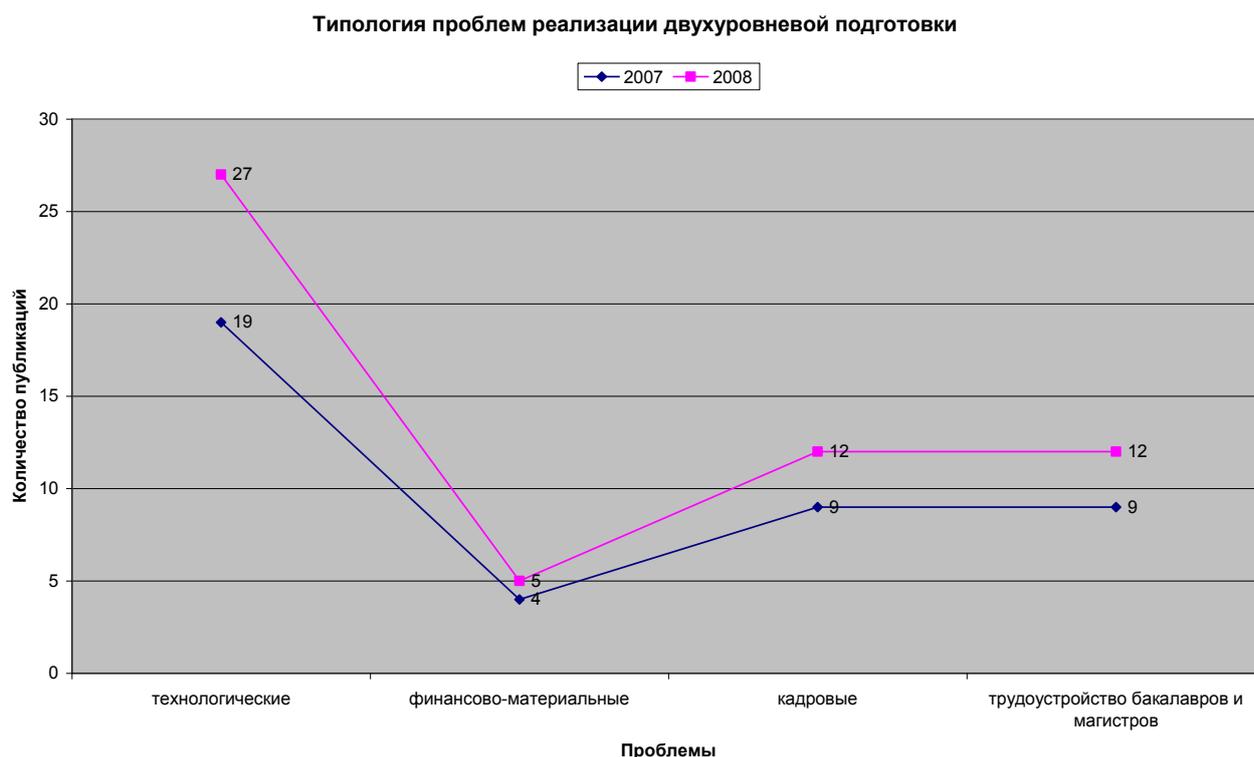


Рис.2. Типология проблем реализации двухуровневой подготовки в 2007 и 2008 гг.

Проблема кадровых ресурсов и трудоустройства бакалавров и магистров имеют идентичные количественные данные по обоим годам. Финансово-материальные проблемы, казалось бы, не волнуют профессорско-преподавательский состав и научное сообщество. Скорее всего, дело в том, что эта проблема волнует высшие круги государства, пока же реализация двухуровневой подготовки не началась повсеместно, данную проблему не

считают неразрешимой. Но, безусловно, мы отчетливо видим положительную динамику в обсуждении всех видов проблем в СМИ.

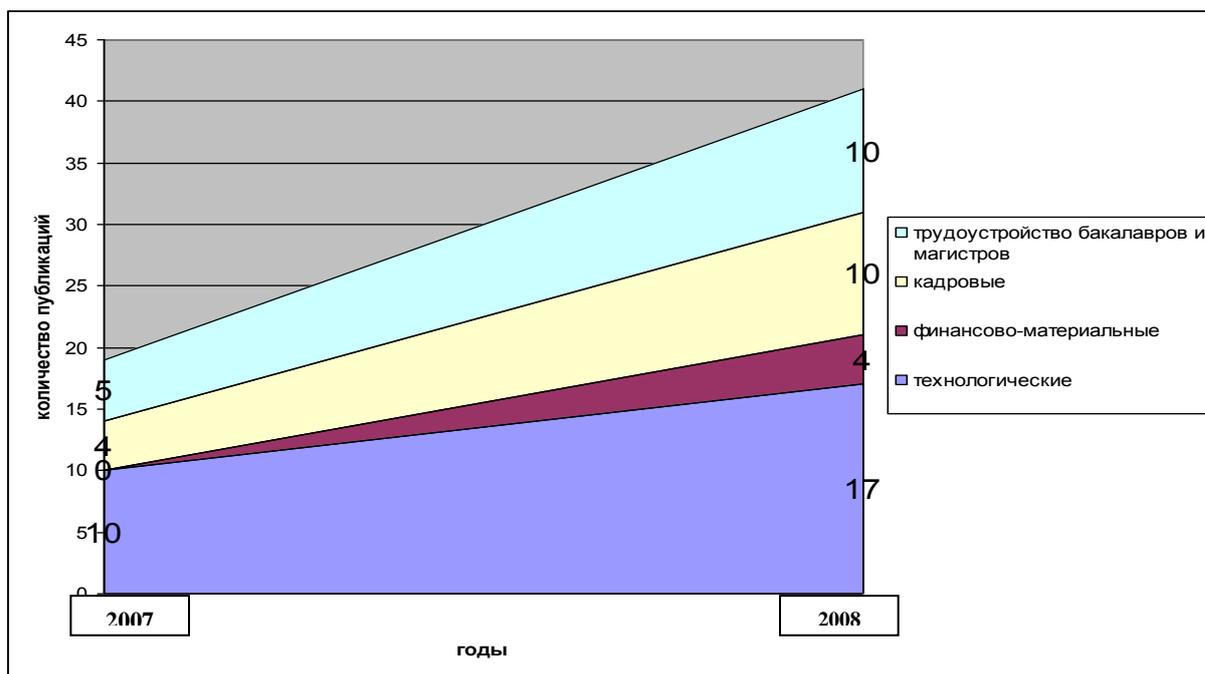


Рис. 3. Динамика роста количества публикаций в журнале «Высшее образование в России» в 2007 и 2008 гг.

Динамика по всем параметрам, как видно из диаграммы, положительная.

То же самое можно сказать и о журнале «Alma mater» и газете академического сообщества «Поиск», динамика роста публикаций в которых показана на рисунках 9 и 10.

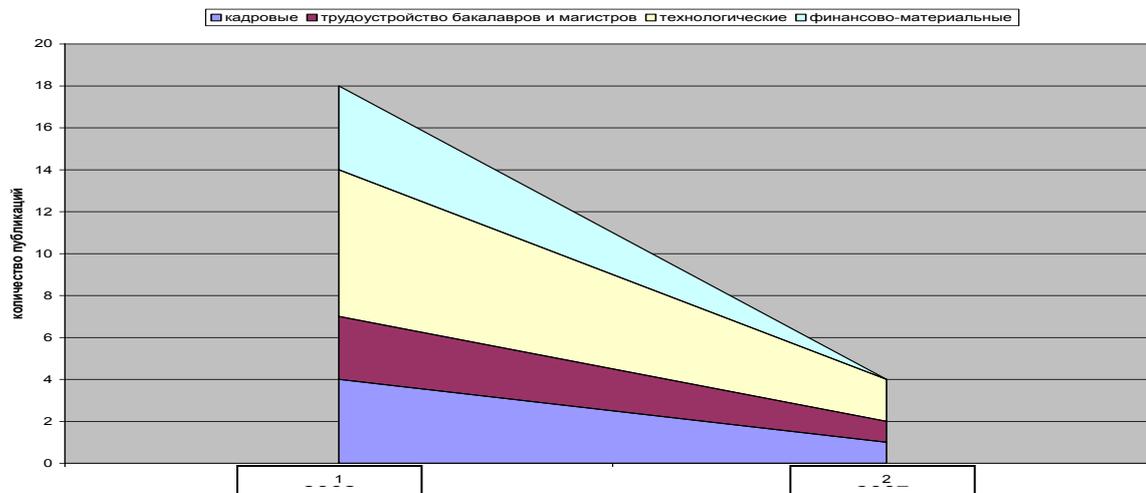


Рис. 4. Динамика роста публикаций по проблемам двухуровневой подготовки в журнале «Alma mater» в 2007 и 2008 гг.

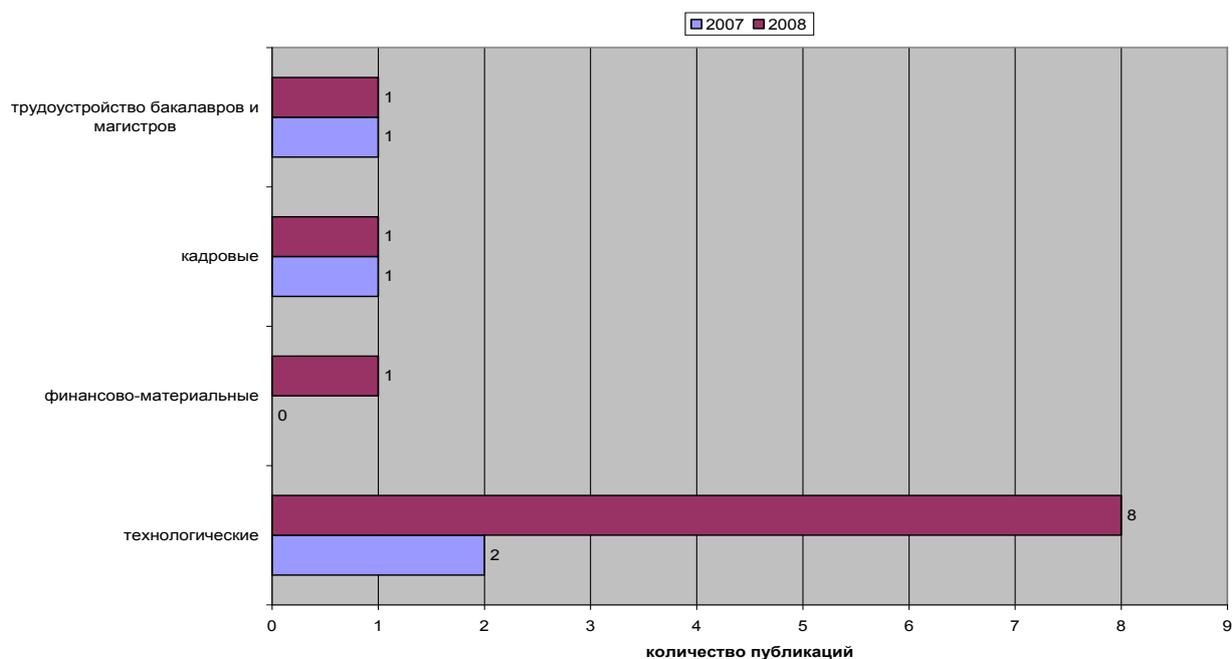


Рис. 5. Динамика роста публикаций по проблемам двухуровневой подготовки в газете «Поиск» в 2007 и 2008 гг.

Проблемы реализации двухуровневого обучения по годам в сумме носят следующий характер.

Таблица 1

Динамика роста публикаций по проблемам реализации по годам

Типология проблем	2007	2008
технологические	19	27
финансово-материальные	4	5
кадровые	9	12
трудоустройство бакалавров и магистров	9	12

Итак, по освещению всех проблем в 2008 году мы видим положительную динамику, обусловленную переходом субъектов образования к деятельностному подходу. К примеру, о технологических проблемах введения магистров и бакалавров очень много мнений, выражающихся словосочетаниями «люди не понимают, в чем же заключаются различия», «надо

объяснить обществу необходимость перехода», «технические сложности», «дискуссии из плоскости «зачем» переходят в плоскость «как»» и проч.

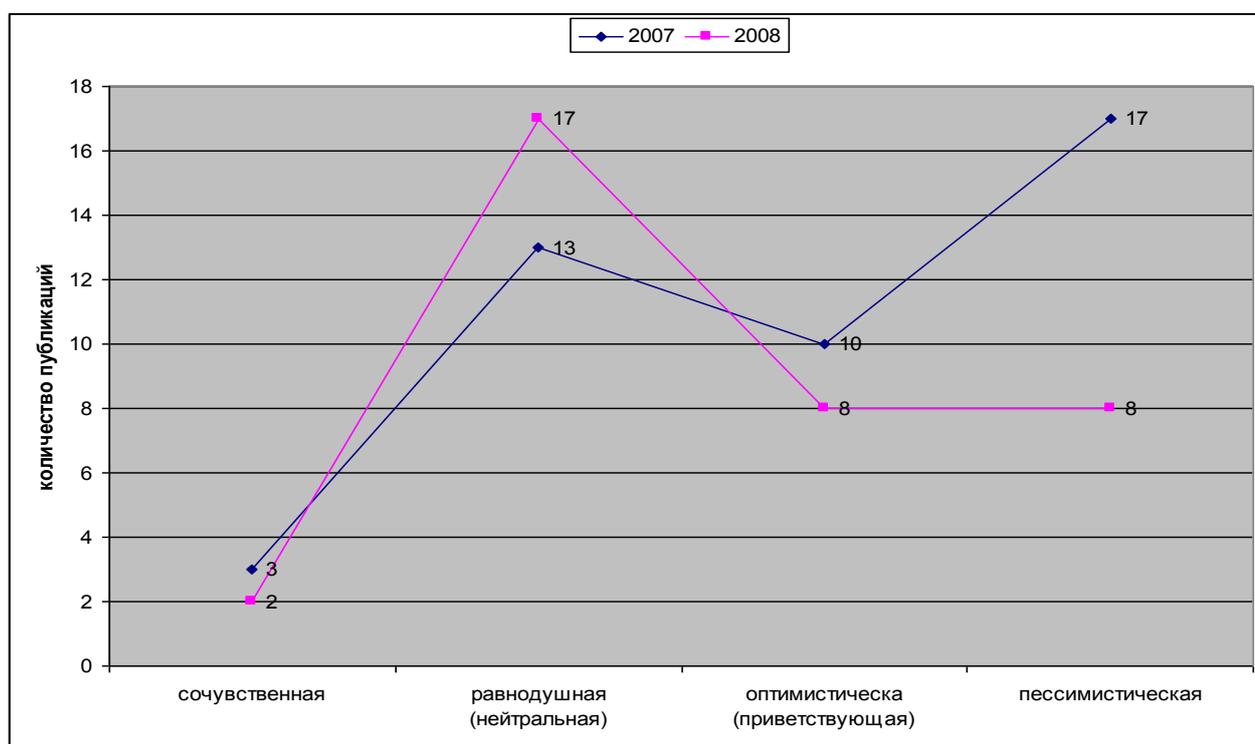
Понимание и принятие двухуровневой подготовки академическим сообществом и административно-управленческим аппаратом вузов определяется через озвучивание следующих проблем: невозможность учета способностей и мотивации студентов при 5-летней подготовке, определение перехода в качестве уже конкретной задачи, необходимость введения концептуально новых подходов к формированию содержания образования, к дидактическим методам и технологиям контроля качества и результативности обучения и т.д.

Кадровые проблемы высшего образования при переходе на двухуровневую систему подготовки проявляются в СМИ в таких выражениях как «преподавательский состав не только постарел, и утратил некую мотивацию к работе», «современный преподаватель вуза... похож на обывателя», «...грош цена такому коллективу», «многие профессора... не совсем поняли суть реальной ситуации», «отсутствие кадрового резерва» и проч.

Проблемы трудоустройства являются одной из наиболее серьезных проблем высшего образования. Эта проблема проявляется и на страницах СМИ. В 2007 г. преобладают следующие выражения: «важно, что человек умеет, а не диплом», «один из плюсов перехода... система образования фактически открывается работодателю», «трудоустройство бакалавров в российских регионах затруднено», «на разных региональных рынках труда предъявляется разный по структуре спрос». Тогда как в 2008 г. преобладают такие выражения как: «отношения к «модным» специалистам со стороны предприятий не лучше», «главная задача... построение признанной работодателем двухступенчатой структуры», «степень бакалавра дает возможность войти в профессиональный мир», «необходимо понять роль и место бакалавра-инженера на российском рынке труда» и др.

Таким образом, становится понятным различия в содержании проблем, определенных нами, в 2007 и 2008 гг. Если в 2007 году было больше непонимания и отсутствовала глубина анализа тех или иных негативных моментов, которая привнесла с собой двухуровневая система подготовки, то уже в 2008 году мы видим конкретные проблемы и пути решения, предлагаемые научно-академическим сообществом в русле деятельностного подхода.

Рис. 6. Модальность описания проблем в указанных СМИ за 2007-2008 гг.



Самым интересным с исследовательской точки зрения оказался вопрос, связанный с модальностью описания проблемы.

Количество публикаций с двумя полярными модальностями в виде пессимизма и оптимизма в 2008 г. резко снижается, но при этом увеличивается количество нейтральных публикаций. Можно также судить об изменении настроения по отношению к введению двухуровневой подготовке в научно-академической среде.

В то же время мы видим увеличение модальности «нейтральная». Можно предположить, что все пессимистические и оптимистические модальности переросли в нечто более рациональное – равнодушие с точки зрения

нейтральности. Это позволяет утверждать о том, что российское научно-академическое сообщество перешло на новый уровень обсуждения проблемы.

Интересен с точки зрения исследования анализ иных СМИ, целевой аудиторией в которых выступает социальный сектор – абитуриенты, семьи и родители абитуриентов и студентов. При помощи Интернет-портала [www.integrum.ru](http://www.integrum.ru) нами было проведено количественное исследование. Был проведен анализ упоминаемость в СМИ терминов «двухуровневая подготовка», «бакалавр (в различных вариациях)», «магистр (в различных вариациях)». Контент-анализ при помощи портала проводился по следующим видам СМИ: центральная пресса; центральные информагентства; региональная пресса; региональные информагентства; зарубежная пресса; зарубежные информагентства; пресса СНГ; Интернет-издания.

В ходе контент-анализа мы пришли к следующим показателям. Поиск по ключевому слову «двухуровневая подготовка» дал лишь один результат – найденный в центральной прессе.



Рис. 7. Контент-анализ понятия «двухуровневая подготовка»

По определению «бакалавр» мы получили следующую картину:

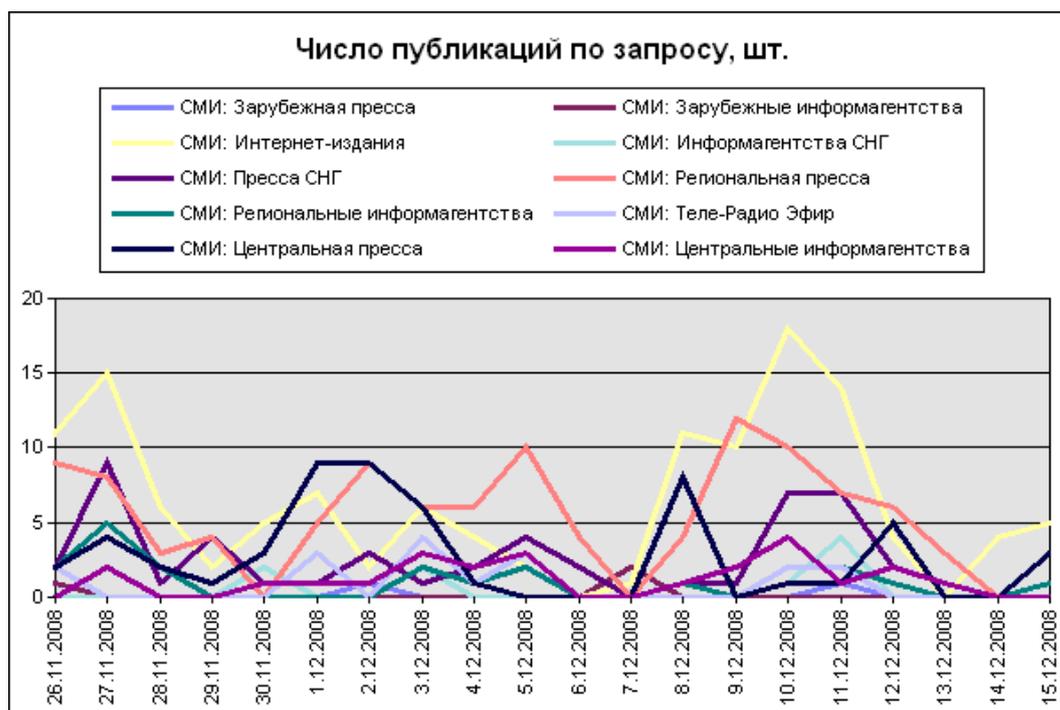


Рис. 8. Анализ понятия «бакалавр»

Заметно, что на графике преобладают Интернет-издания как наиболее активный «пользователь» данного понятия.

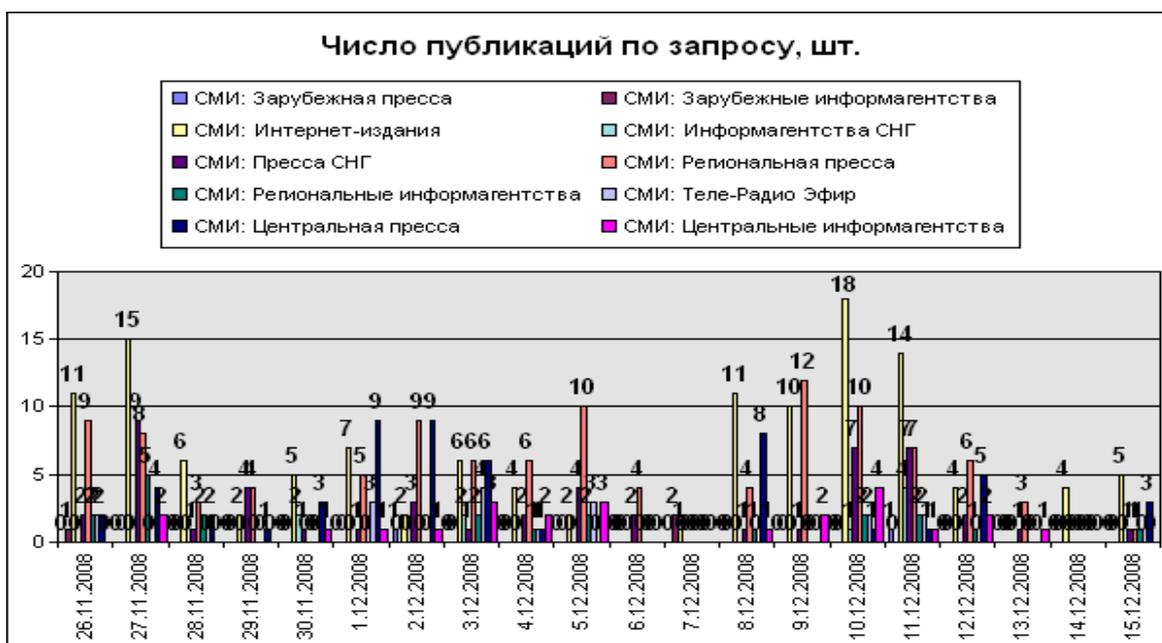


Рис. 9. Количество упоминаний понятия «бакалавр» в СМИ

Нетрудно догадаться, что с упоминанием понятия «магистр» подобная ситуация.

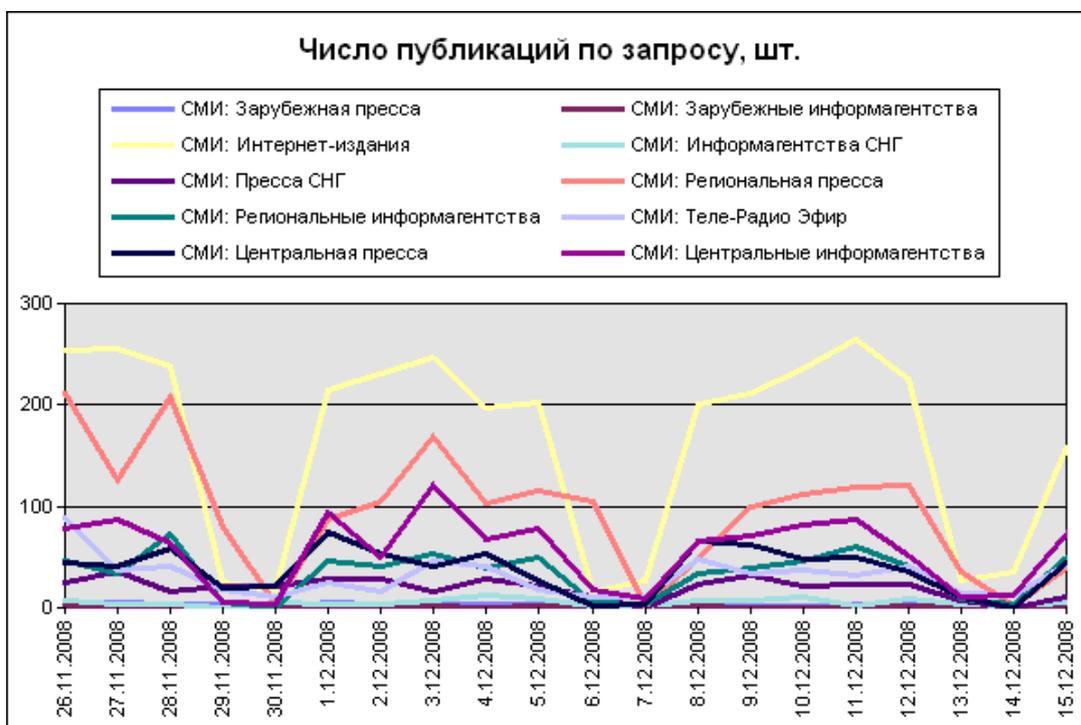


Рис. 10. Упоминание понятия «магистр» в СМИ

Таким образом, на основе результатов эмпирических исследований были выявлены следующие социокультурные особенности реализации двухуровневой подготовки:

- ценностная амбивалентность социума. Работодатели как субъекты реализации двухуровневой подготовки видят бакалавра на должности, требующей высшего образования, и в чуть большем количестве определяют место бакалавру на должности, не требующей высшего образования. Около половины работодателей четко обозначают, что переход на двухуровневую систему подготовки не нужен, однако вторая половина респондентов отмечает, что подготовка менеджеров, экономистов и инженеров требует перехода на двухуровневую систему подготовки. Почти все работодатели в то же время характеризуют выпускника высшего учебного заведения с позиций компетенций бакалавра как базовых знаний и способностей, необходимых в

профессиональной деятельности. Студенты, школьники и их родители как потребители образования, в общем целом охарактеризовали выпускника высшего учебного заведения в рамках компетенции бакалавра (коммуникативность, управленческие способности; профессиональные компетенции – владение иностранными языками, общетеоретическая подготовка и т.д.). В то же время, данные группы респондентов отметили специализированную подготовку как наиболее оптимальную. Почти все респонденты отмечают необходимость реформы высшего профессионального образования. Несмотря на неосознанное приписывание компетенций бакалавра выпускнику, менее 15% респондентов указывают на необходимость перехода на двухуровневую систему подготовки. В то же время более 40% школьников и их родителей считают, что магистратура позволяет получить более выгодное предложение на рынке труда. Магистранты как реальные потребители двухуровневой подготовки осведомлены о происходящих переменах поверхностно, однако более половины магистрантов поддерживают введение двухуровневого образования. Магистранты считают, что для работодателей разницы между магистром и специалистом не имеется;

- неопределенность интересов субъектов трансформации высшего профессионального образования. Менее четверти опрошенных работодателей определяют переход российского высшего профессионального образования на двухуровневую подготовку как составную часть реформы российской системы высшего образования. Почти столько же работодателей не имеют представления о том, какой результат и компоненты должна содержать реформа высшего образования. Работодатели крупных и традиционных для региона предприятий отмечают недостаточную широту охвата компетенциями выпускников, в то же время иные работодатели основную проблему высшего профессионального образования видят в недостаточно узкой специализации, оторванности знаний от практики. Около половины школьников и их родителей затруднились с выбором магистратуры в качестве дальнейшей траектории образования. Более половины школьников, родителей, студентов не имеют

представления о сущности двухуровневой подготовки. Магистранты считают, что потребители высшего профессионального образования оценивают не компетенции выпускника, а уровень востребованности на рынке труда;

- невозможность трансформации системы высшего профессионального образования государством при отсутствии ключевого агента в обществе. Опрос социального сектора реализации двухуровневой подготовки показал, что на сегодняшний день не сформировалось единого агента трансформации высшего образования, который мог бы состоять из представителей из каждой группы субъектов реализации двухуровневой подготовки. Анализ показал, что в условиях неопределенности целей, механизмов и результатов трансформации системы высшего образования, агент реализации в России не сформирован;

- слабая институционализация трансакций государства и общественных институтов. Анализ национальных моделей, нормативно-ценностного обеспечения двухуровневой подготовки показал, что социальный и государственный заказ на двухуровневую подготовку зависят от трансакционного взаимодействия и включения в образовательное пространство всех субъектов образования на основе понятных механизмов государственного регулирования системы управления образованием. Нормативно-ценностное измерение социокультурного пространства отечественной двухуровневой подготовки характеризуется инициированием взаимодействий социального и государственного регулирования системы высшего образования самим государством. В то же время, необходимые нормативные механизмы соотношения социального и государственного заказов в практике не выработаны;

- адаптационная интерпретация академического сообщества нормативных принципов двухуровневой подготовки к реалиям российского общества. Контент и дискурс-анализ СМИ показал, что происходят трансформация общественного модуса двухуровневой подготовки в академическом сообществе, предпосылкой которой стало нормативное закрепление даты перехода отечественных вузов на уровневую систему подготовки.

Академическое сообщество в 2008 году адаптировалось к происходящим изменениям путем более открытого и активного обсуждения проблем организационной стороны реализации двухуровневой подготовки, но в то же время такое обсуждение не носит пессимистической модальности, а основывается на нейтральном отношении к изменениям.

Таким образом, становится понятно, что нормативно-ценностное обеспечение трансформации высшего профессионального образования становится фактором формирования социокультурных особенностей реализации двухуровневой подготовки в России. Анализ нормативно-правовой базы РФ показал, что становление системы двухуровневого профессионального образования и связанных с данным образованием иных принципов Болонской декларации, не может определяться мероприятиями и временными рамками, установленными в законах. Результаты эмпирических исследований показали, что социокультурное поле двухуровневой подготовки характеризуется внутрисетевыми и межсетевыми несоответствиями, что ведет к дисфункциональности транзакций субъектов образовательного пространства. Межсетевые несоответствия характеризуются наличием идеи двухуровневой подготовки и отсутствием нормативно закрепленных механизмов ее реализации; наличием законодательных актов внедрения уровневой подготовки в России и отсутствием или непониманием действий субъектов реализации двухуровневой подготовки и т.д. Внутри сети социальных инструкций также существуют несоответствия, связанные с наличием законодательных аспектов внедрения двухуровневой системы подготовки в России и непринятием данной системы подготовки основными субъектами реализации двухуровневой подготовки.

На основе эмпирического анализа были выявлены социокультурные особенности российского общественного модуса перехода на двухуровневую подготовку, определяющего взаимоотношения внутри образовательного пространства между субъектами образования и отношение к двухуровневой подготовке данных субъектов.

Таким образом, социокультурными особенностями реализации двухуровневой подготовки характеризуются ценностной амбивалентностью социума, неопределенностью интересов субъектов трансформации высшего профессионального образования, невозможностью трансформации системы высшего профессионального образования государством при отсутствии ключевого агента в обществе, слабой институционализацией взаимодействия государства и общественных институтов, адаптацией академического сообщества к трансформации высшего образования.

Реализация двухуровневой подготовки с точки зрения социокультурных особенностей может быть охарактеризовано как «вызовы перехода». Эти вызовы имеют под собой определенные риски – недостаточная (неадекватная) ресурсообеспеченность (информационные, учебно-методические, кадровые, материально-финансовые); социальная напряженность при осуществлении изменений, противодействие социального сектора мерам по трансформации; неготовность руководящих и педагогических кадров к реализации изменений; осуществление реформирования в отрыве от перспектив социально-экономического развития региона и мира в целом; отсутствие или несовершенство нормативно-правовой базы, сложность ее реализации. Формирование социокультурного заказа решает все перечисленные проблемы, удовлетворяет притязания общества и государства не только на образование, но и на всестороннее развитие отдельного региона и мировой системы в целом. Формирование единого социокультурного поля образования строится на принципах непрерывности, непротиворечивости трансакций субъектов образования.

Проблемное поле реализации двухуровневой подготовки и начальный этап процесса институционализации данной подготовки позволяет сформировать некоторые рекомендации, реализация которых может стать основой формирования нового социокультурного поля образования. Данное поле формируется путем трансакций трех уровней реализации двухуровневой подготовки – уровня обеспечения поля «инструкций» - государственное

управление, уровня обеспечения среднего поля транзакций – путем формирования открытого диалога высшего уровня и высших учебных заведений, уровень личного модуса – через принятие и реальное внедрение двухуровневой подготовки. Для формирования социокультурного поля, государству необходимо:

1. Определить схему отношений с субъектами образовательного пространства на основе диалога и транзакций.

2. Сформировать единую систему общественно-нормативного модуса перехода на двухуровневую подготовку через нормативное закрепление механизмов перехода и реализации двухуровневой подготовки.

3. Определить возможные пути выхода из противоречивого информационного пространства путем формирования информационной среды для всех субъектов образования.

4. Сформировать единую сквозную систему непрерывного образования, включающую среднее, высшее, послевузовское образование, образование взрослых на основе принципа образования в течение всей жизни.

Высшим учебным заведениям необходимо определить единую политику перехода на основе совместных транзакций и взаимодействия с высшим уровнем, иными субъектами образования через свои сайты, проведения конференций, мониторинга внутривузовской деятельности по переходу, формирование единого транзакционного поля с субъектами образования (социальным сектором), определение стратегий развития через формирование международных связей.

Субъектам реализации двухуровневой подготовки – отдельным вузам, их кадровому составу, административно-управленческому аппарату необходимо проводить обучение персонала принципам перехода и решения основных трудностей в этом процессе, мониторингу, формированию единой учебно-методической базы, технологий образования бакалавров и магистров, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, формирования международной среды академической мобильности.

По мнению Т.И. Заславской, для успеха любой трансформации необходимо наличие трех компонентов: сильной политической власти, имеющей четкую цель и конкретную программу действий, готовность большей части общества следовать этой цели и программе, наличие «критической массы» инновационных личностей, принимающих преобразования общества как собственную программу<sup>1</sup>. Переход на двухуровневую систему профессиональной подготовки в современном российском образовании характеризуется социокультурными особенностями, в первую очередь, отражающими слабую институционализацию перехода на двухуровневую систему подготовки, непониманием основных потребителей образования данной системы и ее отличий от традиционной, что подтверждается несформированностью ключевых агентов трансформации, во-вторых, социокультурные особенности перехода на двухуровневую профессиональную подготовку определяются начальным этапом институционализации трансакций государства и социума, инициатором которых выступает государство, в-третьих, академическое сообщество (как основной «производитель» бакалавров и магистров) адаптируется к происходящим изменениям и нормативным механизмам реализации двухуровневой подготовки.

---

<sup>1</sup> Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция. М. 2003. С. 129.

## **СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ**

Эффективность управления ресурсами определяет качество системы образования. Внутренние ресурсы среднего образования на муниципальном уровне – это возможности учащихся; профессиональный и социальный статус преподавательского состава; методическое, информационное и материально-техническое обеспечение; сравнительные исследования в сфере образования. Внешние ресурсы обусловлены спецификой финансирования и нормативного регулирования; демографической ситуацией, потребностью в образовании.

Выходные параметры системы образования представляют собой, с одной стороны, накопленный капитал знаний, умений, морально-этических установок и совокупность инструментов для их дальнейшего приращения, с другой стороны, - потоки услуг, реализуемые потребителям. Потребителями услуг являются сами учащиеся и их родители, система профессионального образования, экономика, государство и общество в целом. Качество образования, как услуги, характеризуется его полезностью и степенью удовлетворения потребителя.

Система среднего образования г. Казани включает 174 общеобразовательные школы. Из них 167 дневных (66 средних, 46 школ с углубленным изучением отдельных предметов, 41 гимназия, 10 лицеев, 4 школы-интерната), 7 вечерних (сменных) общеобразовательных школ<sup>1</sup>. За последние десять лет общее количество школ сократилось на двадцать четыре единицы.

Самым важным ресурсом качества образования являются учащиеся. Их способности и задатки, состояние здоровья, возможности семьи определяют

---

<sup>1</sup> Паспорт Программы развития образования в г. Казани на 2011-2015 годы// [Официальный сайт управления образования г.Казани] URL:<http://www.kazanmc.ru/upravlenie/proekt2015.php> (дата обращения : 17.11.2011).

успешность обучения. Рассмотрим динамику численности учащихся в общеобразовательных школах г. Казани за период с 2001/2002 по 2010/2011 учебные года (рис. 1):

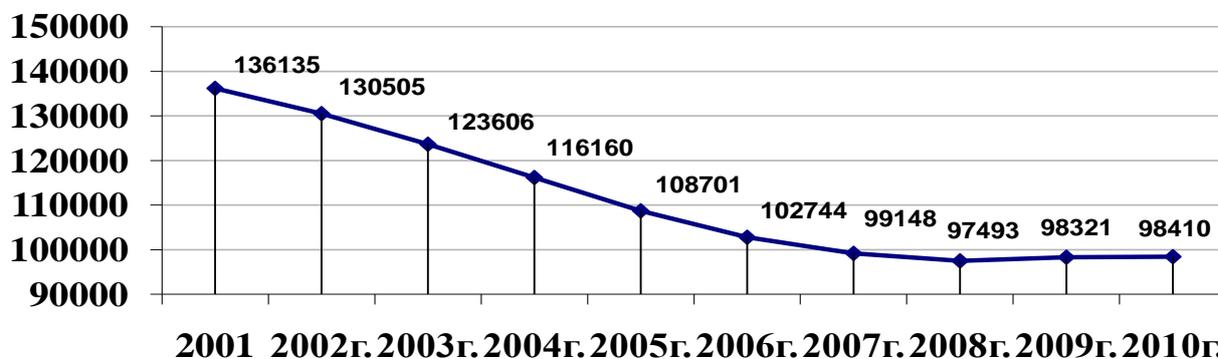


Рис. 1. Число учащихся в общеобразовательных школах г. Казани (чел.)

По приведенным данным, число учащихся в общеобразовательных школах г. Казани с 2001 по 2008 год имело отрицательную динамику; за семь лет их количество сократилось на 28,4% (38642 человека). Темпы падения нарастают в период с 2001 до 2005 года, с 2006 года стали замедляться, а в 2009 перешли в направление слабого роста: на 0,85% в 2009 году и на 0,09% в 2010 году (относительно предыдущего года).

Состояние демографической ситуации в регионе напрямую отражается на численности обучающихся в школах г. Казани (рис. 2):

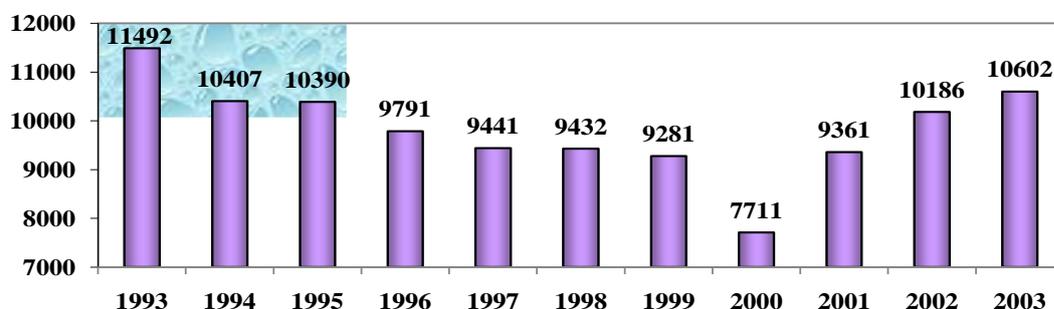


Рис. 2. Численность учащихся в г. Казани по годам их рождения (чел.)

Учащиеся современной школы родились в интервале с 1993 по 2004 год, который явился сложным периодом социально-экономического развития для России, в целом, и для молодых родителей, в частности. Как видим, с 2000-го по 2008-й годы все меньше детей поступало в школу: если первоклассников 1993-го года рождения пришло 11492 человека, то 2000-го года - 7711, что на 32,9% меньше. Среди причин уменьшения количества учащихся, родившихся в 1993-2000-м годах, можно выделить следующие: 1) демографические проблемы, 2) падение ценности образования в семье, 3) рост числа беспризорных детей.

Медленный рост числа учащихся начался с 2009-го года благодаря ежегодному увеличению рождаемости с 2001-го года. Эта динамика отражает общую ситуацию в Татарстане и России. В 2010 году в Казани родилось рекордное количество детей (16233 человек, большинство из которых – вторые дети в семье) за последние двадцать лет (в 1991 году – 15331 человек) и впервые после распада СССР наблюдался естественный прирост населения (родилось на 1051 человек больше, чем умерло). Повышению уровня рождаемости с 2001-го года способствовали: 1) вступление в детородный возраст более многочисленного поколения женщин, родившихся в середине 1980-х годов, 2) стабилизирующаяся экономическая ситуация в регионе, 3) меры государственной поддержки семьи («материнский капитал», программы «Социальная ипотека», «Молодая семья»).

Составим прогноз численности учеников в школах г. Казани на период 2012-2017 года, учитывая демографические тенденции, охват обучением в общеобразовательных учреждениях (99,8%) и ежегодное выбытие из общеобразовательных учреждений по разным причинам (1,5 – 2,5% в год от общего числа школьников)<sup>1</sup> (рис. 3):

---

<sup>1</sup> Прогноз сделан без учета фактора миграции населения в возрасте до 17 лет.

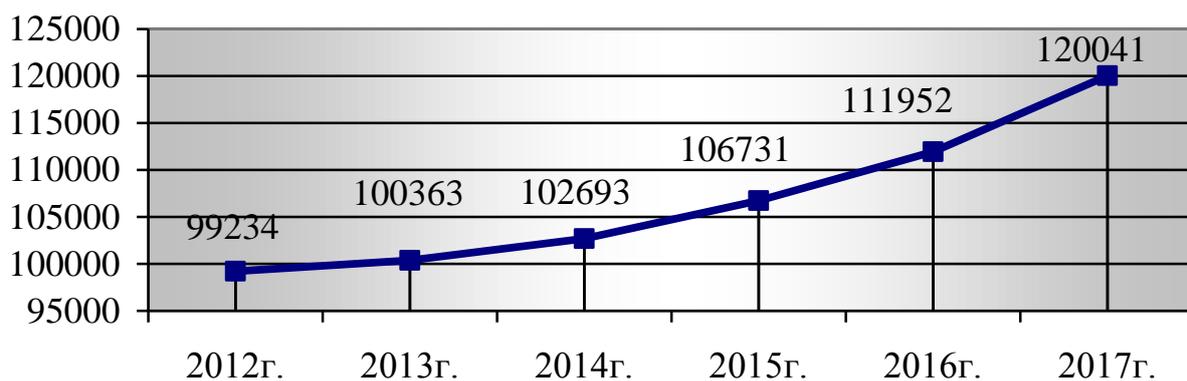


Рис. 3. Прогноз числа учащихся в общеобразовательных школах г. Казани на 2012-2017 гг. (чел.)

Опираясь на представленный прогноз, можно предположить, что через семь лет контингент обучающихся увеличится на 22% (относительно 2010 года) и приблизится к уровню 2003-го года. Скорее всего, к 2019-2020 годам этот рост замедлится (за счет уменьшения числа учащихся начальной школы в результате влияния «демографической ямы» 1990-х годов). В основе самого низкого уровня рождаемости за послевоенный период, отмеченного в 1990-х годах, лежат две главные причины: 1) отрицательное воздействие экономических факторов, 2) постепенно затухающее «эхо войны». Падение рождаемости в 1990-х годах негативно скажется на приросте населения в 2013-2015 годах. Появившиеся в этот период дети пойдут учиться в начальную школу примерно в 2019-2020 годах. Уменьшение количества первоклассников мало отразится на общем числе учащихся.

Снижение численности учащихся естественным образом решило проблему переполненности классов в большинстве школ. Так, при норме средней наполняемости классов 25 человек<sup>1</sup> в 2010-2011 учебном году в городской местности Республики Татарстан этот показатель составил 23,71, в г. Казани - 23,78. Переполненность школ наблюдается только в Вахитовском

<sup>1</sup> Постановление от 17 декабря 2007 г. N 721 «О введении нормативного финансирования общеобразовательных учреждений Республики Татарстан» (в ред. Постановления КМ РТ от 29.10.2010 N 872)// URL: [http://tatarstan.news-city.info/docs/sistemsf/dok\\_iereuz/page2.htm](http://tatarstan.news-city.info/docs/sistemsf/dok_iereuz/page2.htm) (дата обращения: 17.11.2011).

районе (на 4%). В Авиастроительном районе фактическая наполняемость школ учащимися меньше проектной мощности учреждений на 21,4%, в Кировском – на 19,6%, в Московском – на 9,5%, в Ново-Савиновском – на 17,2%, в Приволжском – на 16,5%, в Советском – на 16,9%; в среднем по городу – на 14,5%. С учетом демографических тенденций в г. Казани, можно предположить, что ситуация наполняемости школ ниже проектной сохранится в течение 3-5 лет, но будет уменьшаться нарастающими темпами; это откроет новые перспективы в перераспределении ресурсов, позволит решить проблему реконструкции и создания школ в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов.

Более половины школ г. Казани представляют собой образовательные учреждения нового типа (46 с углубленным изучением отдельных предметов, 41 гимназия, 10 лицеев), в которых обучается 41% учащихся (рис.4):



Рис 4. Удельный вес обучающихся в обычных и инновационных классах школ г. Казани с 2002 по 2010 год

Согласно представленным данным, с 2002 по 2008 год удельный вес учащихся в инновационных классах вырос на 15% за счет сокращения в обычных. Общее количество учеников в обычных классах уменьшилось на 37,2%, а в классах инновационного типа – только на 2%, то есть практически не изменилось (в 2008-м году по сравнению с показателями 2002-го). Причины

подобной ситуации: 1) уменьшение числа учащихся в обычных и инновационных классах происходит на фоне его общего сокращения; 2) происходит переход некоторых образовательных учреждений в разряд инновационных: так они становятся более привлекательными для потребителя и могут рассчитывать на дополнительную финансовую поддержку регионального уровня; 3) стремление родителей дать более качественное образование детям посредством обучения в инновационных школах.

В 2009-м и 2010-м годах впервые наблюдается уменьшение удельного веса школьников, обучающихся в инновационных классах (на 3% и 11% каждого года соответственно, относительно 2008-го года). Тенденция может быть вызвана следующими факторами: лишением статуса двух учреждений с углубленным изучением отдельных предметов (школы №64 и №112), не прошедших аккредитацию; применением в некоторых инновационных классах учебных планов для общеобразовательных школ. Наибольшее количество школ нового типа сосредоточено в Вахитовском и Советском районах города, что обусловлено их центральным расположением, развитой инфраструктурой, наличием большого количества вузов.

В Республике Татарстан и в г. Казани большое внимание уделяется национальному образованию - реализуется Программа по сохранению, изучению и развитию языков народов, проживающих в Казани. В 2011 году в городе функционируют 37 школ нового типа с татарским языком обучения, в них обучается 13842 человека (13,8% от общего числа учащихся); 5 общеобразовательных школ с татарским языком обучения, в которых обучается 974 ученика (0,97% от общего числа школьников); также в 120 общеобразовательных школах функционируют классы с татарским языком, где обучается 31289 учащихся (31,2% от общего числа учащихся). Таким образом, 46105 детей обучаются и воспитываются на татарском языке в школах г. Казани, что составляет 98% от числа учащихся детей-татар и 46% от общего количества учащихся города.

Татарский язык в школах нашего г. Казани является обязательным для изучения, независимо от этнической принадлежности и желания ребенка. Несмотря на то, что количество учителей этого предмета за последние пять лет снизилось на 28%, показатель изучения татарского языка остается 100% от общего числа учащихся. Так же необходимо отметить, что коллектив учителей татарского языка, по сравнению с коллективами учителей других предметов, самый многочисленный. В Казани работает 1265 учителей татарского языка, 906 учителей иностранного и 744 учителя русского языка. Учителей чувашского, башкирского, марийского, украинского, мордовского языков нет ни одного человека.

Что касается национального состава учащихся, то в настоящий период в школах г. Казани обучается 47618 (48% от общего числа) русских, 39915 (40,3%) татары, 463 (0,5%) – чувашаи, 353 (0,4%) – еврейской национальности, 253 (0,3%) – украинцы, 194 (0,2%) – марийцы, 90 (0,1%) – башкиры, 89 (0,1%) – удмурты, 62 (0,06%) – мордовцы, также 2824 (2,9%) – других национальностей и 7287 (7,4%) - представители смешанных по национальности семей.

В городе функционирует сорок две школы с татарским языком обучения, пятнадцать школ с русским и одна с еврейским этнокультурными компонентами. С одной стороны, образование на татарском языке позволяет лучше сохранить национальную культуру и традиции. Но, с другой стороны, сокращает возможности учащихся использовать многие источники информации в процессе обучения, ограничивает возможности выпускников при выборе высшего учебного заведения в других городах России.

Городская «Многонациональная воскресная школа» работает совместно с Ассоциацией национально-культурных обществ Республики Татарстан, 8 учреждений дополнительного образования реализуют программы на татарском языке, также в каждом районе при Центрах детского творчества и детских музыкальных школах открыты национальные отделения. Таким образом, мы видим, что в г. Казани существуют условия для сохранения родной культуры и языка разных народов.

За последние шесть лет значительно сократилось количество школ, занимающихся во вторую смену с 54,6% (107 школ) в 2004-2005 учебном году до 13,2% (22 школы) в 2010-2011. На протяжении нескольких лет в третью смену занятия не проводятся ни в одной из школ. Переход на обучение только в первую смену будет положительно сказываться и на качестве образования. Именно в первую половину дня (с 9.30 до 12.30), с точки зрения большинства педиатров, познавательные способности ребенка наиболее активны, что позволяет максимально эффективно усваивать новую информацию.

Другим важным ресурсом среднего образования является преподавательский состав. В Казани работает 7571 учитель (92% женщины, 8% мужчины), из них 88,9% с высшим образованием<sup>1</sup>; по Республике Татарстан в среднем этот показатель ниже и составляет 85%. Большинство педагогов (75%) прошли обучение по системе повышения квалификации и имеют опыт педагогической работы свыше десяти лет, что свидетельствует об их высоком профессиональном уровне.

Рассмотрим изменение состава педагогических кадров по стажу работы за последние три учебных года в г. Казани и Республике Татарстан (рис.5)<sup>2</sup>:

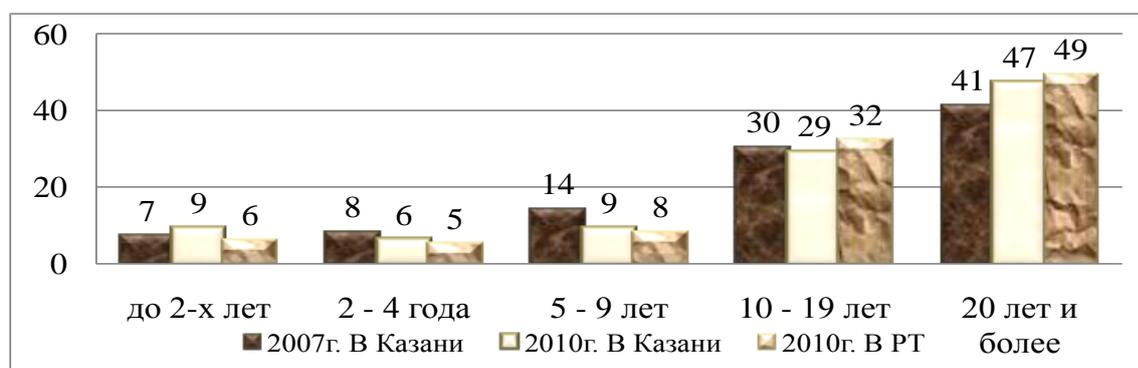


Рис. 5. Состав педагогических кадров по стажу работы в образовательных учреждениях в 2007 и 2010 годах в г. Казани, в 2010 году в Республике Татарстан (в %)

<sup>1</sup> Здесь и далее приведены данные из исследования автора (анализ документов в Управлении образования г.Казани).

<sup>2</sup> Отчеты о деятельности Управления образования г.Казани.

Как видно из вышеприведенной наглядной информации, динамика состава педагогических кадров по стажу работы в образовательных учреждениях г. Казани за последние три года относительно стабильна и отражает ситуацию в регионе. Одна треть от общего числа педагогов Казани и Республики Татарстан работают в сфере образования от десяти до двадцати лет, свыше сорока процентов – дольше двадцати лет (из них половина – более двадцати пяти лет). С одной стороны, это является свидетельством опытности учителей, с другой – показывает недостатки государственной политики по поддержке молодых кадров.

Одной из главных проблем школьного образования является «утечка» или движение кадров. Например, только в 2010-2011 учебном году 696 педагогов города (9,2%) прекратили свою деятельность. Подобная динамика наблюдается на протяжении многих лет для системы образования и для российского общества уже стала привычной. В 2007-2008 учебном году из сферы преподавания ушли 1110 (15%) человек, в 2006-2007 - 1485 человек (19%), в 2005-2006 году – 1161 человек (14,5%), а в 2004-2005 году – 1274 человека (15,4% от общего количества учителей соответствующего года).

Попробуем разобраться в причинах данной ситуации. С нашей точки зрения, основная причина – это низкая оплата труда учителя. По информации о сложившейся среднемесячной заработной плате на 1 сентября 2008 года, зарплата административно-хозяйственного персонала составила 10426 руб., педагогического персонала – 6907 руб., учебно-вспомогательного персонала – 3785 руб., обслуживающего персонала - 2676 руб. (без учета налоговых вычетов).

Новая система оплаты труда (НСОТ) с одной стороны, позволила существенно улучшить ситуацию. Так, в 2010-2011-м учебном году объем заработной платы учителей составлял 68% от средней по республике (это всего на 5% больше, чем два года назад)<sup>1</sup>, а к первому сентября 2011-го года – 98% (в

---

<sup>1</sup> Образование в Республике Татарстан: состояние и тенденции развития. – Казань: ООО «Шип», 2011. – 94 с.

среднем по г.Казани 17378 руб., по Республике Татарстан – 16633 руб.)<sup>1</sup>. С другой стороны, НСОТ стала источником новых разногласий в педагогической среде и требует существенной доработки. Например, в связи с изменением системы отчетности значительно выросла нагрузка на педагога (30% времени вне урочной деятельности затрачивается на ее составление)<sup>2</sup>, повысилась психологическая напряженность в коллективе<sup>3</sup>.

При «подушевом» финансировании заработная плата учителя ставится в зависимость от количества учеников (единица измерения – один ученико-час), что приводит к переполненности классов и снижает возможность уделить внимание каждому учащемуся; от их успеваемости, что рождает риск завышенных отметок; от приоритетности и сложности предмета (эти понятия однозначно не определены, в каждой школе трактуются по-своему и рождают споры). Указанные параметры могут помешать объективной оценке качества среднего образования и спровоцировать его падение. Зарплата руководителя образовательного учреждения также зависит от количества и успеваемости учащихся, числа учителей, одаренных детей, материально-технического обеспечения, средней зарплаты учителя в этом учебном учреждении. Следовательно, оплата труда директора в «богатой» и успешной школе будет выше, чем в малокомплектной, плохо оборудованной, требующей ремонта, со сложным контингентом учеников и педагогов, где особенно нужна государственная поддержка.

Таким образом, слабо обеспеченные школы потеряют возможность привлечь новых сотрудников. Молодые специалисты будут стремиться устроиться на работу в хорошо укомплектованные успешные школы. Это, с одной стороны, повлечет конкуренцию между образовательными учреждениями за лучшего педагога, между учителями за должность в определенном престижном учебном заведении, с другой – приведет к

---

<sup>1</sup> Министерство образования и науки Республики Татарстан// URL:<http://mon.tatarstan.ru> (дата обращения: 17.11.2011).

<sup>2</sup> 12-й Всероссийский интернет-педсовет// URL:<http://pedsovet.org> (дата обращения: 17.11.2011).

<sup>3</sup> Рахимджанова О. Педагоги будут работать за оценки // Московский Комсомолец.- 2011. -20 сентября. URL: <http://www.mk.ru/daily/newspaper/article/2011/09/19/624864-pedagogi-budut-rabotat-za-otsenki.html> (дата обращения: 17.11.2011).

увеличению разницы возможностей населения получения качественного образования в зависимости от социальной группы, и, в конечном счете, к усилению общественного неравенства.

Для сравнения заработная плата работника торгового зала (продавца) без высшего образования составляет от десяти до двадцати тысяч рублей. Исходя из этого, затруднительно говорить о престиже профессии учителя для молодежи. Вероятно, поэтому, в 2008 году из 494-х молодых специалистов, направленных на работу в учреждения среднего образования г. Казани, приступили к работе только 45% человек. Например, из Казанского государственного педагогического университета по направлению прибыл один человек, из Казанского государственного университета – семнадцать, больше всего человек прибыло из Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета – 92 человека, хотя направлено было 221 человек, то есть на 140,2% больше. С каждым годом количество молодых учителей, пришедших работать в школу, уменьшается в среднем на 15%.

Проанализируем уровень закрепляемости молодых специалистов в школах г. Казани за 2004-2010 годы (рис. 6):

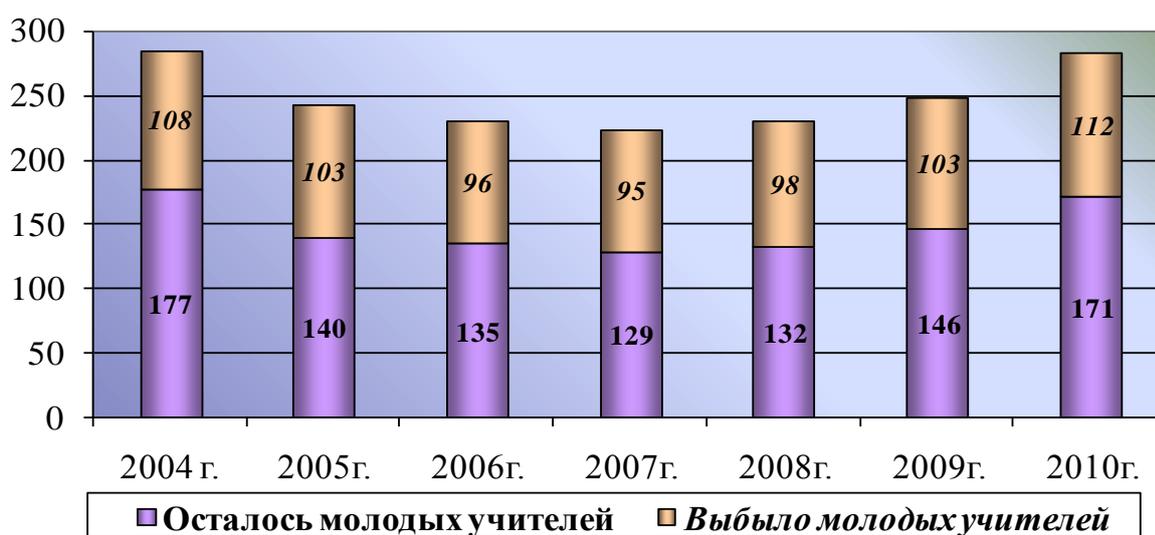


Рис. 6. Уровень закрепляемости молодых специалистов в школах г. Казани из общего числа направленных (чел.)

Как свидетельствуют вышеприведенные данные, только в течение первого года работы около половины из вновь прибывших учителей уходит из школы трудиться в другие сферы: из 285 человек в 2004 году из школы в первый год работы ушли 108 человек, в 2005 году из 243 человек – 103 человека выбыло, в 2006 году этот показатель составил 96 человек из 231-го, в 2007 году 95 из 224-х молодых учителей<sup>1</sup>, в 2008 году из 230 – 98, в 2009 году из 249 – 103, а в 2010 из 283 - 112<sup>2</sup>. Половина из оставшихся увольняется в течение следующих трех лет.

На протяжении последних пяти лет правительством Российской Федерации проводились повышения заработной платы работников бюджетной сферы ежегодно в среднем на 5-10%. Подобное повышение является формальным, но не реальным увеличением заработной платы, так как десять процентов от зарплаты учителя в пять-шесть тысяч рублей вряд ли смогут повысить его уровень жизни. Чтобы создать достойные условия для работы педагога - оплату труда необходимо увеличить в три-пять раз.

Наиболее часто среди причин увольнения педагога указывают «уход на непедагогическую работу» (36,3%) и в «коммерческие структуры» (21,8%). Также значительную часть (19,1%) среди причин увольнения составляет уход на пенсию. Старение педагогического коллектива – это вторая сторона проблемы недостаточного финансирования среднего образования.

Рассмотрим возрастной состав педагогических кадров в 2010-2011 учебном году (рис.7). Согласно приведенным данным, в 2010-2011 учебном году в Казани основной контингент общеобразовательных учреждений составляли учителя (41% от общего числа педагогов) и руководители (59% от общего числа руководителей) в возрасте 35-54 года. На втором месте по численности находятся педагоги и руководители пенсионного возраста (23% и 21% соответственно). На третьем – возрастная группа от 25 до 34 лет (22% учителей, 19% руководителей). 1% от общего числа руководителей и 14% от

---

<sup>1</sup> Казанское образование сегодня. - Казань: РИЦ «Школа», 2008. - 36 с.

<sup>2</sup> На пути к нашей новой школе. Информационно-аналитический справочник о состоянии системы образования г.Казани 2010-2011 учебного года. – Казань: РИО ГУ «РЦМКО», 2011. – 36 с.

числа педагогов занимает молодежь, в возрасте до 25 лет. Эта когорта молодых специалистов (всего 529 человек) получает особую надбавку к заработной плате (30% от оклада – примерно 1500руб.)<sup>1</sup>.

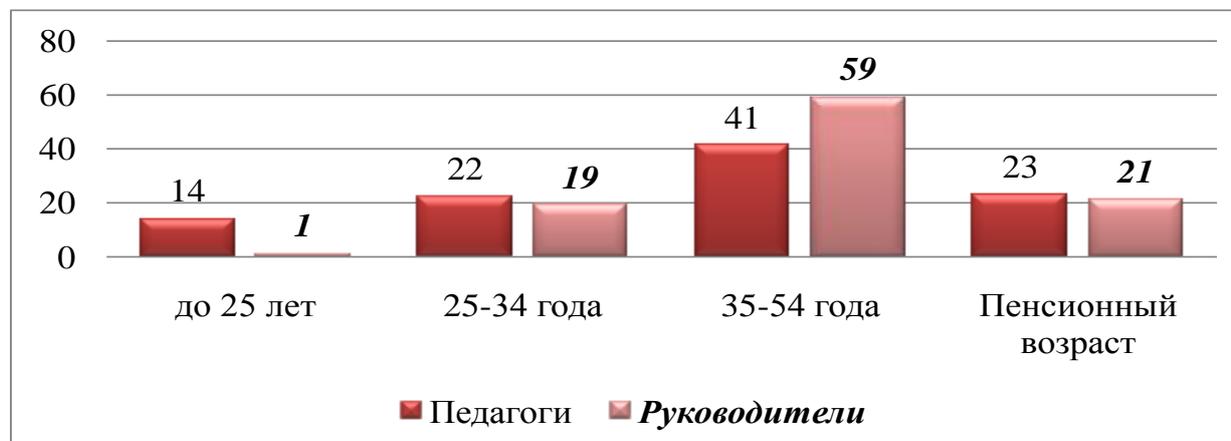


Рис. 7. Возрастной состав педагогических и руководящих кадров в 2010-2011 учебном году (в %)

Традиционно в системе общего среднего образования педагогический коллектив в основном состоит из женщин, учителей-мужчин значительно меньше. В 2008 году этот показатель составил 92,7% (6834 человека) и 7,8% (541 человек) соответственно. Если провести анализ состава руководителей учреждений системы среднего образования г. Казани, то мы увидим, что здесь процентное соотношение будет совершенно иным. Так, среди директоров школ мужчины составляют 21,5% (38 человек), а женщины 78,5% (139 человек). Среди заместителей директоров по воспитательной работе мужчины составляют 2,8% (5 человек), среди общего числа классных руководителей – 1,33% (56 человек).

Таким образом, среди руководящего состава доля мужчин в три раза больше, чем среди рядовых учителей. Стремление мужчин занять руководящую позицию объясняется, с одной стороны, более высокой оплатой труда, с другой – возможностью максимально реализовать свои способности. В современной школе функции директора все меньше затрагивают непосредственно сам

<sup>1</sup> На пути к нашей новой школе. Информационно-аналитический справочник о состоянии системы образования г. Казани 2010-2011 учебного года. – Казань: РИО ГУ «РЦМКО», 2011. – 36 с.

учебный процесс и все больше требуют от него навыков организатора, менеджера, специалиста по маркетингу. Наличие значительной доли мужчин среди руководителей отражает общую тенденцию российского общества и в других отраслях.

Больше всего мужчин среди преподавателей традиционно мужских дисциплин, - физкультуры (50,5%), ОБЖ (47,4%), трудового обучения (29,5%) и истории (10,8%). А меньше всего среди учителей младших классов (0,067% или один человек). На наш взгляд, количество мужчин-учителей в современной школе должно быть в два-три раза больше. Это позволит улучшить социально-психологический климат педагогического коллектива и процесс воспитания учащихся обоих полов.

При анализе качества образования школьников необходимо рассматривать: во-первых, качество обучения, во-вторых, качество физического и психического здоровья учащихся, в-третьих, качество воспитания, в-четвертых, материально-техническое обеспечение и прочие ресурсы образования.

На современном этапе развития качество обучения, или качество знаний в школе характеризуется как отношение количества учащихся, окончивших школу (класс) на оценки «хорошо» и «отлично», к общему числу учащихся. По итогам 2010-2011 учебного года качество знаний у выпускников 11-х классов по всем предметам выше, чем у выпускников 9-х классов в среднем на 5% <sup>1</sup>. Хотя общая динамика успеваемости по разным дисциплинам сохраняется. Так, и в 11-м и в 9-м классах самые высокие показатели качества по биологии и обществознанию, а низкие по математике и физике.

Качество знаний у учащихся 11-х классов составляет в среднем от 55,4% до 75%, в 9-х классов от 51,3% до 71,1% по разным предметам. Это нормальные показатели качества знаний выпускников. Необходимо отметить, что в Казани нет явных районов-лидеров по качеству знаний выпускников по всем основным предметам. Но среди остальных несколько выделяется

---

<sup>1</sup> На пути к нашей новой школе. Информационно-аналитический справочник о состоянии системы образования г. Казани 2010-2011 учебного года. – Казань: РИО ГУ «РЦМКО», 2011. – 36 с.

Московский район: в школах Московского района выпускники 9-х и 11-х классов показали высшие результаты по математике (65% и 63% соответственно), а выпускники 9-х классов также отличились по физике (60%) и биологии (72,1%). По обществознанию высокие знания у выпускников 9-х (88,6%) и 11-х классов (88,1%) школ Советского района. В Ново-Савиновском районе хорошие показатели у одиннадцатиклассников по биологии (82,2%) и девятиклассников по истории (69,3%). В Приволжском районе самые высокие результаты среди выпускников 11 классов по физике (84,8%) и истории (79,2%) (рис.8):

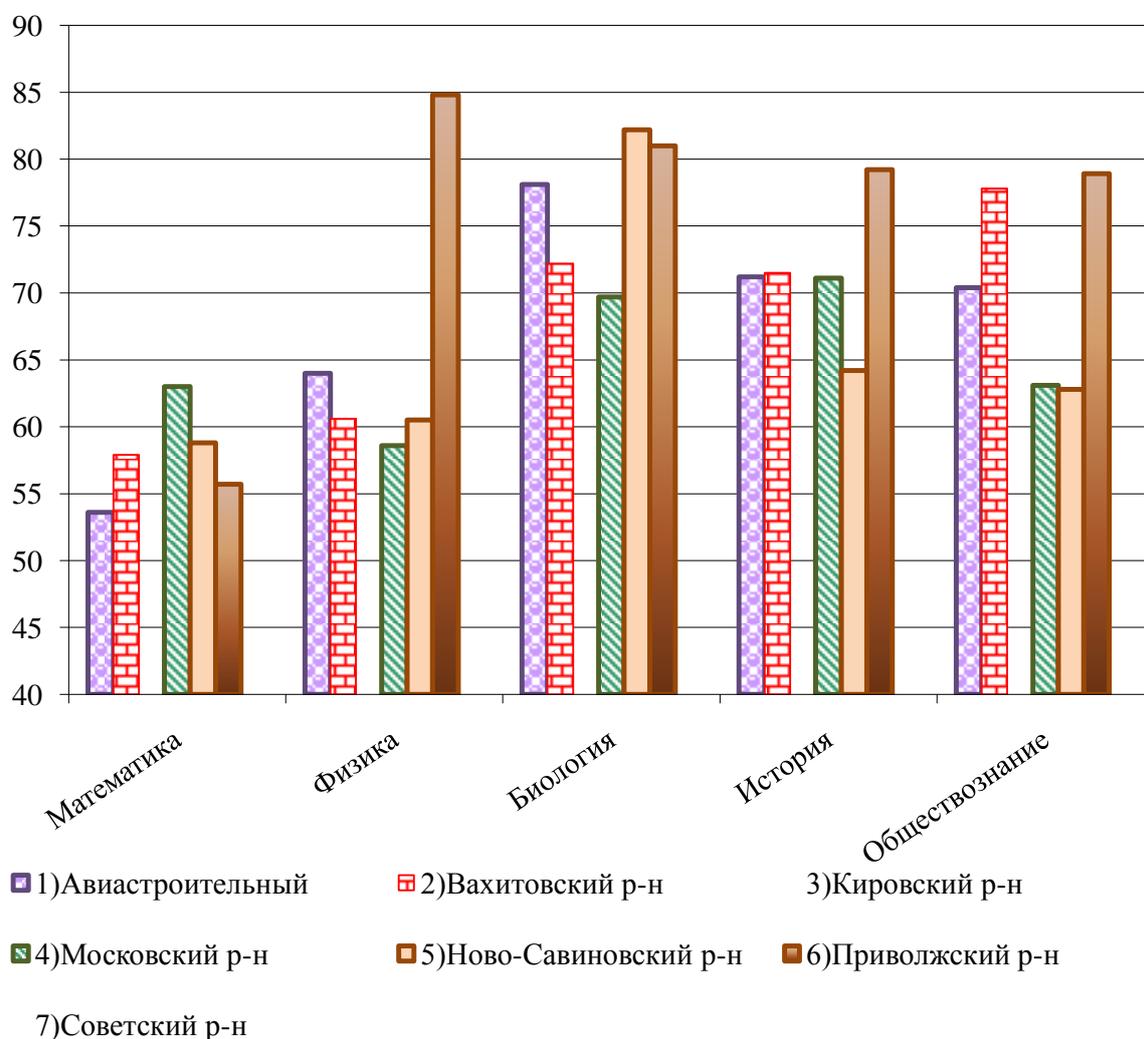


Рис. 8. Качество знаний в 11 классах по основным предметам по районам г. Казани (в %)

Как видно из рисунка, по абсолютным общим показателям качества знаний выпускников 11 классов самые высокие позиции занимает Приволжский район - здесь средний показатель качества составил 75,9%. Второе место - Вахитовский район, в школах которого качество знаний составило 68%. На третьем месте Авиастроительный район (67,5%), на четвертом – Кировский район (67,2%), на пятом – Ново-Савиновский (65,7%), на шестом – Московский (65,1%), хотя по качеству знаний отдельных предметов в 9 классах этот район лидировал. И последнее место занимает Советский район, где показатель качества знаний составил 61,2%, что на 14,7% меньше, чем в Приволжском районе, который занимает первое место. Уменьшение доли выпускников, окончивших школу с отличием, свидетельствует об усилении системы контроля в образовании, с одной стороны, и о некотором снижении качества знаний, с другой.

Показателем качества образования и методом его повышения является участие учащихся в олимпиадах различного уровня. По количеству победителей и призеров Всероссийских олимпиад Казань на протяжении многих лет занимает лидирующие позиции. В 2010 году Казань находится на третьем месте после Москвы и Санкт-Петербурга, и уже шестой год удерживает эту позицию. Олимпиадное движение – одно из приоритетных направлений по выявлению одаренных детей. С каждым годом участников и призеров олимпиад из Казани становится больше. В период с 2005 по 2010 год количество победителей олимпиад международного, всероссийского, республиканского и городского уровней для школьников увеличилось на 13,5%, и составило 482 человека.

Рассмотрим участие школьников в предметных олимпиадах разных уровней в 2010-2011 году (рис. 9):

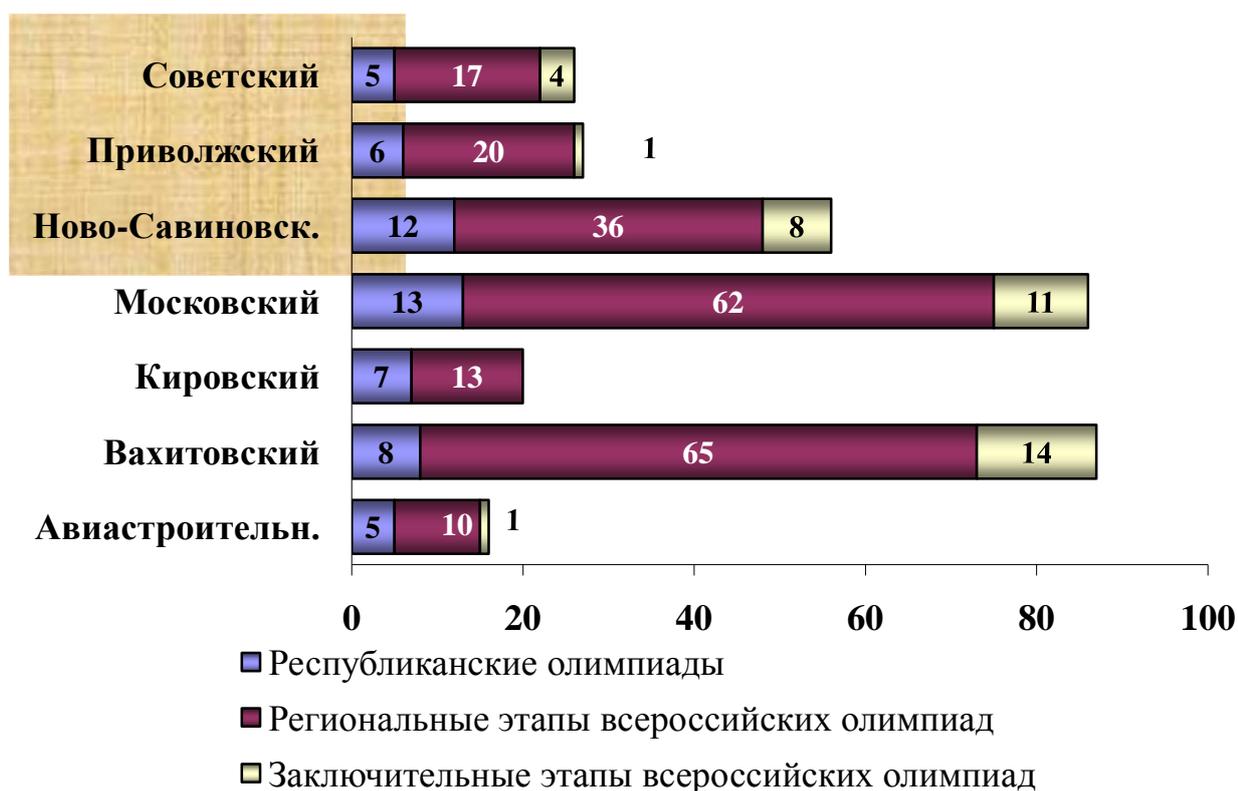


Рис. 9. Призеры предметных олимпиад в 2010-2011 году (чел.)

В соответствии с приведенными выше данными, можно сделать анализ участия школьников во всероссийских и республиканских олимпиадах. Лидирующие позиции по всем показателям традиционно занимают школьники Вахитовского (у них 87 призовых мест) и Московского районов (86 наград), на втором месте – школы Ново-Савиновского района (56 медалей), на третьем месте – участники олимпиад из школ Приволжского (27) и Советского (26) районов, далее из Кировского и Авиастроительного (20 и 16 призовых мест соответственно). Несмотря на то, что при анализе качества знаний в среднем по всем школам в Приволжском районе были отмечены самые лучшие результаты по г. Казани (Вахитовский район занимал второе место, а Московский лишь шестое), в рейтинге количества призеров олимпиад этот район заметно уступает Вахитовскому, Московскому и Ново-Савиновскому. Таким образом, можно сделать вывод, о том, что успехи и количество призовых мест по результатам участия школьников из школ разных районов г. Казани не отражают общую ситуацию по качеству образования в этих районах.

С целью повышения престижа образования и качества знаний учащихся, формирования их интеллектуального и творческого потенциала, выявления и воспитания наиболее способных и одаренных учащихся в городе Казани реализуется программа «Одаренные дети», осуществляется в сотрудничестве с высшими учебными заведениями.

В программе «Одаренные дети» принимают участие 104 общеобразовательных учреждения и девять вузов Казани. Наибольшее количество школ (73 школы) осуществляет сотрудничество с Казанским федеральным университетом, с КНИТУ (КХТИ) взаимодействует 21 школа из разных районов города, с Институтом социально-гуманитарных знаний – 13 школ, с КНИТУ им. А.Н. Туполева (КАИ) – 11 школ, с ИРО РТ – 10 школ, с Институтом экономики управления и права – 8 школ, с Казанским социально-юридическим институтом поддерживают отношения 8 школ, а с Казанским государственным экономическим университетом – 7 общеобразовательных учебных учреждения.

Для повышения качества образования в школах применяются такие формы сотрудничества с вузами, как научно-методическое руководство, совместная научно-исследовательская деятельность, педагогическая практика студентов, привлечение квалифицированных кадров высших учебных заведений. Также вузами организовываются мониторинговые исследования, проводится профильное обучение, допрофессиональная и довузовская подготовка, оказываются платные образовательные услуги, проходят занятия на базе высших учебных заведений, проходит работа с одаренными детьми, школьники привлекаются к участию в культурно-массовых мероприятиях.

В соответствии с указанной выше программой, одаренными детьми считаются учащиеся средних общеобразовательных учреждений, которые занимают призовые места в олимпиадах, конкурсах и конференциях разного уровня, имеют особые достижения в области науки, культуры, искусства и спорта. В 2009 году в городе Казани обучалось 5676 одаренных детей. Наибольший процент составляют девочки – 56,7%, доля мальчиков – 43,3%.

Подобное пропорциональное соотношение не отражает общую картину гендерного состава школьников, так как численность обучающихся девочек меньше, чем мальчиков на 2% и составила 49% и 51% соответственно.

Если продолжить половозрастной анализ отдельно по каждому году рождения современных школьников, то мы увидим, что среди учащихся, рожденных в период с 1993-го года до 2000 года, преобладают мальчики, причем в каждом отдельно взятом году на 2-4% . Отсюда можно сделать вывод: несмотря на то, что мальчиков обучается больше, нежели девочек, девочки занимают большее количество призовых мест благодаря тому, что их возможности реализуются в более раннем возрасте, чем у мальчиков.

Способности и таланты у школьников ярче проявляются к выпускным классам. Так, если в начальной школе количество одаренных детей составило 3,7% от общего числа учащихся, обучающихся в 1-4 классах, в 5-9 классах – 5,1%, то в 10-11 классах этот показатель составил 10,4% от общего числа десятиклассников и одиннадцатиклассников. Также процент одаренных детей, обучающихся в инновационных школах, выше по сравнению со средним значением в Казани на 0,6%, и составляет 6,3% и 5,6% соответственно. Подобная динамика развития детей в Казани остается постоянной на протяжении последних пяти лет.

Склонности и задатки учащихся проявляются в зависимости от периода развития личности. В 1-4 классах в самом начале школьной учебы у детей ярче всего проявляется художественно-эстетическая (27,2% от общего числа одаренных детей этого возраста), гуманитарная (18,9%) и естественно-математическая (18,6%) направленности. В 5-9 классах в связи с быстрым физическим развитием учащихся, начинают превалировать спортивная (24,2%) и естественно-математическая (24,4%); гуманитарная направленность проявляется все ярче (23,3%), к 10-11 классам позволяет школьникам наилучшим образом раскрыть собственные способности (34,8% от общего числа одаренных детей этого возраста).

На наш взгляд, такому усиленному развитию гуманитарной направленности в учащихся способствует не только их индивидуальные склонности и предрасположенности, но и некоторые социально-экономические особенности нашего общества. Наиболее престижными профессиями среди молодежи считаются профессии экономиста, юриста, менеджера, маркетолога, дизайнера, - именно гуманитарные специальности, вызывают повышенный интерес у школьников.

Наибольшее количество одаренных детей (14%) обучается в школах Вахитовского района. С нашей точки зрения, это объясняется высокой концентрацией инновационных школ именно в этом районе (18 школ). Наименьшее количество одаренных детей (1,7%) обучается в школах Московского района. Именно в Московском районе школ нового типа меньше, чем в любом другом районе г. Казани (12 школ).

Кроме того, исторически сложилась так, что большая часть жителей Вахитовского района – это работники умственного труда, с высокой квалификацией и высшим образованием, следовательно, они уделяют особое внимание процессу и результатам образования своих детей. Также нельзя забывать о том, что талант и одаренность ребенка складывается из двух составляющих: наследственной и приобретенной.

Во многих школах г. Казани (в 56%) созданы и успешно функционируют 128 школьных научных общества; цель которых в стимулировании развития исследовательского потенциала школьников и в укреплении взаимоотношений партнерства в системе школа-вуз. В 2010 году в данных обществах принимали активное участие 9% учащихся. Научные школьные общества работают по двадцати восьми направлениям. Наиболее популярные из них - это физико-математическое, филологическое и социально-гуманитарное направления.

Особое внимание в развитии научных школьных обществ уделяет отдел образования Авиастроительного района. Результатом этого является исследования по 13 научным направлениям и максимальное количество учащихся, участвующих в проекте (35,8% от общего числа учащихся в районе).

Второе место по активности учащихся в научных исследованиях занимает Ново-Савиновский район (10% от общего числа учащихся в районе по восьми направлениям).

Меньше всего научная работа развита в школах Московского района (2,9% от общего числа школьников в районе по десяти направлениям). Отдельно хочется выделить специфику подхода отдела образования Советского района: во всех научных школьных обществах данного района разрабатывается единое направление, а именно, физико-математическое. В проекте участвует 3,4% от общего числа школьников в районе из тринадцати школ.

Большинство руководителей школ г. Казани (70%) в целях повышения профессиональной ориентации учащихся организуют профильные модели обучения. Это однопрофильные, многопрофильные школы, сетевое взаимодействие и обучение по индивидуальным учебным планам. Однопрофильная модель образования предполагает усиленное развитие в школе одного из профилей обучения. Выделение определенного профиля в программе школы может начинаться с пятого класса, или позднее, в зависимости от уровня профессиональной компетенции учителей и развития учащихся. В многопрофильных школах может быть два или три профиля обучения, которые реализуются в 10-х и 11-х классах.

Сетевое взаимодействие – это модель сотрудничества нескольких школ. Суть сетевого взаимодействия заключается в том, что один раз в неделю более сильные по определенному профилю школы открывают свои двери учащимся из других школ для проведения занятий по соответствующему направлению. Эта модель реализуется с целью расширения возможности выбора учеником профиля обучения в выпускных классах и усиления подготовки по необходимым предметам для дальнейшего поступления в высшее или средне-специальное учебное заведение. Наибольшее распространение получили филологический (49 школ), социально-экономический (40 школ), социально-гуманитарный (34 школы) и естественно-математический (29 школ) профили обучения. Идея профильного обучения реализуется в Казани с 2001 года.

Одним из показателей эффективности работы школьных научных обществ и профильных моделей обучения является то количество учащихся, которое продолжило свое образование после школы. Выпускники из инновационных школ поступают в вуз чаще, чем выпускники из обычных школ на 3-5% в зависимости от года обучения. А выпускники татарских школ, наоборот, продолжают обучение в вузе реже на 4-6%, чем в среднем выпускники школ г. Казани. Это можно объяснить особенностью воспитания и образования в татарских школах. С одной стороны, выпускники этих школ чаще, чем в среднем по Казани, идут учиться в средне-специальные учебные заведения (17% от общего числа выпускников татарских школ) или начинают трудовую деятельность сразу после окончания школы (2,5%). С другой стороны, обучаясь десять лет в школе только на татарском языке, у выпускника встает проблема языкового барьера при выборе вуза, сдаче вступительных экзаменов и обучении.

Количество абитуриентов вузов из года в год увеличивается, а доля тех, кто хотел бы учиться в средних специальных учебных учреждениях и профессионально-технических училищах – уменьшается. Это вызвано рядом причин: во-первых, резким падением уважения со стороны общества к среднему специальному образованию; во-вторых, высоким предложением на рынке образования услуг коммерческих вузов, которые для привлечения максимального количества студентов позволяют поступать без соответствующих экзаменов; в-третьих, в современном обществе при устройстве практически на любую работу необходим диплом о высшем образовании.

Стремление большинства людей получить высшее образование можно оценивать как положительную динамику в развитии нашего общества. С другой стороны, не всегда наличие диплома свидетельствует о профессиональной компетенции специалиста. Широкое распространение коммерческих вузов с сомнительным качеством образования и падение престижа средне-специального образования породили еще одну проблему в российском

обществе – нежелание молодежи продолжать обучение по рабочим специальностям.

По данным Управления образования г. Казани количество молодых людей, которые после школы не захотели ни учиться, ни работать - с каждым годом растет и за последние пять лет увеличилось в семь раз. Современные молодые люди скорее предпочтут не работать вообще, нежели устроиться дворником или строителем. Последствия подобной ситуации мы можем особенно ярко наблюдать в крупных городах нашей страны в виде глобальной миграции рабочей силы из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Социально-экономическим кризис и падение рождаемости привели к снижению уровня и качества жизни большинства семей, неуверенности в будущем всех слоев общества, социальной дезадаптации, росту преступности, насилия, асоциального поведения. Усиливается поляризация общества, воспроизводятся значительные масштабы бедности, снижаются уровни государственных минимальных социальных гарантий. Значительная часть граждан не может обеспечить социально приемлемый уровень благосостояния на трудовой основе, а действующие социальные гарантии, выплаты и льготы не обеспечивают реальной защиты семьи от нищеты и лишений. Из-за снижения доходов ухудшается структура и качество питания большинства семей, доступность и качество услуг здравоохранения, образования, культуры, отдыха, физкультуры и спорта.

В связи с этим, одним из важнейших критериев качества школьного образования является состояние и изменение здоровья учащихся в процессе образования. Индикатором общего состояния здоровья учащихся может выступать количество школьников, освобожденных от уроков физической культуры по состоянию здоровья. В соответствии со списками, заверенными органами здравоохранения, этот показатель увеличивается ежегодно на 30 - 40 тыс. человек в течение последних пяти лет.

На протяжении четырех лет мы можем проследить незначительный рост внимания руководителей образования к проблеме здоровья учащихся, что

выразилось в организации дополнительных классов здоровья (их количество выросло с трех до четырнадцати), классов охраны зрения (их число увеличилось с двух до шести), спортивных классов.

Обучение здоровью также проводится во всех классах (100%) через интегративные или модульные курсы. В начальных классах это такие предметы как «Окружающий мир», «Природоведение»; в основных и старших классах это география, биология, химия, экология, ОБЖ и другие. Во многих школах г. Казани (31% школ) в выпускных классах введен курс «Основы медицинских знаний», что позволяет заострить внимание на здоровье ученика как на ценности особого рода, предоставляет дополнительные знания и мотивацию по его сбережению.

Другим методом обучения здоровому образу жизни учащихся выступает обучение через специальные курсы (в 33,3% школ), факультативы (в 5,9% школ), кружки (в 100% школ) и особые программы в группах продленного дня (в 96% школ). В сорока шести школах города в рамках муниципальной программы «Пятилетка здоровья» был запущен проект «Тропинки здоровья», нацеленный на стимулирование здорового образа жизни.

Спектр здоровьесберегающих технологий, используемых в деятельности образовательных учреждений чрезвычайно широкий. Здоровьесберегающие технологии реализуются по нескольким направлениям: профилактические образовательные программы, индивидуально-ориентированные технологии, оздоровительные системы, соблюдение режима двигательной активности и работа центров обучения здоровью и психологической разгрузки. Центры психологической разгрузки школьников стали инновацией для системы среднего образования. Эксперимент показал, что это нововведение достаточно эффективно и необходимо современной школе, так как помогает снизить высокий уровень тревожности ученика, разрешать конфликтные ситуации со сверстниками, учителями и родителями. В нашем городе пока незначительная часть школ (15,6%) располагает такими центрами здоровья.

Динамика здоровья учащихся в школах г. Казани отслеживается при помощи ежегодных медицинских осмотров. По результатам медицинских осмотров состояние здоровья учащихся с каждым годом ухудшается. За последние четыре года заболеваемость детей школьного возраста респираторными заболеваниями увеличилась с 28,5% до 42,4% от общего числа учащихся. На наш взгляд, высокая степень восприимчивости детей к вирусным заболеваниям свидетельствует, во-первых, о слабом иммунитете молодого поколения, во-вторых, об ухудшающейся экологической ситуации в Татарстане, в-третьих, о неполноценном питании школьников, в-четвертых, о слабой информированности (или неграмотном поведении) родителей о методах защиты здоровья своего ребенка.

Ухудшение зрения наблюдается у 12% учащихся, что на 2% больше, нежели четыре года назад. Нарушение зрения, с нашей точки зрения, связано, с одной стороны, с очень высокой нагрузкой на глаза в процессе обучения в школе, особенно в старших классах, с другой стороны, со склонностью проводить большое количество времени у экрана телевизора или компьютера. По данным наших исследований, современные школьники тратят на просмотр телевизионных передач, работу и игру за компьютером от двух до шести часов ежедневно; несмотря на то, что рекомендуемая норма составляет не более двух часов в день. Косвенной причиной падения зрения является также низкая физическая активность учащихся. Нарушение зрения чаще всего проявляется в форме болезни «близорукость». Необходимо отметить, что испорченное в школе зрение практически не восстанавливается, а оперативное вмешательство связано с высоким риском.

Наиболее распространенным типом нарушения здоровья в школе является искривление позвоночника. Доля школьников, страдающих искривлением позвоночника, выросла до 86% от общего числа. Искривление позвоночника у детей школьного возраста может привести к неправильному формированию всего скелета и к угнетению нормального функционирования некоторых внутренних органов, например, сердца и легких, затрудненная

деятельность которых в свою очередь сказывается на работе мозга. Таким образом, наиболее распространенное заболевание может быть и наиболее опасным.

Количество учащихся с нервно-психическими заболеваниями за последние четыре года снизилось на 1%, но по-прежнему этот показатель остается очень высоким – 23%, является следствием повышенной социальной напряженности в российском обществе вообще и частыми конфликтными ситуациями в семье школьника, в частности.

По данным Управления образования г. Казани, в 2010 году только у небольшой части школьников (14,4%) физическое развитие характеризовалось как нормальное и с нормальным уровнем функций (1-я группа здоровья). Термин «высокое физическое развитие» был выведен употребления и заменен на «нормальное». Необходимо учесть, что приведенные выше значения являются официальными данными, которые не всегда отражают реальное состояние дел. Вероятно, в действительности количество школьников с нарушениями здоровья, в том числе и с нервно-психическими расстройствами, значительно больше.

Отдельной проблемой выступает уровень оснащенности материально-технической базы физической культуры учреждений образования г. Казани. В 2009 году обеспеченность спортивным оборудованием в среднем по городу составила 67,3% от необходимого, соответственно потребность школ составляет 32,7%. Самая высокая обеспеченность спортивным оборудованием наблюдается в школах Московского района (83,4%), а самая низкая обеспеченность - в школах Кировского района (31,6%).

Еще более сложная ситуация складывается по вопросу обеспеченности инвентарем по физической культуре. В среднем по Казани этот показатель составляет 35,5%, то есть потребность в инвентаре составляет 64,5%. Лучше всего обеспечены спортивным инвентарем также школьники Московского района (56,7%), а хуже всего – школьники Кировского района (19,3%).

Две трети школ не оснащены лыжными базами, потребность в лыжном оборудовании составляет 75,2% по Казани, а пятьдесят две школы (30% от общего числа) вообще не имеют лыжных комплексов. В некоторых школах нашего города нет спортивных залов, отсутствует возможность заниматься спортом; потребность в спортивных залах составила 9%, спортивных площадках – 17,9%, хоккейных коробках – 21,3%, стадионах – 33,9%.

Предпринимаемые усилия по сохранению здоровья учащихся школ г. Казани недостаточно эффективны, требуют глубокой проработки и комплексного анализа. Особое внимание следует обратить не только на создание программ сбережения здоровья учащихся, но и на соблюдение условий для реализации этих программ, на материально-техническое обеспечение базы физической культуры в школе.

Фактором хорошего здоровья и качественного образования, на наш взгляд, является правильное питание ученика на протяжении всего периода обучения в школе. Именно в течение школьного возраста происходит рост и становление организма человека. От того, какую культуру питания он усвоит в детстве, будет зависеть его индивидуальная физиология и физические возможности на протяжении последующей жизни.

В июле 2006г. началось реформирование системы школьного питания. Управлением образования совместно с муниципальным унитарным предприятием «Департамент продовольствия и социального питания г. Казани» был осуществлен ряд мероприятий, что позволило существенно повысить охват школьников горячим питанием. Преобразования были проведены по четырем направлениям: улучшение материально-технической базы; повышение качества и ассортимента предлагаемых блюд, оптимизация ценовой политики; организация и контроль за работой школьных столовых; охват горячим питанием и расширение платных услуг, то есть питания за счет средств родителей.

В целях коренного изменения состояния организации школьного питания Исполнительным комитетом г. Казани и Департаментом продовольствия была

разработана Программа реорганизации школьного питания «Здоровое питание детям», основная задача, которой - обеспечивать ежедневно каждому школьнику горячее питание для сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Программа начиналась с реконструкции тридцати школьных столовых и открытия двух заготовочных блоков по изготовлению охлажденных готовых завтраков по технологии интенсивного охлаждения с последующим восстановлением.

В 2010 году горячее питание школьников организовано в 164-х столовых, охват учащихся составляет 85,3%. Ежегодно во всех школьных столовых проводится витаминизация блюд в зимний период. Практически все школы (99,4%) оборудованы столовыми. Обеспеченность оборудованием школьных столовых составляет в среднем 89%.

Для осуществления контроля качества работы школьных столовых Департаментом продовольствия периодически организуются потребительские и технологические конференции, дни качества, тематические дни. В 2009 году было проведено 2498 проверок, нарушения были обнаружены в более половины случаев (56,7%). Наиболее распространенные нарушения – это несоответствие технологии (54% от всех нарушений), несоблюдение санитарного режима (30%) и обвес, обсчет (16%).

Несмотря на многие недоработки в области функционирования школьных столовых, необходимо отметить эффективную деятельность Управления образованием и Департамента продовольствия и социального питания. На наш взгляд, реформирование системы школьного питания в г. Казани проходит успешно и может выступить образцом для многих городов региона.

Взаимосвязь между современным качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства выразилась в создании Приоритетного национального приоритетного проекта «Образование». Творчески работающие руководители и педагоги – это основа школы. Чем больше таких личностей в учреждении

образования, тем выше статус школ, больше возможностей для внедрения инновационных программ.

Цель проекта «Образование» – не только финансовая поддержка школ, учителей и учащихся, но и стимулирование процесса становления гражданских институтов как социальных партнеров образовательных учреждений. Реализация национального проекта «Образование» инициировала необходимость расширения партнерских отношений педагогов с широкой общественностью. Создаваемые в учреждениях образования Попечительские советы предоставляют реальную возможность взаимодействия школ с общественностью в решении актуальных проблем системы образования. Сегодня таких попечительских советов 178, в том числе 101 – в школах, 30 – в благотворительных фондах.

Проект ставит следующие задачи: формирование нового представления о качестве образования на основе его открытой, прозрачной, критериальной внешней оценки; создание основ единой системы мониторинга качества образования; определение новых подходов к аттестации педагогических кадров и аттестации образовательных программ учреждений; стимулирование перехода учреждений к государственно-общественной системе управления; закладка основ финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений; обеспечение перехода к подушевому финансированию учреждений образования.

В Проекте заложено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров нового качества образования. Во-вторых - внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов для достижения институциональных изменений. Современный этап управления образованием – это выход на другой более высокий уровень развития, который характеризуется созданием новой законодательной базы, федеральных государственных стандартов, концепции и содержания образования, системы финансирования учебных заведений и оплаты труда

сотрудников, критериев и методов оценки учащихся, интеграцией в мировое сообщество.

Завершая анализ состояния и тенденций развития системы управления качеством среднего образования в г. Казани, можно сделать некоторые выводы. Все ресурсы качества образования имеют взаимную зависимость. Их интенсивное изменение, с одной стороны, открывает новые перспективы, с другой – ставит новые задачи.

Положительными результатами управления ресурсами и возможностями для повышения качества образования являются: сохранение высокого уровня профессиональной компетенции учителей школ г. Казани; рост числа учащихся с 2009-го года; решение проблемы переполненности классов; модернизация и информатизация школ; организация горячего питания в большинстве учебных учреждений; реализация программ, направленных на сохранение здоровья, выявление и развитие талантов учащихся, рост заработной платы педагогов.

Негативными результатами управления ресурсами и задачами для стратегического решения стали: низкий социальный статус педагога, как следствие – старение и «утечка» кадров, отсутствие привлекательности профессии для молодых специалистов и мужчин-учителей; длительное сокращение числа учащихся; ежегодное ухудшение здоровья школьников (наиболее распространенные нарушения - искривление позвоночника, респираторные, нервно-психические заболевания, ухудшение зрения); недостаточная оснащенность материально-технической базы физической культуры и медицинских кабинетов; новая система оплаты труда требует тщательной доработки; ежегодное увеличение числа молодых людей, которые после школы не захотели ни учиться, ни работать .

Развитие среднего образования служит интегративным показателем предпринимаемых усилий в социально-экономической сфере. В соответствии с Концепцией развития Российской Федерации на период до 2020г., целью государственной политики в области образования является повышение

доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, потребностям общества и гражданина<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г. №1662-р. // URL: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения 17.11.2011).

**РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
РОССИЙСКИХ КОРПОРАТИВНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ**

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЕТИ КОРПОРАТИВНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК ИНСТРУМЕНТА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА<sup>1</sup>**

Инновационный путь социально-экономического развития – стратегический курс России в первой четверти 21 века. В конечном счете, переход от сырьевой ориентированности экономики к высокотехнологичному производству и динамичному социально-экономическому развитию – вопрос обеспечения выживаемости страны в условиях обострения международной конкуренции. Переход к инновационной модели развития страны невозможен без модернизации высшей профессиональной школы на основе интеграции науки, передовой промышленности и образования.

Основные тенденции развития высшего образования в мире и России так или иначе связаны с развитием дополнительных форм и способов обучения, к разновидности которых можно отнести корпоративное образование, в частности, существующее в форме корпоративных университетов.

Объектом исследования на первом этапе выступает становление и развитие корпоративных университетов и корпоративного образования в современных российских социально-экономических условиях. Содержание работы на первом этапе заключалось в реализации следующих шагов:

- определение специфики и типов корпоративного образования в целом и в университетской форме, в частности;
- выявление разновидностей, потенциала и роли корпоративных университетов регионов ПРИФО в обеспечении решения задач инновационного развития;

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта № 2.2.1.2/7235 «Структура и содержание социального заказа на инновационное образование в российской высшей школе в условиях перехода на многоуровневую профессиональную подготовку», № 2.1.3/7294 «Роль корпоративных университетов в обеспечении инновационного развития региона (на примере ПРИФО)» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2010-2011 годы).

- разработка классификации корпоративного образования и корпоративных университетов по различным основаниям.

В представленном разделе проанализированы основные тенденции в развитии высшего образования, состоящие в существенной фундаментализации высшего образования, а с другой стороны – в создании особых учебных заведений, предназначенных для интенсивной подготовки людей для работы в той или иной сфере или в конкретной компании – корпоративных университетах. Спрос на «образование в течение всей жизни», как способ обеспечения профессионального универсализма работников с помощью организации их быстрой и эффективной переподготовки, привел к появлению «коммунальных университетов».

Сравнительно-исторический анализ развития корпоративного образования в европейских странах, США и в России показал, что цель корпоративного университета можно свести к формированию определенных профессиональных навыков и компетенций. Имеется тенденция перехода от обучения с целью выработки практических навыков, применимых на рабочем месте «здесь и сейчас», к обучению более широким и общим компетенциям (умение решать типовые производственные задачи, критическое мышление, анализ, общие коммуникативные навыки и т.д.).

Осмысление опыта работы предпринимательских университетов, представляющих корпоративные университеты нового типа, привело к пониманию новой роли высших учебных заведений в организации регионального развития. Университет стал рассматриваться как центр регионального развития, обеспечивающий в организационном отношении интеграцию усилий бизнеса, академического сообщества и государства, а в содержательном – интеграцию образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности в рамках учебного процесса. Это позволило упростить и расширить практику создания корпоративных предпринимательских университетов как ядра (кластера) инновационного промышленного развития.

Важность роли образовательного субъекта как ядра инновационного промышленного развития связана с необходимостью диверсификации экономики, переходом на совершенно новые высокотехнологические способы развития, постепенный уход от чрезмерной зависимости от природных ресурсов, нефти, газа. Не случайно исторически первые примеры опыта корпоративного образования появились в сферах, связанных с организацией развития по стратегически важным для государства направлениям: ВПК, атомная энергетика, освоение космоса и т.д.

Очевидно, задачи технологического прорыва российской экономики могут быть выполнены лишь в случае обеспечения эффективной интеграции образования, науки и промышленности, одной из наиболее перспективных форм которой является корпоративный университет. Специфика деятельности корпоративных учебных заведений состоит в потенциале позитивного влияния на развитие как системы профессионального образования России, так и ведущих и базовых отраслей промышленности и социальной сферы, в ускорении инновационного развития регионов.

Образовательная политика Российской Федерации, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития.

К числу основных современных тенденций мирового развития, определяющих существенные изменения в системе образования, можно отнести:

ускорение темпов развития общества и, как следствие, – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

В России и зарубежных странах в последнее десятилетие происходят существенные изменения в сфере образования, затронувшие философию образования, его глобальные цели и задачи, организационные структуры, содержание образования, подходы к разработке образовательных стандартов и учебных программ, формы и методы обеспечения качества образования, контроль за качеством обучения и деятельностью образовательных учреждений, финансирование и многие другие аспекты.

Глобальными направлениями образовательных реформ, реализуемых в большинстве развитых стран мира, являются:

- децентрализация и демократизация управления;
- расширение автономии высших учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности перед обществом;
- движение в сторону рыночных моделей организации, управления и финансирования образования;
- внедрение новых форм образования на основе информационно-коммуникационных технологий.

В процессах модернизации образования в различных государствах, выделяются следующие общие тенденции:

Четкое разграничение в законодательном порядке функций и ответственности между различными уровнями управления образованием: общегосударственным, региональным, муниципальным и институциональным. С повышением роли образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности государств на мировых рынках усиливается роль общегосударственных органов управления в выработке стратегии и политики развития образования, координации усилий и ресурсов, необходимых для нормального функционирования образовательных систем. Все другие управленческие функции делегируются низшим эшелонам власти в соответствии с предписанными им законами, обязанностями и правами в данной сфере.

Обучение детей в начальных школах подавляющего числа зарубежных стран начинается с 5-6-летнего возраста. (Лишь в небольшом числе стран мира, например - в Бразилии, Монголии, Малайзии, некоторых странах СНГ и Балтии дети идут в школу в возрасте 7-8 лет).

В ряде стран увеличена продолжительность обязательного образования и полного среднего образования. В 169 странах мира (около 80%) продолжительность полного среднего образования составляет 12 лет и более, в 46 странах - 13 лет (например, в Нидерландах, Чехии, Румынии). В некоторых странах для получения полного среднего образования отводится меньший срок (например, в Туркмении – 9 лет, Монголии – 10 лет).

В целом ряде государств (Великобритания, Канада, США, страны Восточной Европы и др.) вводятся новые образовательные стандарты для уровней начального и полного среднего образования.

Во многих странах, причем вне зависимости от уровня их социально-экономического развития (например, в Австралии, Германии, Китае, Нидерландах и Казахстане, Украине) начальное профессиональное образование интегрируется с полным средним, а среднее профессиональное – с высшим

образованием. Полное среднее образование продолжает выполнять двойную задачу: готовить не только к поступлению в вузы, но и вступлению в активную жизнь. Считается, что именно выполнение этой двойной задачи будет определять дух и содержание среднего образования в XXI веке, его диверсификацию и то место, которое будет занимать общая, гуманитарная и общетехническая подготовка.

Видоизменяется структура систем высшего образования. Ряд стран (Австралия, Великобритания, Норвегия и др.) отказались от бинарных структур – жесткого деления вузов на университетский и неуниверситетский сектор; другие страны (Германия) начинают подобную перестройку. Созданные в процессе образовательных реформ 60-х годов прошлого столетия колледжи и институты с сокращенными сроками обучения (2-3 года), составлявшие до недавнего времени так называемый неуниверситетский сектор высшего образования, реформируются и включаются в университетскую систему или объединяются с университетами.

Практически во всех странах (за исключением Туркменистана) в последнее 10-летие введена многоуровневая система высшего профессионального образования: бакалавриат (со сроком обучения 3-4 года), магистратура (срок обучения 1-2 года), докторантура (срок обучения 2-3 года) с присвоением соответствующей степени бакалавра, магистра и доктора наук (Ph.D) соответственно. Степени бакалавра и магистра были введены даже в странах, где одноуровневые системы образования устойчиво функционировали на протяжении нескольких столетий, таких, как Германия, Италия, Швеция, а также в большинстве стран Восточной Европы, СНГ и Балтии.

Существенное обновление содержания среднего и высшего профессионального образования, направленное на стандартизацию учебных планов и образовательных программ; введение системы образовательных кредитов (зачетных единиц) для обеспечения академической мобильности студентов. В рамках Болонского процесса европейская система зачетного перевода (ECTS) уже введена в Германии, Нидерландах, Бельгии, Италии,

Франции; подобные системы зачетных единиц - в Австрии, Вьетнаме, Монголии, Японии, Канаде, Китае, Швеции и странах Восточной Европы и Балтии.

Заметное смещение акцентов в деятельности управленческих структур всех уровней образования с административно-организационных вопросов на проблемы качества обучения, быстрое реагирование систем образования на изменяющиеся потребности в обществе. Комплексные меры по поддержанию высокого качества образования приняты во Франции, Германии, Великобритании, Канаде.

Превращение системы финансирования образования в мощный экономический рычаг управления: принятие концепции многоканального финансирования (государственный бюджет, бюджеты региональных и муниципальных органов, доходы от оказываемых услуг вузами и их коммерческой деятельности, плата за обучение и др.); замена стипендий и грантов студенческими займами, гарантированными государством; введение принципа смешанного финансирования государственных и частных вузов; повышение роли филантропических организаций, предпринимательских структур, финансирования образования гражданами; установление налоговых льгот на часть доходов, реализуемых образовательными учреждениями в целях поддержки образования. Достаточно хорошо развита система адресного финансирования учащихся школ и студентов вузов в таких странах, как Австралия, Нидерланды, Франция, Италия, Венгрия, Япония, США, Канада.

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

В большинстве стран произошел переход к системе итоговой аттестации по окончании полной средней школы, контролируемой государственными органами образования или независимыми центрами, институтами, организациями. Как аналог единого государственного экзамена, по ряду дисциплин (национальный и иностранный языки, математика, естественные науки и др.) результаты итоговой аттестации в школе признаются в качестве вступительных испытаний в вузы Великобритании, Франции, США, Канады, Швеции, Японии, Болгарии, Венгрии, а также десятков стран Азии и Африки, которые унаследовали французскую или английскую модели системы образования.

Практически во всех странах Европейского Союза, а также в Австралии, Республике Корея, Японии активно реализуется концепция «Обучение в течение всей жизни», предусматривающая различные формы обучения граждан, включая безработных, лиц с ограничениями в физическом или умственном развитии, а также людей старших возрастных групп. В Германии, Франции, Финляндии, Швеции, Бельгии, Великобритании, Италии реализуются специальные правительственные программы, предусматривающие целевое инвестирование в непрерывное профессиональное образование.

Таким образом, основные тенденции развития высшего образования в мире и России так или иначе связаны с развитием дополнительных форм и способов обучения, к разновидности которых можно отнести корпоративное образование, в частности существующее в форме корпоративных университетов.

Бурное развитие фундаментальной науки, увеличение количества аккумулируемых и подлежащих трансляции знаний и несовершенство средств коммуникации, управленческих и информационных технологий привело к появлению двух основных тенденций в развитии высшего образования. Одна из них состояла в существенной фундаментализации высшего образования, другая – в создании особых учебных заведений, предназначенных для интенсивной подготовки людей для работы в той или иной сфере или в конкретной

компаний – корпоративных университетов. Кроме того, усложнение быта и увеличение динамики рынка труда уже в первой половине XX столетия в наиболее развитых странах породили спрос на «образование в течение всей жизни» (life-long learning) как способ обеспечения профессионального универсализма работников через организацию их быстрой и эффективной переподготовки. Результатом совмещения этих функций стало создание в США «коммунальных университетов» (community college, community university). Задачи коммунального университета (с 60 - х гг. XX ст.): «во-первых, предоставить людям возможность получить образование на уровне последних старших классов средней школы; во-вторых, создать условия детям, родители которых не хотят слишком рано отпускать их в крупные университетские центры по месту жительства (подготовка на уровне первых двух курсов вуза с последующим обучением уже в соответствующем университете); в-третьих, обеспечить подготовку работников фирм по тем направлениям, в знании которых они нуждаются; в-четвертых, реализация социально значимых образовательных программ, в том числе и программ по интересам отдельных групп населения.

В результате школа смогла перестроиться: теперь ей нужно было учить не всему тому, что может понадобиться в жизни, а лишь тому, чему нельзя не учить. Произошла разгрузка образовательного пространства, расширились и возможности для самореализации учащихся. Нечто подобное проделали и университеты.

Уже в середине 70х гг. финансирование коммунальных университетов превзошло финансирование остальных составляющих системы образования. Именно в этих колледжах сегодня подчас самые высокие оклады. Именно они решающим образом влияют на жизнь своих регионов<sup>1</sup>.

Таким образом, коммунальные университеты стали первыми учебными заведениями, предоставлявшие услуги «корпоративного образования». Одним из успешных примеров использования традиционного университета в большей

---

<sup>1</sup> Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования». // “Alma Mater” (“Вестник высшей школы”). – 2000. — № 10. – С. 28.

мере как корпоративного учебного заведения (нежели «коммунального») стал Нью-Йоркский университет и, в частности, его Школа непрерывного и профессионального образования<sup>1</sup>, созданная в 1934 году.

Нью-Йоркский университет является одним из лучших вузов США (подготовил 23 Нобелевских лауреата), а Школа непрерывного и профессионального образования в 2002 году стала первым учебным заведением, получившим оценку качества образования «Е», присваиваемую Президентом США.

Школа непрерывного и профессионального образования является крупнейшим в США учебным заведением этого типа. Ежегодно в ней проходят обучение около 65.000 студентов, которым предлагается более 5.000 различных курсов. Среди студентов Школы непрерывного и профессионального образования – специалисты-представители широкого круга сфер деятельности и различных географических регионов.

Связь с промышленностью Нью-Йоркский университет и Школа непрерывного и профессионального образования осуществляет через Совет Попечителей, в которых входят руководители ведущих корпораций США: Boston Properties Company, Wasserman Media Group, ContiGoup Companies Inc., Нью-Йоркская фондовая биржа и др.

Для обеспечения экспорта образования при Школе создан Виртуальный университет, который предоставляет дистанционные образовательные услуги студентам по всему миру. Обучение в Виртуальном университете основывается на программных продуктах, разработанных компанией Centra.

Углубление разделения труда в середине XX столетия породило обширный спрос на краткосрочную профессиональную подготовку персонала для работы в конкретной компании, на повышение квалификации и обеспечение переквалификации в рамках компании. Адекватным ответом на эти изменения стала практика создания внутрикорпоративных университетов. Одним из первых представителей этого вида учебных заведений является

---

<sup>1</sup> New York University School of Continuing and Professional Studies <http://www.scps.nyu.edu/>

«Университет Гамбургер» (Hamburger University) компании McDonald's<sup>1</sup>, основанный в 1959 году. Позднее корпоративные университеты были созданы большинством крупнейших корпораций мира (IBM, Samsung, Motorola и др.).

Обычный корпоративный университет, в том числе существующий в виде подразделения традиционного университета, – это не академическое учебное заведение, а институционализированный процесс непрерывной профессиональной подготовки<sup>2</sup>. Такой университет не имеет полноформатных научных подразделений, его преподавательский состав характеризуется высоким уровнем ротации (преподавателями чаще всего становятся хорошо зарекомендовавшие себя работники корпорации, отвлекаемые от основной деятельности на период преподавания). Образовательный процесс в корпоративном университете характеризуется следующими чертами:

- самостоятельное изучение учебных материалов;
- практические занятия: решение смоделированных производственных задач, мозговые штурмы и т.д.;
- обучение коллег коллегами;
- немедленное применение получаемых знаний и навыков;
- существенная роль в образовательном процессе технологий дистанционного обучения.

Целью корпоративного университета является формирование определенных профессиональных навыков и компетенций у студентов. Имеется тенденция перехода от обучения с целью выработки практических навыков, применимых на рабочем месте «здесь и сейчас», к обучению с целью обеспечения овладения студентами более широкими, в том числе общими, компетенциями (умение решать типовые производственные задачи, критическое мышление, анализ, общие коммуникативные навыки и т.д.).

---

<sup>1</sup> Hamburger University – McDonald's Center of Training Excellence [http://www.mcdonalds.com/corp/career/hamburger\\_university.html](http://www.mcdonalds.com/corp/career/hamburger_university.html)

<sup>2</sup> Козак Н. Корпоративный университет. // Управление компанией. №12, декабрь 2001 г. <http://www.management.com.ua/hrm/hrm021.html>

Развитие информационно-коммуникационных технологий, предоставив новые организационные возможности для интеграции образования, науки и промышленности и для обеспечения взаимодействия и координации деятельности различных субъектов, позволило придать новое качество взаимодействию учебных заведений и корпораций. Эти попытки воплотились в создании корпоративных университетов нового типа, называемых также предпринимательскими университетами (entrepreneurial university). Исторически первые примеры такого опыта появились в сферах, связанных с организацией развития по стратегически важным для государства направлениям: ВПК, атомная энергетика, освоение космоса и т.д.

В конце 1930-х гг. профессор Стэнфордского университета<sup>1</sup> Фредерик Терман предпринял попытку привлечения выпускников к работе в регионе расположения университета путем создания благоприятных условий для привлечения туда венчурного капитала. В 1939 году здесь была основана компания Hewlett&Packard, ставшая первой из современных корпораций, работающих в «Силиконовой долине». После создания в 1951 году Стэнфордского индустриального парка университет, фактически, стал центром регионального развития, что обозначило собой начало качественно нового этапа развития университетов.

Сегодня Стэнфордский университет продолжает оставаться организационным ядром Силиконовой долины, имея в своем составе исследовательские, производственные и собственно образовательные структуры или взаимодействуя с такими структурами, расположенными в регионе. Для организации эффективного взаимодействия с корпорациями создан университетский Центр отношений с корпорациями. Через этот Центр корпорации могут сотрудничать с университетом по следующим направлениям<sup>2</sup>: повышение квалификации персонала на базе университета; целевое финансирование исследований и разработок; патентование и трансфер технологий; создание вокруг исследовательского проекта дочернего

---

<sup>1</sup> Stanford University <http://www.stanford.edu/>

<sup>2</sup> Stanford University Corporate Guide <http://corporate.stanford.edu/globals/faqs.html#Q1>

производства корпорации; рекрутирование студентов; поддержка других студенческих, факультетских, исследовательских и специальных проектов. В настоящее время в Стэнфордском университете осуществляется 4500 проектов, финансируемых корпорациями и правительством. Общий объем внешнего финансирования исследований в 2005-2006 учебном году составил 975 млн. долларов (из них 87% - это средства федерального правительства)<sup>1</sup>. Таким образом, Стэнфордский университет является ярким примером того, как на базе частного учебного заведения эффективно выстраивается классическая «тройная ось»: сотрудничество государства (включая местные органы власти), бизнеса и университета – а само учебное заведение становится центром кластера инновационного промышленного развития.

Другим важным примером целенаправленного проектирования учреждения образования, стал немецкий Билефельдский университет<sup>2</sup>, созданный в 1969 году. Все факультеты университета построены как институты опережающих проектных разработок по ключевым сферам общественной деятельности (некоторые факультеты имеют в своем составе институты по более узким направлениям исследований) и собственно образовательные заведения при них. Эта система «исследовательский институт + учебная структура» привязана к сети экспериментальных (пилотных) проектов, выдвигаемых наиболее динамичными корпорациями Германии и Европы. Проектная работа должна сопровождаться организацией междисциплинарных, кросс-культурных и межведомственных диалогов, для обеспечения чего в составе Билефельдского университета был создан Центр междисциплинарных исследований. Уникальным в плане организации воспроизводства потенциала является наличие в составе университета Междисциплинарного центра университетского преподавания (по сути – методологический факультет) и своего педагогического факультета. Билефельдский университет стал первым в Европе примером предпринимательского корпоративного университета как особой формы реализации практико-ориентированного образования.

---

<sup>1</sup> Stanford University Research and Scholarship <http://www.stanford.edu/home/stanford/facts/research.html>

<sup>2</sup> Bielefeld University [www.uni-bielefeld.de/International/](http://www.uni-bielefeld.de/International/)

В СССР первый аналог корпоративного университета (с поправкой на специфику, обусловленную отсутствием рыночных отношений) возник в 1951 году, и стал известен как «система физтеха». Основными элементами уникальной системы Московского Физико-Технического Института<sup>1</sup> являлись:

- система тщательного отбора талантливой молодежи из всех регионов России и СНГ;
- фундаментальная подготовка в области математики и физики университетского уровня;
- специальная подготовка и самостоятельная научная работа студентов под руководством ведущих ученых в научных центрах и институтах Российской Академии Наук, Российского Космического Агентства, Министерства Атомной Энергетики и других ведомств;
- привлечение ведущих российских ученых к преподаванию и руководству работой студентов;
- ведение воспитания с первых же шагов в атмосфере технических исследований и конструктивного творчества с использованием для этого лучших лабораторий страны.

Московский Физико-Технический Институт, выполняя в первый период своего функционирования роль не столько простого кадрового обеспечения развития атомной энергетики, ракетостроения и других областей, сколько непосредственного проектирования и программирования их развития, был образцовым примером корпоративного университета нового типа. Однако в дальнейшем эта проектная составляющая работы Физтеха была в значительной мере утрачена в силу того, что государство перестало исполнять роль генератора проектов в прежней форме, а сам физтех по различным причинам не сумел взять инициативную роль на себя, ограничившись интеграцией с академической наукой.

Осмысление опыта работы предпринимательских университетов привело к пониманию новой роли высших учебных заведений в организации

---

<sup>1</sup> Система физтеха. [http://www.abitu.ru/f\\_h10mh/university/fsystem.html](http://www.abitu.ru/f_h10mh/university/fsystem.html)

регионального развития. Университет стал рассматриваться как центр регионального развития, обеспечивающий в организационном отношении интеграцию усилий бизнеса, академического сообщества и государства, а в содержательном – интеграцию образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности в рамках учебного процесса. Надлежащий теоретический инструментарий для описания такого типа регионального развития был разработан М. Портером в концепции кластеров промышленного развития<sup>1</sup>. Это позволило упростить и расширить практику создания корпоративных предпринимательских университетов как ядра кластера инновационного промышленного развития.

Актуальным примером такой практики является проект, реализуемый в настоящий момент в городе Обнинске. Здесь решено создать территорию инновационного развития, взяв в качестве образца опыт шведского проекта Growlink<sup>2</sup> – современный инновационный центр в городе Линчепинге, специализирующийся в сфере информационных технологий, медицины и фармакологии. Growlink признан лучшим европейским проектом 2003 года в сфере развития и поддержки инноваций. Ключевым элементом системы – университетский холдинг, на территории которого расположены исследовательские центры крупных компаний. Первым шагом университета в инновационном направлении стало соединение технической подготовки студентов с менеджерской (обучение управлению инновациями). Помимо проведения научно-исследовательских работ холдинг инициирует создание фирм студентами и преподавателями, вплоть до выдачи им небольшого стартового капитала. 36% сегодняшних предприятий технопарка работает на основе идей, рожденных в университете. Для облегчения реализации собственных идей создана соответствующая инфраструктура: центр подготовки предпринимателей, бизнес-инкубатор, технопарк. Кроме того, в учебных центрах Линчепинга, к которым относится не только университет, развернуты

---

<sup>1</sup> Портер М. Конкуренция. - Спб. - Москва - Киев, 2003.

<sup>2</sup> The Growlink project. [http://www.innovating-regions.org/schemes/scheme.cfm?publication\\_id=3142&display=byTopic](http://www.innovating-regions.org/schemes/scheme.cfm?publication_id=3142&display=byTopic)

разные образовательные программы: для менеджеров инновационных предприятий, для сотрудников структур поддержки, для работников муниципальной власти. Ставка мэрии Линчепинга на инновации привела к резкому росту экономических показателей: за двадцать лет количество малых компаний выросло в 35 раз, занятых в них работников - в 30 раз (число сотрудников 61% компаний не превышает пяти человек), а суммарный доход территории в виде налоговых и иных поступлений достиг миллиарда долларов.

Создаваемая в Обнинске по шведскому образцу инновационная сеть<sup>1</sup>, базирующаяся на принципе «тройной спирали» и кластерном сценарии, должна начать генерировать новые бизнесы. Для развития инфраструктуры и кадрового обеспечения проекта запущен международный проект «Развитие инфраструктуры поддержки малых и инновационных предприятий в Калужской области (Grow Kaluga)», организаторами которого стали Франко-русский институт делового администрирования (ФРИДАС), Шведский институт менеджмента и Университет Линчепинга. Проект рассчитан на три года (2005-2007 гг.), финансируется правительством Калужской области (350 тыс. долларов) и Шведским агентством международного развития (1 млн. долларов).

В проект Grow Kaluga входит пять образовательных программ, направленных на подготовку всех потенциальных участников инновационной деятельности: «Предпринимательство и развитие новых бизнесов для руководителей малых и инновационных предприятий», «Подготовка руководителей организаций инфраструктуры поддержки малых и инновационных предприятий», «Подготовка менторов - наставников молодых менеджеров инновационных и малых предприятий», «Подготовка преподавателей по предпринимательству и развитию новых бизнесов» и «Программа для руководителей и специалистов государственных и муниципальных органов власти». Обучение для участников программ бесплатное, за три года планируется подготовить 300-350 человек.

---

<sup>1</sup> Предприниматели на рынке идей. [http://www.scienceref.ru/client/doctrine.aspx?ob\\_no=2650&cat\\_ob\\_no=704](http://www.scienceref.ru/client/doctrine.aspx?ob_no=2650&cat_ob_no=704)

Стержень учебной программы – работа над бизнес-планами: на старт программы все слушатели выходят с собственными бизнес-идеями, и в течение всей программы (девять месяцев) эти идеи доводятся до реальных бизнес-планов. Публично обсуждается каждый шаг по приведению идеи к форме коммерческого продукта: какова рыночная потребность в продукте, кто может составить конкуренцию, какое необходимо финансирование, каков список его потенциальных источников, кто станет клиентами и чего конкретно они хотят, каких целей нужно достичь через три года и т. д.

Реализация проекта началась в 2004 году, а первый выпуск 28 слушателей по программе «Предпринимательство и развитие новых бизнесов для руководителей малых и инновационных предприятий» состоялся в мае 2005 года. За год обучения выпускники создали семь новых предприятий; для восьми проектов созданы отдельные структурные подразделения в рамках существующих инновационных компаний; выросла клиентская база – по разным предприятиям от 50 до 300%, а рост продаж составил 50-500%. ООО «Обнинский центр науки и технологий» пятикратно увеличило продажи СВЧ-установок для обеззараживания медицинских и других отходов. Объем продаж в филиале инновационных продуктов ФГУП «НИФХИ им. Карпова» вырос более чем вдвое. ООО «Медбиофарм» начало строительство завода по производству искусственного кровезаменителя геленпола и запустило в производство и продажу два новых фармпрепарата.

Кроме того, в Российской Федерации также реализуются проекты создания классических корпоративных университетов на основе сотрудничества образования и бизнеса. Так, в МГУ им. М.В.Ломоносова создана Московская школа экономики<sup>1</sup>. Школа является обособленным подразделением МГУ, которое на правах его факультета осуществляет полномочия юридического лица в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации. Основная задача МШЭ МГУ – подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих

---

<sup>1</sup> О МВШЭ МГУ. <http://www.mse-msu.ru/aboutsc.php>

фундаментальными знаниями современной экономической науки, умением грамотно разбираться в реалиях и особенностях российской экономики, а также практическими навыками для работы в федеральных и региональных структурах экономического профиля, а также в крупных коммерческих организациях.

Выпускники МШЭ МГУ получают дипломы государственного образца об окончании Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова с присвоением степени «Бакалавр экономики» и «Магистр экономики». Будучи корпоративной по форме МШЭ, тем не менее, не является площадкой реализации проектно-деятельностного подхода к образованию, а скорее является формой реализации связи академической науки с бизнесом.

Важность дальнейшей работы по развитию практико-ориентированного образования была подтверждена на саммите стран Большой восьмерки в Санкт-Петербурге. Так, в заявлении «Образование для инновационных обществ в XXI веке» 16 июля 2006 года, страны-участницы провозгласили: «Мы будем способствовать формированию глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов «треугольника знаний» (образование, исследования и инновации), крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем, чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях».

Критическая важность роли образовательного субъекта как ядра инновационного промышленного развития вытекает из слов В.В. Путина: «Самая главная задача экономики – диверсификация экономики, переход на совершенно новые высокотехнологические способы развития, постепенный уход от чрезмерной зависимости от природных ресурсов, нефти, газа»<sup>1</sup>. В то же время, в этой сфере позиции России «на сегодняшний день далеко не блестящие. ... Средний возраст промышленного оборудования превышает 20

---

<sup>1</sup> Путин: Диверсификация – главная задача российской экономики <http://www.vz.ru/news/2006/7/6/40415.html>

лет. По оценкам экспертов, доля России в мировом обороте наукоемкой продукции находится в коридоре от 0,3 до 0,8 процента. Это малопривлекательная для нас цифра – это в 15–20 раз меньше, чем, например, доля Китая. ... Сегодня доля участия российских предприятий в развитии научной и конструкторской базы составляет лишь 6 процентов, в то время как в США, в странах ЕС, Японии и Китая этот показатель приблизился к 60 процентам. Очевидно, что этот потенциал, который, кстати, активно использовался в советский период, сегодня просто заброшен. Однако его реализация может поднять до мирового уровня от десяти до 15 направлений наукоемких производств. ... При этом мало что делается, чтобы преодолеть этот технологический разрыв»<sup>1</sup>.

Очевидно, задача преодоления описанного технологического разрыва может быть выполнена лишь в случае обеспечения эффективной интеграции образования, науки и промышленности, одной из наиболее перспективных форм которой является корпоративный университет.

Примерами начинаний в области создания корпоративных университетов может служить также проект создания Корпоративного Ядерного Университета, который активно лоббирует глава Минатома России С.В. Кириенко. Данный проект успешно вылился в программу создания Федерального университета на базе МИФИ.

В настоящее время вступил в силу Указ Президента Российской Федерации от 7 октября 2008 г. № 1448 «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов», в соответствии с которым начато формирование Национального исследовательского ядерного университета и Национального исследовательского технологического университета на базе государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский инженерно-физический институт (государственный университет)» и федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования

---

<sup>1</sup> Стенографический отчет о заседании Совета Безопасности, посвященном мерам по реализации Послания Федеральному Собранию. 20.06.2006 г.  
[http://www.kremlin.ru/appears/2006/06/20/1708\\_type63378type63381type82634\\_107461.shtml](http://www.kremlin.ru/appears/2006/06/20/1708_type63378type63381type82634_107461.shtml)

«Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов» соответственно.

Создание университетов мирового уровня обусловлено масштабными проектами развития высокотехнологичного сектора российской экономики. Идея создания национальных исследовательских университетов является реальным воплощением нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования и логическим продолжением процесса, начало которому положено конкурсом университетских инновационных образовательных программ.

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 4 января 2009 г. № Пр-26 в 2009 году в рамках приоритетного национального проекта «Образование» будет реализовываться новое мероприятие, основой которого является формирование сети национальных исследовательских университетов.

Департаментом стратегии и перспективных проектов в образовании и науке (далее - Департамент) была разработана концепция выбора и государственной поддержки национальных исследовательских университетов (далее – НИУ).

Исследовательский университет – высшее учебное заведение, одинаково эффективно осуществляющее образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования. Важнейшими отличительными признаками НИУ являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансфер технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ послевузовской переподготовки и повышения квалификации.

Стратегической миссией НИУ является содействие динамичному развитию научно-технологического комплекса страны и обеспечение его необходимыми людскими ресурсами, сбалансированными по численности,

направлениям подготовки, по квалификационной и возрастной структуре с учетом необходимых темпов их обновления и прогнозируемых структурных преобразований в науке и экономике.

Основной задачей государственной поддержки института НИУ является вывод на мировой уровень образовательных организаций, способных взять на себя ответственность за сохранение и развитие кадрового потенциала науки, высоких технологий и профессионального образования, развитие и коммерциализацию в Российской Федерации высоких технологий.

Государственная поддержка НИУ должна осуществляться на конкурсной основе в рамках специально разрабатываемых и утверждаемых среднесрочных программ развития НИУ (далее – программ развития), предусматривающих в том числе условия осуществления и критерии оценки эффективности научных исследований и образовательного процесса, формы и механизмы, а также конкретные меры по интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности, модернизации и совершенствованию материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры, переподготовке кадров, интеграции в международное научно-образовательное пространство.

Вузы, претендующие на государственную поддержку, должны обеспечить создание инновационного пояса малых научных компаний с целью коммерциализации широкого спектра изделий и технологий по критическим технологиям Российской Федерации, разработанных научно-образовательными центрами, сформированными на базе НИУ.

В рамках реализации программ развития должна быть выстроена современная система управления университетом, научного и образовательного менеджмента, предложены новые организационные решения.

Основными ожидаемыми результатами от реализации программ развития научно-образовательных центров на базе НИУ являются:

- возросший уровень международного признания российской науки и образования;

- более значительная доля внебюджетной составляющей во внутренних расходах на исследования и разработки;
- дополнительные предпосылки для развития экономики региона размещения НИУ;
- устранение негативных трендов в основных показателях эффективности государственного сектора науки и образования;
- более высокая степень коммерциализации в сфере исследований и разработок;
- достижение адекватного кадрового обеспечения инновационной экономики России.

Долгосрочные интересы России состоят в создании современной экономики инновационного типа, интегрированной в мировое экономическое пространство и в обеспечении национальной безопасности страны. Существенная роль в этом отводится атомной отрасли, которая должна стать «локомотивом» сектора высоких технологий отечественной экономики.

В 2006 г. Президентом Российской Федерации утверждена Программа развития атомной отрасли Российской Федерации, цель которой заключается в обеспечении расширенного воспроизводства продукции атомной отрасли на основе развития ядерно-оружейного, ядерно-энергетического и научно-технического комплексов, а также комплекса по обеспечению ядерной и радиационной безопасности, повышения международной конкурентоспособности и совершенствования потенциала государственного управления. Для достижения поставленной цели атомная отрасль реструктурирована и консолидирована, создана Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом». Развитие отрасли по инновационно-ориентированному сценарию сопровождается модернизацией и структурными изменениями, эффективность которых существенно зависит от кадрового обеспечения.

В настоящее время в атомной отрасли (общая численность работающих – около 300 тысяч человек) сложилась неблагоприятная ситуация с кадровыми

ресурсами, которая не отвечает Программе развития атомной отрасли Российской Федерации и не может обеспечить ее выполнение.

Средний возраст руководителей высшего и среднего звена составляет 55-60 лет, специалистов – 45 лет. При общем снижении численности научных сотрудников растет их доля в возрасте свыше 60 лет. Существует проблема закрепления молодых специалистов на предприятиях отрасли. Удельный вес численности молодых специалистов остается ниже удельного веса численности специалистов, достигших пенсионного возраста.

В поручении Президента Российской Федерации от 10 декабря 2007 г. № Пр-2197 предлагается принять меры, обеспечивающие сохранение, подготовку и закрепление научных работников и квалифицированных кадров в оборонно-промышленном комплексе.

В настоящее время подготовка кадров для атомной отрасли осуществляется в 15 вузах Рособразования и 4 вузах Росатома, а также в 9 средних учебных заведениях (сузах) Рособразования и 3 сузах Росатома, 2 муниципальных сузах и 4 сузах, интегрированных с вузами в ЗАТО Росатома. Отраслевые вузы Росатома в городах Сарове, Снежинске, Новоуральске и Северске должны быть до конца 2008 г. переданы в ведение Рособразования.

Сложившаяся в последние годы структура подготовки кадров для атомной отрасли Российской Федерации не отвечает ее современным потребностям и неконкурентоспособна на международном рынке образовательных услуг. Отсутствует системный подход решения проблемы подготовки кадров для атомной отрасли. Структура ведущих вузов, готовящих кадры для атомной отрасли, не оптимальна (дублирование, ограниченные возможности мотивировать кадры для работы в региональных предприятиях Росатома, непрофильные специальности и др.) и нуждается в существенном совершенствовании. Материально-техническая база и кадровый состав преподавателей четырех вузов Росатома не позволяют осуществить требуемое масштабное кадровое воспроизводство отрасли.

Существенно затруднена возможность эффективного контроля со стороны Госкорпорации по атомной энергии «Росатом» за разрозненными и не относящимися к ее ведению более 30 учебными заведениями, обеспечивающими подготовку специалистов для отрасли. Остроту проблеме придает начавшееся реформирование системы высшего профессионального образования России: переход на двухуровневую систему, стандарты 3-го поколения, категоризация высших и средних специальных учебных заведений и т.д. На эти проблемы накладывается неблагоприятная ситуация на рынке труда и рынке образовательных услуг по причине жесткой конкуренции за специалистов, в том числе из-за ухудшающейся демографической ситуации.

В последние годы в разных странах наблюдаются процессы интеграции и укрупнения вузов, в результате чего повышается эффективность использования материальных и человеческих ресурсов, оптимизируется структура образовательных программ и система управления.

Выход из создавшейся ситуации с подготовкой кадров для ядерного комплекса страны заключается в создании новой консолидированной отраслевой образовательной системы.

Ядром новой консолидированной отраслевой образовательной системы должен стать Федеральный ядерный университет МИФИ (ФЯУ МИФИ), создающийся в виде регионально-распределенного образовательно-научного комплекса (исследовательского университета) и реализующего программы многоуровневого образования в соответствии с разрабатываемой на основе настоящей концепции Программой развития ФЯУ МИФИ (далее – Программа).

Работы по созданию ФЯУ МИФИ ведутся по поручению Первого заместителя Председателя Правительства Российской Федерации С.Б. Иванова от 27 февраля 2008 г. № СИ-П44-1162. Основные положения Концепции обсуждены на 7 согласительных совещаниях и рабочих встречах представителей Минобрнауки России, Рособразования, Росатома, Роснауки, исполнительных органов государственной власти 12 субъектов Российской Федерации и представителей 24 образовательных учреждений, реорганизация которых

планируется в ходе создания ФЯУ МИФИ, на согласительном совещании у Министра образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко 25 января 2008 года № АФ-4/03пр. Получены решения органов законодательной и исполнительной власти 11 субъектов Российской Федерации о создании ФЯУ МИФИ и положительные решения ученых советов 6 вузов, реорганизуемых в целях создания ФЯУ МИФИ, общих собраний коллективов 13 образовательных учреждений СПО и 5 образовательных учреждений НПО.

Цель создания ФЯУ МИФИ – кадровое обеспечение государственной Программы развития атомной отрасли Российской Федерации и комплексного инновационного развития регионов на основе интеграции науки, образования и производства, эффективного обеспечения стратегического партнерства с бизнес-сообществом путем многоуровневой подготовки квалифицированных кадров в рамках единого образовательного пространства с учетом региональных потребностей и специфики ядерного образования.

Создание федерального университета мирового уровня ФЯУ МИФИ, глубоко интегрированного с ведущими научными центрами и предприятиями, окажет существенное влияние на развитие атомной отрасли России и регионов, повышение национальной безопасности и конкурентоспособности на глобальных рынках знаний и высоких технологий, а также на решение глобальных научно-технических проблем современности (освоение энергии термоядерного синтеза, новых видов производства и передачи энергии, изучение фундаментальных свойств материи; повысится уровень квалификации и профессиональной культуры персонала ядерно-опасных объектов России, что приведет к уменьшению риска глобальных катастроф.

Были рассмотрены три базовых сценария решения поставленной задачи создания ФЯУ МИФИ: «Модернизация МИФИ и кооперация в рамках консорциума ядерных вузов», «Создание и интенсивное развитие ФЯУ МИФИ как регионально-распределенной структуры», «Создание нового ядерного университета «с нуля». Анализ преимуществ и рисков трех сценариев дал основание рассматривать второй сценарий в качестве наиболее рационального.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие взаимосвязанные задачи.

1. Модернизация образовательной деятельности с учетом специфики ядерного образования, особенностей развития регионов и региональных потребностей в квалифицированных кадрах.

Для ее решения реализуются следующие мероприятия: разработка и модернизация стандартов образования, учебных планов и основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета, среднего специального образования, в том числе программ на иностранном языке, с учетом требований международных стандартов обучения и образования; разработка образовательных контентов и ресурсов нового поколения. Разработка и модернизация образовательных программ для системы дополнительного образования; внедрение новых видов и технологий обучения; развитие системы электронных библиотек и доступа к ним обучаемых; формирование единого образовательного пространства; обеспечение общественно-профессионального признания образовательных программ.

2. Модернизация научно-инновационной деятельности на основе интеграции науки, образования и производства атомной отрасли, инновационного развития регионов.

Для ее решения реализуются следующие мероприятия: интеграция научной и образовательной деятельности; развитие и интенсификация научно-исследовательских работ в интересах атомной отрасли; развитие и оснащение инновационной инфраструктуры для совершенствования учебно-научной деятельности федерального университета, реализация инновационных проектов с учетом регионального развития.

3. Развитие инфраструктуры и совершенствование материально-технической базы университета с учетом системы многоуровневой подготовки кадров.

Для ее решения реализуются следующие мероприятия: капитальное строительство; модернизация зданий и сооружений; модернизация учебно-научного оборудования.

4. Создание системы управления федерального университета на основе создания современной инфокоммуникационной среды управления и взаимодействия для подготовки кадрового обеспечения в рамках единого образовательного пространства и государственной Программы развития атомной отрасли Российской Федерации.

Для ее решения реализуются следующие мероприятия: создание структуры управления федерального университета, формирование управляющих органов; создание современной информационно-коммуникационной среды университета, обеспечивающей сетевое взаимодействие между регионально-распределенными образовательными комплексами и установление устойчивых связей между научно-образовательным и бизнес-секторами.

5. Развитие кадрового потенциала на основе многоуровневой системы подготовки квалифицированных кадров для атомной отрасли и обеспечения стратегического партнерства с бизнес-сообществом.

Для ее решения реализуются следующие мероприятия: переподготовка и повышение квалификации кадров атомной отрасли; переподготовка и повышение квалификации научно-педагогических работников, административного и инженерного персонала; создание кадрового резерва профессорско-преподавательского состава и административного персонала, мониторинг трудоустройства выпускников с учетом взаимодействия и по запросам бизнес-сообщества; профориентационная работа с одаренными школьниками – будущей элиты атомной отрасли; формирование позитивного образа профессиональной деятельности и развитие престижа профессионального образования в структуре атомной отрасли.

Достижение цели создания ФЯУ МИФИ позволит университету эффективно выполнять свою федеральную миссию, а именно: способствовать

формированию и реализации инновационного сценария развития атомной отрасли России и регионов, как на внутреннем, так и на внешнем рынках; обеспечить удовлетворение потребностей организаций атомной отрасли, включая ядерно-энергетический комплекс (ЯЭК), ядерно-оружейный комплекс (ЯОК), комплекс обеспечения ядерной и радиационной безопасности (ЯРБ) и научно-технический комплекс (НТК) в высококвалифицированных кадрах; обеспечить возможность получения качественного высшего и среднего специального образования гражданами России, стран ближнего и дальнего зарубежья; обеспечить опережающую подготовку и переподготовку кадров для инновационного развития высокотехнологичных секторов экономики регионов; проводить фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям ЯОК, НТК, ЯЭК и ЯРБ, разрабатывать критические технологии; обеспечить работникам, высвобождающимся в результате реформирования атомной отрасли, возможность переподготовки и постоянного совершенствования своих профессиональных знаний; обеспечить желающим возможность реализации принципа «обучение через всю жизнь»; способствовать повышению престижа российского высшего образования за рубежом и стать моделью и эталоном ядерного образования.

Концентрация финансовых и административных ресурсов в ФЯУ МИФИ позволит осуществлять эффективную координацию в системе «федеральный центр – регионы», сформировать уникальный инновационный образовательно-научный центр мирового уровня, способный обеспечить развитие атомной отрасли и экономики страны в целом, решение проблем в социальной сфере, обеспечить подготовку отраслевых и региональных элит, создать площадки для эффективного диалога работодателей и учреждений образования, обеспечить закрепление кадров в организациях отрасли, обеспечить инновационное развитие регионов. Для этого необходимо сконцентрировать ресурсы на следующих приоритетных направлениях инновационной научно-образовательной деятельности (компетенциях ФЯУ МИФИ), по которым определить головной вуз – МИФИ и соответствующие региональные центры:

1. Ядерно-физическое (физика атомного ядра и частиц, конденсированного состояния, высоких плотностей энергии и др.). Региональный центр – «Саровский государственный физико-технический институт» (г. Саров).

2. Ядерно-инженерное и инжиниринговое (ядерная техника и энергетика, инжиниринг в ядерной отрасли и др.). Региональный центр – «Обнинский государственный технический университет атомной энергетики» (г. Обнинск).

3. Высокие технологии (ядерные материалы и радиационное материаловедение, нанотехнология и nanoиндустрия, физические и химические технологии в ядерной области, ядерная медицина и др.). Региональный центр – «Северская государственная технологическая академия» (г. Северск).

4. Стратегическое управление и экономика (инновационный менеджмент и экономика в сфере высоких технологий, международное научно-технологическое сотрудничество и др.). Региональный центр – «Новоуральский государственный технологический институт» (г.Новоуральск).

5. Современные информационные технологии (в частности, информационные технологии в фундаментальных и прикладных исследованиях и др.). Региональный центр – «Снежинская государственная физико-техническая академия» (г. Снежинск).

ФЯУ МИФИ окажет системное влияние на развитие ядерного энергетического, ядерного оружейного комплексов, комплекса ядерной и радиационной безопасности, научно-технического комплекса России, их эффективное кадровое обеспечение, а также на развитие социальной сферы и экономики тех регионов России, где расположены учебные заведения, входящие в состав ФЯУ МИФИ, будет способствовать созданию экономических и социальных предпосылок для политической стабильности и устойчивого развития страны и регионов.

Общэкономический эффект связан с повышением инновационно-инвестиционной активности субъектов инновационной экономики на внутреннем и внешнем рынках, притоком в отрасль и регионы

квалифицированных кадров, приращением стоимости инновационных продуктов и технологий посредством консолидации финансовых ресурсов, нивелированием разрыва между запросами рынка труда и возможностями рынка образовательных услуг, а также разрыва между уровнем образования в центральных и региональных учебных заведениях.

Социальный эффект связан с повышением уровня подготовки специалистов за счет применения инновационных технологий в образовании, согласованием интересов и потребностей предприятий атомной отрасли, бизнес-структур, работодателей и ФЯУ МИФИ, в том числе в рамках кадровой политики Госкорпорации «Росатом», повышением предпринимательского потенциала выпускников ФЯУ МИФИ посредством приобретения навыков и компетенций в разных отраслях знаний, получения исследовательских навыков, снижением риска невостребованности выпускников.

Инновационный эффект в образовании и науке достигается за счет их интеграции, синтеза прикладных и фундаментальных исследований, создания системы доведения интеллектуальных разработок до уровня товаров, реализуемых на рынке высоких технологий, расширения международного сотрудничества в сфере образования и науки, разработки и внедрения инновационных форм и методов организации и управления образовательной и научной деятельностью, применения интерактивных информационных технологий, приращения интеллектуальной собственности, тиражирования инновационных методик.

Важнейшими системными эффектами на уровне регионов станут: ускорение социально-экономического развития ЗАТО и «атомных» городов; качественные изменения персонала, прежде всего, градообразующих предприятий атомной отрасли, обусловленные реализацией масштабной программы повышения квалификации, привлечением к научно-образовательной деятельности перспективной молодежи.

Таким образом, создание ФЯУ МИФИ окажет позитивное влияние на развитие всей системы образования России, атомной отрасли и ряда других

базовых отраслей промышленности и социальной сферы, ускорит инновационное развитие регионов.

В Республике Татарстан в последние 15 лет также накоплен опыт в поисках форм эффективной интеграции науки, образования и производства. Так, Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) в эти годы сформировался как один из лидеров инновационной деятельности региона, активно влияя на экономику Российской Федерации и Республики Татарстан.

Поэтому вполне логичным было решение Правительства РФ от 16.06.1997 №722 об интеграции плодотворно работающего в этом направлении КНИТУ с иными образовательными учреждениями, научно-производственными и социально-экономическими структурами. Таким образом, на базе КНИТУ был создан учебно-научно-инновационный комплекс (УНИК) в форме единого юридического лица в составе двух НИИ, техникума, производственных и инновационных подразделений, объектов социальной сферы, а в качестве соучредителя университета, наряду с Правительством РФ, утвержден Кабинет Министров РТ. Указанная модель университетского комплекса признана постановлением Правительства РФ от 17.09.01 №676 в качестве приоритетной.

Учитывая положительный опыт работы университета, Минобрнауки России в 2000 году придал КНИТУ статус федеральной экспериментальной площадки (ФЭП) по указанной форме УНИК. В рамках ФЭП в КНИТУ апробированы и реализованы такие механизмы интеграции инженерного образования с фундаментальной наукой и производством, в которых на первое место поставлены наука, техника, технология, а подготовка студентов непосредственно “погружена” в исследования, конструкторские и проектные разработки. Организована также научно-производственная и инновационная деятельность по полному циклу от фундаментальных поисковых работ до проектов технологий, производств и организации выпуска продукции.

Большую роль в развитии УНИК сыграл один из первых в России Совет попечителей КНИТУ, существующий уже 15 лет и решающий вопросы

общественно-государственного управления и контроля за качеством образования, обеспечения сбалансированного распределения специалистов и подготовки их по нужным для экономики направлениям.

Однако участие преподавателей и студентов КНИТУ ограничивалось в тот период только реализацией уже существующих инновационных проектов на промышленных предприятиях республики. Но, во-первых, таких проектов было не так уж и много, а во-вторых, к реальной проектной инновационной деятельности студенты не привлекались.

В рамках национального проекта «Образование», опираясь на изучение мирового опыта и на собственные реализованные проекты, в Республике Татарстан создан корпоративный университет на базе КНИТУ, призванный реализовать проектно-деятельностное образование, с участием ОАО «Татнефтехиминвест-холдинг», ОАО «Технопарк «Идея», проектный институт «Союзхимпроект» и ОАО «Нижекамскнефтехим» и других партнеров. Главным образовательным проектом названного корпоративного университета является «Управленческое и инженерное обеспечение инновационного развития субъекта с доминирующим нефтегазохимическим профилем экономики». Одной из задач, помимо реализации проектно-деятельностной парадигмы образования является обеспечение экспорта образования в арабские страны, с соответствующим профилем экономики: Иран, Саудовская Аравия, Кувейт, ОАЭ, Палестина, а также страны СНГ – Казахстан, Туркменистан и Узбекистан и три страны, проявляющие кровную заинтересованность в сформулированной тематике – Китай, Индия и Пакистан.

Создание корпоративного университета, который возможно объединит ряд вузов республики, уже имеющих согласованную программу инновационного развития, которая ориентирована на модель национального университета РФ в виде завершающего этапа, а также профильные образовательные учреждения среднего и начального профессионального образования без потери ими юридического лица и традиционной системы

образования, явится инструментом интеграции и взаимовыгодного развития входящих в него участников.

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете с 2006 году функционирует Корпоративный институт как структурное подразделение. В основе концепции Корпоративного института КНИТУ лежит идея корпоративного университета как формы реализации практико-деятельностного образования. Методологической основой образовательного процесса в КИ КНИТУ является проектно-деятельностный подход.

Уникальность предлагаемого проекта КИ КНИТУ состоит в том, что он интегрирует все ступени профессионального образования, обеспечивая не только профессиональную переподготовку и повышение квалификации (что является традиционной функцией корпоративного университета), но и полноценную профессиональную подготовку: начального, среднего и высшего уровня. Выполнение этих функций возможно благодаря особому статусу Корпоративного института как научного, кадрового и проектировочного ядра формирующегося в Республике Татарстан мультикластера инновационного промышленного развития.

Таким образом, предпринимательский Корпоративный институт КНИТУ является специфической формой решения проблемы интеграции образования, науки и промышленности, нацеленной на решение стратегических задач развития вуза, города, республики. Этот локальный ответ на глобальные вызовы может и должен стать привлекательным и для других, в том числе и зарубежных партнеров из самых разных сфер производства, жизни общества в целом.

Корпоративный институт должен стать не только поставщиком кадров и перспективных идей для кластера, но и организационным ядром кластера, центром проектирования и программирования его развития.

В основе работы Корпоративного университета КНИТУ лежит сотрудничество университета с ведущими компаниями и научными

учреждениями Республики Татарстан, ряд из которых уже выразили желание участвовать в реализации проекта (ОАО «Татнефтехиминвест-холдинг», ОАО «Технопарк «Идея», проектный институт «Союзхимпроект», ОАО «Нижекамскнефтехим»), а также с другими высшими и средними специальными учебными заведениями региона. Кроме того, деятельность Корпоративного института будет осуществляться во взаимодействии со структурами КНИТУ: инновационные полигоны «Искра», «Болан», центр трансфера технологий, Институт нефти и химии, Институт полимеров, соответствующие управления и другие подразделения. В рамках КНИТУ уже создана инфраструктура, обеспечивающая предоставление профессионального образования всех уровней: Казанский химико-технологический колледж, факультет довузовской подготовки, Институт дополнительного профессионального образования. Она станет той основой, на которой будет строиться работа Корпоративного института.

Корпоративный университет КНИТУ позиционирует себя как центр регионального развития, непосредственно связанный с приоритетами социально-экономического и научно-технологического развития.

Одной из важнейших задач социально-экономического развития Российской Федерации в настоящее время и в стратегической перспективе является развитие высокотехнологичных производств, увеличение доли высокотехнологичной продукции в структуре экспорта и осуществление перехода к инновационному типу экономического развития. На приоритетность этой задачи в очередной раз указывают руководители российского государства: «Самая главная задача экономики – диверсификация экономики, переход на совершенно новые высокотехнологические способы развития, постепенный уход от чрезмерной зависимости от природных ресурсов, нефти, газа»<sup>1</sup>.

Для Республики Татарстан как региона с преимущественным нефтегазохимическим профилем экономики (в топливной и нефтехимической отраслях создается более 50% ВВП республики, продукция предприятий

---

<sup>1</sup> Путин: Диверсификация – главная задача российской экономики <http://www.vz.ru/news/2006/7/6/40415.html>

нефтехимического комплекса республики составляет более 12% общего объема производства нефтехимической продукции России) задача диверсификации экономики и перехода к инновационному типу экономического развития является безусловным приоритетом, вопросом обеспечения экономической и общей конкурентоспособности региона. Понимание этого факта нашло отражение в программе социально-экономического развития Республики Татарстан на 2005 – 2010 годы. В качестве цели развития промышленности программа устанавливает «увеличение темпов роста промышленного производства одновременно с увеличением доли добавленной стоимости в выпуске, имеющей оптимальную структуру как с точки зрения устойчивого развития промышленности, так и в социальном аспекте». Целью инновационного развития экономики провозглашается «изменение структуры ВРП в сторону увеличения выпуска и реализации конкурентоспособной наукоемкой продукции с высокой долей интеллектуальной составляющей в добавленной стоимости, рост доли инновационной продукции в объеме ВРП»<sup>1</sup>.

Безусловно, выполнение задачи диверсификации экономики в Республике Татарстан возможно лишь с опорой на ведущие отрасли – топливную, нефтехимическую и автомобилестроительную. Именно мощные субъекты хозяйствования, являющиеся лидерами в этих отраслях, могут стать ядром формирующихся инновационных кластеров региона. При этом абсолютным приоритетом в процессе перехода к инновационному развитию экономики Республики Татарстан является расширение номенклатуры и увеличение объемов выпуска продукции, требующей глубокой переработки сырья (особенно углеводородного). Следует отметить, что это направление развития рассматривается как приоритетное и самими корпорациями нефтегазохимического профиля. Так, в период с 2003 года в Республике Татарстан был введен в эксплуатацию завод по производству полистиролов мощностью 50 тысяч тонн в год (2003 г., ОАО «Нижнекамскнефтехим»); в результате реализации совместного проекта ОАО «Нижнекамскнефтехим» и

---

<sup>1</sup> Программа социально-экономического развития Республики Татарстан на 2005 – 2010 годы <http://www.mcrt.ru/index.php?nodeid=1024>

ОАО «Татнефть» был построен завод по производству синтетических масел (2003 г.); было начато строительство нового нефтеперерабатывающего завода (2005 г., участие принимают «Татнефть», «Нижекамскнефтехим», «Татэнерго» и «Таттрансгаз»)<sup>1</sup>. Однако указанные проекты расширяют инфраструктуру производства уже освоенной продукции, в то время как задача диверсификации экономики требует создания новых видов продукции. Выполнение этой задачи зависит от решения, прежде всего, управленческих проблем: оно требует проектной деятельности, способности корпораций нефтегазохимического профиля создавать новые производства, которые обеспечили бы повышение доли прибавочной стоимости в конечной продукции отрасли, организации многостороннего диалога по определению и согласованию стратегии развития этих отраслей и субъектов, которые могут стать потребителями продукции нефтегазохимического сектора.

Корпоративный университет на базе КНИТУ и его структурное подразделение корпоративный институт КНИТУ, разрешая указанные выше противоречия в сфере образования и выступая как ведущая школа кадров в регионе, позволит решить основные проблемы перехода Республики Татарстан к инновационному экономическому развитию. Кроме того, он может стать мощным инструментом, обеспечивающим успешную реализацию в регионе приоритетных национальных проектов. Сконцентрировав в себе подготовку кадров для ведущих отраслей промышленности Республики Татарстан (в первую очередь, для нефтегазохимической промышленности), Корпоративный институт сможет выполнять следующие функции:

1. Интеграция образования, науки и промышленности посредством осуществления Корпоративным институтом роли организационного ядра, формирующегося кластера инновационного промышленного развития Республики Татарстан.

2. Обеспечение сопряжения в рамках Корпоративного института

---

<sup>1</sup> Об основных итогах социально-экономического развития республики в 2003 году и задачах 2004 года. Доклад заместителя Премьер-министра РТ – министра экономики и промышленности Алексея Пахомова на расширенной коллегии Министерства экономики и промышленности РТ [http://www.tatar.ru/?node\\_id=1185&full=1145](http://www.tatar.ru/?node_id=1185&full=1145)

профессионального образования всех уровней.

3. Осуществление раннего отбора новых кадров из числа студентов университетов-участников Корпоративного института. Обеспечение ранней специализации и раннего вовлечения студентов в практико-ориентированную деятельность по специальности.

4. Обеспечение переподготовки и повышения квалификации кадров ведущих отраслей промышленности и органов государственного управления на основе единых стандартов и единой методологии, разрабатываемой Проектной лабораторией Корпоративного института КНИТУ.

5. Осуществление проектной деятельности. Выработка проектов инновационного развития ведущих отраслей промышленности, науки, высшего и среднего специального образования на основе межотраслевого и межведомственного сотрудничества в рамках Корпоративного института. Методологическое, кадровое, организационно-правовое и информационно-аналитическое обеспечение реализации федеральных приоритетных национальных проектов и национальных проектов Республики Татарстан.

6. Согласование стратегий развития субъектов, сотрудничающих в рамках деятельности Корпоративного института. Создание межотраслевых и междисциплинарных коммуникативных площадок и форумов.

7. Организация экспорта образования образовательных и других технологий, а также импорта лучших зарубежных образцов корпоративного образования в виде проведения зарубежных стажировок студентов, приглашения зарубежных специалистов в корпоративный институт и т.д.

8. Информационно-аналитическое и организационно-правовое обеспечение международной политики корпораций региона и Российской Федерации в сфере интеллектуальной собственности.

9. Управление миграцией посредством экспорта образования. Формирование в системе Корпоративного института органичных путей интеграции иммигрантов во все сферы жизни республики.

Деятельность Корпоративного института, таким образом, не сводится к одностороннему подчинению образования и науки интересам и потребностям ведущих экономических субъектов. Она подразумевает их совместное равноправное сотрудничество, непосредственное привлечение работников науки и образования (а также студентов) к выработке и реализации решений (в том числе стратегических), касающихся развития региона в целом и отдельных секторов его экономики. Таким образом, Корпоративный институт на основе интеграции науки, образования, производства и государственного управления способен не только стать центром развития производительных сил Республики Татарстан и Поволжья, но также сыграть существенную роль в организации развития Российской Федерации в целом.

Специфика концепции Корпоративного института КНИТУ состоит в рассмотрении его как организационного ядра кластера инновационного промышленного развития Республики Татарстан. Проектирование и создание такого кластера является необходимым условием эффективности КИ КНИТУ.

**Кластер**<sup>1</sup> – это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и др.) и связанных с ними организаций (образовательные заведения, органы государственного управления, инфраструктурные компании), действующих в определенной сфере и

---

<sup>1</sup> Описание состояния дел по применению кластерного подхода содержится в следующих работах: CLUSTERS. Victorian businesses working together in a global economy - рукопись, Discussion Paper, 2002.

What drives innovativeness in industrial clusters? Transcending the debate, - by Marjolein C.J. Caniëls and Henny A. Romijn, - paper to be presented at the Regional Studies Association International Conference Pisa, Italy 12th -15th April 2003 Chris Jensen-Butler, Sten Engelstoft, Ian Smith, Lars Winther (Department of Economics, University of St Andrews, St. Andrews, KY16 9AL, Scotland, UK & Department of Geography, University of Copenhagen, Øster Voldgade 10, DK-1350 Copenhagen).

ECONOMICS OF INDUSTRIAL CLUSTERS AND AN EXAMINATION OF THEIR PERFORMANCE IN DENMARK - рукопись, май 2003.

DeBresson, C. and X. Hu, 1999, "Identifying Clusters of Innovative Activity: A New Approach and a Toolbox", in: OECD, Boosting Innovation: The Cluster Approach, Paris: OECD, 27-60.

Hertog, P. den 2000, "Knowledge Intensive Business Services as Co-producers of Innovation", International Journal of Innovation Management, 4 (4), 491-528.

Hoen, A. 2000, "Three Variations on Identifying Clusters", mimeographed, Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, The Hague.

Malmberg A, Maskell P (2002) The elusive concept of localization economies: towards a knowledge-based theory of spatial clustering Environment & Planning A vol 34 429-449.

Martin R, Sunley P (2001) Deconstructing clusters: Chaotic concept or policy panacea? Paper presented at the Regional Studies Association's Conference on Regionalising the knowledge economy, London, 21. November 2001.

взаимодополняющих друг друга. Конкуренентоспособность страны следует рассматривать через призму международной конкурентоспособности не отдельных ее фирм, а кластеров – объединений фирм различных отраслей, причем, принципиальное значение имеет способность этих кластеров эффективно использовать внутренние ресурсы.

Система детерминант конкурентного преимущества стран, получившая название «конкурентный ромб» (или «алмаз») по числу основных групп таких преимуществ включает следующие элементы<sup>1</sup>:

- **факторные условия:** людские и природные ресурсы, научно-информационный потенциал, капитал, инфраструктура, в том числе факторы качества жизни;

- **условия внутреннего спроса:** качество спроса, соответствие тенденциям развития спроса на мировом рынке, развитие объема спроса.

- **смежные и обслуживающие отрасли (кластеры отраслей):** сферы поступления сырья и полуфабрикатов, сферы поступления оборудования, сферы использования сырья, оборудования, технологий.

- **стратегия и структура фирм, внутриотраслевая конкуренция:** цели, стратегии, способы организации, менеджмент фирм, внутриотраслевая конкуренция.

Кроме того, существуют две дополнительные переменные, в значительной степени влияющие на обстановку в стране. Это случайные события (то есть те, которые руководство фирм не может контролировать) и государственная политика.

Со временем эффективно действующие кластеры становятся причиной крупных капиталовложений и пристального внимания правительства, т.е. кластер становится чем-то большим, чем простая сумма отдельных его частей. Центром кластера чаще всего бывает несколько мощных компаний, при этом между ними сохраняются конкурентные отношения. Этим кластер отличается от картеля или финансовой группы. Концентрация соперников, их покупателей

---

<sup>1</sup> Панкрухин А.П. Территориальный маркетинг. // Маркетинг в России и за рубежом №5 и №6 / 1999. <http://www.mavriz.ru/articles/1999/5/18.html>

и поставщиков способствует росту эффективной специализации производства. При этом кластер дает работу и множеству мелких фирм и малых предприятий.

Кроме того, кластерная форма организации приводит к созданию особой формы инновации – **«совокупного инновационного продукта»**<sup>1</sup>. Объединение в кластер на основе вертикальной интеграции формирует не спонтанную концентрацию разнообразных научных и технологических изобретений, а определенную систему распространения новых знаний и технологий. При этом важнейшим условием эффективной трансформации изобретений в инновации, а инноваций в конкурентные преимущества является формирование сети устойчивых связей между всеми участниками кластера. Поэтому среди важнейших признаков инновационного кластера казанский ученый А.И. Шинкевич, отмечает снижение (по сравнению с отраслевой структурой) транзакционных издержек на научные исследования и разработки, на гарантии качества, на структурные изменения внутри предприятий<sup>2</sup>.

Деятельность корпоративного института включает не только научно-образовательное, кадровое и информационно-аналитическое обеспечение сети инновационных кластеров региона, но, учитывая современные условия (низкая инновационная активность бизнеса), должна быть направлена на выделение и формирование таких кластеров, организацию их развития.

Базовым, ключевым элементом мультикластера инновационной развития Республики Татарстан является, безусловно, нефтегазохимический сектор. Однако Корпоративный институт должен сыграть ключевую роль в координации и выработке стратегий развития также других отраслей и, таким образом, в объединении их в единый мультикластер инновационного развития.

Примером возможного проекта инновационного развития в рамках такого мультикластера может служить взаимодействие энергетики и машиностроения, описанное А.Д. Чернопольским.

---

<sup>1</sup> Цихан Т.В. Кластерная теория экономического развития // «Теория и практика управления», №5, 2003 г. <http://www.jurenergo.kiev.ua/statti/inv15.doc>.

<sup>2</sup> А.М. Шинкевич Совершенствование институциональной системы инновационного развития регионального промышленного комплекса (на примере Республики Татарстан) – Казань: изд-во КГУ, 2005 - С. 31.

Как известно, авиастроение и автомобилестроение в России нуждается в современной эффективной электронике. Удовлетворение этой потребности возможно на основе построения своеобразного посредника между энергетической отраслью и машиностроением в виде ультрасовременных электронных производств – отдельного электронного кластера. Как пишет А.Д. Чернопольский<sup>1</sup> «...ядром кластера является кремниевая фабрика для массового производства флэш-памяти с технологическими нормами 90 нм. Фабрика предназначена для работы на общемировой рынок, за счет продаж на котором должно в течение пяти лет окупиться строительство и осуществляться реновация производства в дальнейшем. Параллельно главной производственной линии флэш-памяти должны размещаться линии, технологически схожие с основной, такие, как лазерные излучатели, дискретные и матричные фотоприемники, системы на кристалле (SOC). Отдельным элементом кластера являются технологические линии производства высокоточной оптики, микроэлектромеханических систем и волоконно-оптических систем, таких, как лазерная гироскопия. Такая технологическая структура позволит компактно разместить на небольшом пространстве основной набор высокотехнологических производств, остро необходимых для первого этапа реализации национальных проектов как в гражданских, так и в оборонных областях. Главным принципом работы производственной части кластера должна быть отработка базовых технологий на изделиях максимальной серийности, и быстрое внедрение новых изделий за счет эффективной работы высокоавтоматизированных проектных и технологических подразделений».

При этом очень важно, что электронный кластер не является чем-то внешним и для самой энергетики и нефтегазохимического сектора. «Создание современных приборов, которые позволяют считать потери в сетях, создание новых диагностических датчиков, создание новых систем электронной защиты трансформаторов направленно на развитие электромашиностроения в России, а

---

<sup>1</sup> Цит. по Громыко Ю.В. Сценарии развития энергетики как локомотива промышленной революции в России [http://www.situation.ru/app/j\\_arp\\_1131.htm](http://www.situation.ru/app/j_arp_1131.htm) .

не покупку готовых систем у «Сименса» или «Дженерал электрик». Более того, развитие энергетики, а не просто рост производства электроэнергии, как раз и предполагает, что в ней самой начинается переход к следующему техно-промышленному укладу – использование композитных материалов и лазерного машиностроения при создании турбин, разработка электронных диагностических датчиков, позволяющих получать информацию о процессах изменения материалов в различных узлах энергетических систем, средств электронной защиты, приборов, позволяющих фиксировать потери в сетях»<sup>1</sup>. Деятельность электронного кластера может быть использована далее для перевооружения нефтегазохимического сектора. А на базе такого развития инфраструктуры может быть создан еще один кластер – софтверный, обеспечивающий программное сопровождение развития автомобилестроения, авиастроения, энергетики, нефтегазохимического сектора.

В этом случае Корпоративный институт изначально служит форумом для согласования и разработки проекта создания электронного кластера, а на следующем этапе обеспечивает образовательное, научное и информационно-аналитическое сопровождение его развития. При этом в разработку и реализацию проекта на различных уровнях управления и на различных этапах могут быть вовлечены преподаватели и студенты, междисциплинарные научно-исследовательские коллективы, советники и эксперты, привлекаемые через контакты института с зарубежьем.

Создание мультикластера инновационного развития имеет целью обеспечение тех факторов конкурентоспособности, которые являются основополагающими и критическими в российских условиях. Так, интенсивное и тесное взаимодействие предприятий кластера способствует организации достаточно обширного внутреннего рынка для опробования и внедрения

---

<sup>1</sup> Громько Ю.В. Сценарии развития энергетики как локомотива промышленной революции в России [http://www.situation.ru/app/j\\_arp\\_1131.htm](http://www.situation.ru/app/j_arp_1131.htm).

новаций, обеспечивает максимальное снижение транзакционных издержек, дифференциацию, концентрацию производства и т.д.<sup>1</sup>.

Специфика кластера, отличающая его от территориально-промышленных комплексов, состоит в том, что кластер создается как инструмент конкурентоспособности на глобальном рынке. Поэтому целью кластера является создание продукта (а применительно к современным условиям – линейки продуктов или технологий), конкурентоспособного на мировом рынке. Территориальный масштаб кластера может быть самым разным – от местного (локального) – до масштаба всей страны или даже нескольких географически близких стран. Важно, чтобы уровень действия кластера был мировым, что и проявлялось в создании кластером уникальной собственной ниши в глобальной, национальной или региональной миросистеме<sup>2</sup>.

Таким образом, ближайшей задачей Корпоративного института КГТУ является организация работы по формулированию основного замысла кластера инновационного промышленного развития Республики Татарстан – определению того продукта, через который территориально-промышленный комплекс сможет успешно конкурировать на мировом рынке и приобрести качества кластера. В связи с этим предлагается провести интенсивный семинар по стратегическому планированию в форме организационно–деятельностной игры (ОДИ), посвящённый организации Камско–Волжского инновационного нефтегазохимического промышленного кластера.

ОДИ является созданным в 1980–е годы уникальным методом мобилизации коллективов на решение сложных проблем в кратчайшие сроки. С точки зрения результативности, до сих пор в мире среди конференционных форм работы у ОДИ нет аналогов. Сама по себе ОДИ могла бы стать уникальным отличительным способом самоорганизации и продвижения лучшей российской молодёжи в интересах России.

---

<sup>1</sup> Бойетт Д.Г., Бойетт Д.Т. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления. / Пер. с англ. – 2-е изд., стер. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2002.

<sup>2</sup> Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. Пер. с англ. П.М. Кудюкина. Под общей редакцией канд. полит. наук Б.Ю. Кагарлицкого. СПб., «Университетская книга», 2001.

В «классическом» варианте ОДИ применяются в качестве инструмента коллективного поиска оптимальных, содержащих инновационные компоненты решений сложных технических, организационных, управленческих проблем в реальных социально–экономических и общественно–политических условиях в стране, регионе, на предприятии или учреждении.

Важно отметить, что создание инновационного кластера осуществляется в логике структурных преобразований и жизненных циклов, когда сам регион исходно рассматривается не разовым пространством для размещения отраслевого производства, а субъектом, способным на неоднократные инновационные программы и проекты, на перепроектирование и осуществления нового очередного жизненного цикла.

Инновационное и проектное мышление, определение знаний о мышлении и деятельности является при этом в инновационном кластере главным. Это предполагает смену политики ожидания привносимых кем-то извне новых производственных мощностей и бизнесов, на политику выдвижения собственных проектов и организации развития через концентрацию знаний и интеллекта. Поэтому в основе способности создавать инновационные кластеры лежит умение создавать организационный или знаниевый капитал<sup>1</sup>.

Этим объясняется тот факт, что обязательным условием жизнеспособного инновационного кластера является наличие одного или нескольких университетов, которые при полном сохранении и даже углублении своей фундаментальности также являются практико-ориентированными и проектными.

Университет в тесном сотрудничестве с бизнесом и местным сообществом (властью) – одна из главных формул инновационного кластера, так называемая тройная спираль (*business, university and community, the Triple*

---

<sup>1</sup> См., например, работы: Chatzkel, Jay L. Knowledge Capital. How Knowledge-Based Enterprises Really Get Built - Oxford University Press, 2003; Strassmann, Paul A. Knowledge Capital. - (New Canaan, CT: The Information Economics Press, forthcoming 1999).

*Helix*)<sup>1</sup>. А главным условием эффективности такой тройственной связи является наука и научность нового, проектного типа.

Важной составляющей инновационного кластера является специфика организации тех компаний и учреждений, которые являются его элементами. Как указывает американский исследователь Дон Тэпскот, в современных условиях «все компании станут «образовательными», или потерпят неудачу»<sup>2</sup>. В условиях «посткапиталистического общества»<sup>3</sup>, основанного на знаниях и на применении знаний для работы со знаниями, требованиям конкурентоспособности в наибольшей мере отвечают так называемые «федеративные организации»<sup>4</sup>. Основные характеристики такой организации – следующие:

«Малочисленный центральный аппарат: корпорации, в которых работают тысячи людей, будут иметь штаб-квартиры с числом занятых не более нескольких сотен человек.

Субсидиарность. Это философская и нравственная позиция, утверждающая, что власть в организациях по праву принадлежит производственным подразделениям, а не центру и что именно подразделения передают власть центру, а не центр делегирует им власть.

«Двойное гражданство». Работники являются членами и своих подразделений, и более крупной организации, в которую эти подразделения входят.

«Подразделения с чувством долга». Люди, работающие в них, несут ответственность за собственную судьбу и трудятся с такой же напряженностью, с какой работают предприниматели.

---

<sup>1</sup> Etzkowitz H. The Triple Helix of University-Industry-Government. Implications for Policy and Evaluation [http://www.sister.nu/pdf/wp\\_11.pdf](http://www.sister.nu/pdf/wp_11.pdf).

<sup>2</sup> Don Tapscott, *Blueprint to the Digital Economy*, McGraw-Hill, 11 West 19<sup>th</sup> Street, New York, NY 10011), 1998.

<sup>3</sup> Drucker P.F. *The Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins, 1993.

<sup>4</sup> Handy C. *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press, 1989, Peters T. *The Tom Peters Seminar: Crazy Times for Crazy Organizations*. New York: Vintage Books, 1994.

Большие полномочия. И сами подразделения, и работающие в них люди обладают значительным объемом полномочий для решения вопросов, связанных со своей текущей деятельностью.

«Предпринимательские» рабочие места. Каждый работник является предпринимателем, несущим ответственность за составление смет и бюджетов, расходование средств, профессиональную подготовку, удовлетворение потребителей, гарантию качества и имеющим полный, неограниченный доступ к информации финансового и нефинансового характера.

Производственные подразделения – это «организации-трилистники», в которых трудятся работники трех типов: занятые полный рабочий день профессионалы, работающие по контракту консультанты и внешние подрядчики и, наконец, временные или занятые неполный день работники».

Очевидно, функционирование компаний такого типа требует большой антропологической работы по формированию адекватного им типа работника. Ключевой характеристикой такого работника, приходящей на смену классическим «ЗУНам» («знания, умения, навыки»), является его компетентность (способность) как характеристика, отражающая субъектность работника и его полную ответственность за свои действия и решения. Кроме того, работник нового типа должен иметь ряд характеристик, которые, несмотря на их радикальную важность в условиях экономики знаний, не могут быть формализованы и измерены: инициативность, социабельность, общая культура, чувство ответственности и т.д. Все это требует как изменения способов оценки эффективности деятельности корпоративных образовательных учреждений, так и трансформации содержания и типа образования в корпоративных университетах.

## **ТИПИЗАЦИЯ И КЛАССИФИКАЦИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

Словосочетание «корпоративный университет» говорит само за себя. Слово «корпоративный» предполагает ограничение сферы деятельности рамками компании (группы компаний), а «университет» подразумевает не просто систему образовательных мероприятий, но и наличие научно-методической базы, ориентацию на долгосрочное развитие, генерацию и управление знаниями<sup>2</sup>.

Сегодня в мире существует несколько вариантов определения понятия «корпоративный университет», но везде оно связано с формированием политической, экономической, культурной и образовательной стратегией компании. В западном понимании он обычно определяется как «отдел или департамент, который, благодаря взаимодействию с поставщиками и проведению исследований широкого диапазона, обеспечивает обучение персонала и играет ключевую роль в создании команды руководителей высшего звена, при этом он стратегически ориентирован на развитие отдельных личностей для эффективной работы подразделений, а в итоге, всей организации». Это структурное подразделение компании с тремя базовыми функциями. Главная и основная — обучать сотрудников всех уровней. Обучение ведется по специальной программе, составленной исходя из долгосрочных потребностей предприятия. В нее включаются курсы по менеджменту, маркетингу, блоки, посвященные предметной области фирмы (скажем, в области электротехники или металлообработки). Форма занятий — лекции, тренинги, личное консультирование и наставничество.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта № 2.2.1.2/7235 «Структура и содержание социального заказа на инновационное образование в российской высшей школе в условиях перехода на многоуровневую профессиональную подготовку», № 2.1.3/7294 «Роль корпоративных университетов в обеспечении инновационного развития региона (на примере ПРИФО)» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2010-2011 годы).

<sup>2</sup> Каганов В.Ш. Корпоративный университет «Норильский никель»: опыт лидера / В.Ш. Каганов — Москва : Вершина, 2008. — 248 с.

Вторая функция — управлять знаниями: системная консолидация опыта сотрудников и его распространение. Третья функция — выступать в качестве единого центра корпоративной культуры, «хранилища» ценностей компании.

Инициатива в использовании термина «университет» принадлежит компаниям США. В начале 1980-х при крупных западных компаниях действовало около 400 учебных заведений, а к настоящему времени их число выросло до двух тысяч. Собственные университеты создают не только крупные корпорации. Примерно в 35% фирм, которые обзавелись собственными университетами, работает не больше 5 тыс. человек. Такие учебные центры не могут заменить фундаментального образования, но судя по тому, что на их поддержание компании выделяют десятки миллионов долларов, пользу они приносят огромную. Корпоративные университеты создаются двумя способами - путем альянса с обычными учебными заведениями (бизнес-школами и университетами) или как самостоятельные структуры. Первый способ встречается довольно часто - так дешевле. В обучении сотрудников активно участвуют ведущие менеджеры компании. Изначально корпоративные университеты компании создают "для себя". Но в последнее время услуги по обучению продаются и "на сторону" - партнерам по бизнесу, постоянным потребителям продукции и т. п. Сейчас подобным образом покрывается примерно 25-30% расходов этих университетов. Один из самых известных западных корпоративных учебных центров - университет компании Motorola, в котором работают более 300 преподавателей более чем в 40 городах мира. Каждый сотрудник Motorola должен ежегодно проводить за партой не менее 40 часов. Кроме того, компания развивает электронные средства обучения. Сотрудники проходят такие курсы самостоятельно, в удобное для себя время. С помощью корпоративной сети сотрудники могут забронировать место на любом из курсов University Motorola.

Ежегодную профессиональную подготовку и курсы повышения квалификации проходят все сотрудники компании Coca-Cola. Учебные планы разрабатывают в учебном центре Coca-Cola (Coca-Cola Learning Centre) в

Атланте, столице штата Джорджия. На учебу каждого сотрудника отводится не менее двух недель в год. Для специалистов финансовых подразделений Coca-Cola существует специальная программа повышения квалификации - Finance Associates Skills Training (FAST). Одна из форм обучения на ней - так называемые учебные ланчи, участники которых проводят дискуссии по отдельным проблемам финансового менеджмента и бухгалтерского учета. Специальный интенсивный курс под названием Connecting with Customers создан для менеджеров по работе с клиентами.

Международный центр McDonald's по подготовке менеджеров – Hamburger University – расположен в городе Оук Брук (штат Иллинойс). Он был основан в 1961 году. Изначально это было полуподвальное помещение в закусочной McDonald's. Теперь это здание площадью около 12 тыс. кв.м., оборудованное по последнему слову техники. Обучение ведут 30 штатных преподавателей, которым помогают десятки переводчиков - преподавание в Hamburger University ведется на 22 языках. Учебные курсы рассчитаны на срок от нескольких месяцев до года. На сегодняшний день более 65 тыс. менеджеров сети ресторанов McDonald's закончили этот университет. Все учащиеся, независимо от должности, сначала изучают процесс приготовления гамбургеров, биг-маков, жареной картошки и других блюд, предлагаемых в McDonald's.

Подготовкой и повышением квалификации сотрудников Dell Computer занимается подразделение корпорации под названием Dell Learning. Обучение идет без отрыва от производства. Параллельно с дистанционным обучением организуются очные занятия, которые проходят непосредственно в структурных подразделениях Dell. Сотрудники изучают принципы бизнес-идеологии и стратегии Dell, корпоративную терминологию (Dell Glossary), проходят специальные курсы для разработчиков, финансовых менеджеров, специалистов по маркетингу, дизайнеров, специалистов PR, менеджеров по кадрам и руководителей подразделений.

Сотрудники корпорации Херох повышают квалификацию в тренинг-центре Херох Document University неподалеку от города Лисберг в штате Вирджиния. Херох Document University был основан в 1972 году. В 1992 году руководство компании начало реализацию проекта по расширению и модернизации учебного комплекса, выделив на эти цели \$17 млн. Были построены новые здания, и сейчас территория университетского городка составляет около 10 тыс. м.кв. Ежегодно подготовку и переподготовку в Херох Document University проходят 12 тыс. сотрудников корпорации и ее партнеров.

Компания Daimler Chrysler объявила об открытии корпоративного университета в 1998 году, сразу после слияния Daimler-Benz с американской компанией Chrysler. На эти цели концерн выделил более 10 млн. евро. Штаб-квартира университета находится в Штутгарте, но семинары и различные курсы планируется проводить во всех филиалах концерна. Студентами учебного заведения станут все 5 тыс. менеджеров среднего и высшего звена компании, срок их обучения варьируется от нескольких месяцев до года. Как заявило руководство концерна, университет будет взаимодействовать с лучшими мировыми школами экономики, включая Гарвардскую школу Engineering and Management Institute, основанный в 1927 году компанией General Motors, принято считать первым корпоративным университетом. Правда, в то время такого термина не существовало, его значительно позже ввела в обиход компания Motorola. Концепция не получила широкого распространения до 50-х годов прошлого века, когда были открыты Disney University и Management Development Institute компании General Electric. В 60-е процесс пошел. Первый корпоративный университет - McDonald's со своим знаменитым Hamburger University. Для справки: в университет гамбургера прошли обучение более 65000 менеджеров, а его филиалы работают в Великобритании, Германии, Японии и Австралии.

В Европе термин «университет» используют сдержанно, только по отношению к высшему образованию. Среди 30 корпоративных университетов, изученных в Европе, только 14 носят название «университет», 5 имеет название

«центр», 4 используют название «институт», 3 – «академия» и одна называется «школой бизнеса». Некоторые корпоративные университеты называются по имени местности, в которой они расположены, как например, Four Acres компании Unilever или по названию одной из структур компании (Siemens Management Learning, а позже Siemens Learning Campus). Европейские компании, использующие термин «университет» объясняют его по-своему. Например, DaimlerChrysler (Германия), подразумевает под корпоративным университетом «место для обмена знаниями и компетенциями»; Heineken (Нидерланды) описывает корпоративный университет как «связующее звено между передачей знаний и их созданием». Некоторые зарубежные корпоративные университеты компаний используют в названии термин «Академия», например, E.ON Academy GmbH<sup>1</sup>.

"Многие компании просто переименовали свои корпоративные учебные центры в университеты, потому что это звучит внушительнее", - считает Томас Заттельбергер, основатель Lufthansa School of Business, первого в Германии корпоративного университета. Отнюдь не все корпоративные учебные центры дают качественную подготовку. Это обусловлено в том числе и тем, что учебные программы иногда совершенно не адаптированы к специфике деятельности конкретной компании. Нельзя одним взмахом руки превратить учебный центр в настоящий корпоративный университет. Вот и Lufthansa School of Business потребовались время и немалые средства, прежде чем она оправдала ожидания своих создателей. Ее основали в 1997 г., после того, как Lufthansa из авиационной компании превратилась в авиационный концерн. А поскольку программы повышения квалификации обычных бизнес-школ не были приспособлены к нуждам концерна, его руководство решило разработать новую стратегию обучения сотрудников. С тех пор представители Lufthansa сами утверждают содержание учебных программ. Этот принцип оправдал себя.

---

<sup>1</sup> Гольшенкова О. Мировые тенденции развития корпоративного образования // Корпоративные университеты (Бюллетень клуба директоров учебных центров) <http://www.Corporate-Education.ru>.

Еще в конце 1990-х в корпоративной бизнес-школе родились идеи, благодаря которым Lufthansa сократила свои издержки на 40 млн. марок<sup>1</sup>.

Свой корпоративный учебный центр создает Volkswagen. По мнению Вальтера Циммерли, основателя центра, автомобильный университет - это нечто большее, чем просто корпоративный университет. *Мы верим, что победить в конкурентной борьбе помогут, прежде всего, новые знания" – говорит он.* В учебном центре вот уже год повышают квалификацию сотрудники концерна, причем их программа обучения тесно связана с соответствующими производственными процессами. А через несколько лет в Автомобильный университет смогут поступить и те, кто не работает в Volkswagen. Планируется организовать курсы для людей с высшим образованием, развивать научно- исследовательское направление и ради этого основывает три факультета (экономики и управления, гуманитарных и социальных наук и технологий), на которые со временем будут поступать люди из разных стран. В целом корпоративная система образования предназначена для "своих" сотрудников, хотя бы потому, что в учебных центрах компаний основное внимание уделяется вопросам, важным для работодателя. *"Многие учатся здесь потому, что хотят понять, какие основные задачи стоят перед их компанией",* - считает Александр Николаи, куратор первого крупного исследования корпоративных университетов Германии, которое проводилось по поручению Федерального министерства образования и научных исследований ФРГ. Большинство опрошенных представителей компаний отметили, что на занятиях сотрудники не только повышают квалификацию, но и знакомятся со стратегией развития компаний. Корпоративные университеты призваны курировать структурные преобразования в компаниях и помогать им выработать стратегию. Именно такую цель преследовали руководители компании Otto, основывая в 1998 г. Otto International Academy. Сейчас компания Otto превратилась в крупный торгово-посылочный концерн с 90 дочерними компаниями в 23 странах мира, поэтому ее руководители хотят

---

<sup>1</sup> Филип Вессельхёфт (Philip Wesselh ft), Анна Рожнова // "Вестник McKinsey.

утвердить единый стиль работы и укрепить традиции Otto. *"Речь идет о том, чтобы заново определить отличительные черты нашей компании и сформулировать новые концепции развития"*, - говорит Юрген Бок, начальник отдела повышения квалификации персонала Otto. *И вот ежегодно пятнадцать коммерческих директоров, выбранных правлением концерна, встречаются на тренингах по программе International General Management. Каждая рабочая группа занимается важнейшими проблемами концерна, развивает и совершенствует достижения предшественников."* В гамбургской школе Otto разрабатывают стратегию и воспитывают новое поколение руководящих кадров. Цель одной из программ Otto International Academy - подготовить будущих руководителей к выполнению новых задач, стоящих перед концерном. Семинары проходят дважды в год по четыре дня. В перерыве менеджеры самостоятельно занимаются своими проектами.

Что касается российского опыта, то кардинальные изменения, произошедшие в России в 1990-х гг., затронули и сферу образования. Университеты начали перестраивать свою деятельность в соответствии с требованиями времени. Поскольку ухудшилось финансирование вузов России, их связи с промышленными предприятиями и организациями оборвались, вузы стали готовить специалистов не столько для предприятий, сколько исходили при подготовке специалистов из желаний и потребностей населения. В результате разрыв между образовательными услугами и практическими потребностями рынка начал расти.

В 2000-е гг. ситуация изменилась и бизнес стал больше ориентироваться на эффективность и на развитие и подготовку персонала в соответствии с задачами эффективности. Появилась потребность в квалифицированных инженерах, руководителях и рабочих, которую традиционные российские университеты удовлетворить пока не могут.

Выход из этой ситуации был найден в так называемой «доподготовке» выпускников вузов до необходимого уровня в рамках инновационных образовательных программ с участием практических специалистов, а также в

непрерывном практическом обучении персонала предприятий. Это есть то, что называется корпоративным образованием, когда корпорации организуют и финансируют процесс обучения.

В России корпоративное образование находится в процессе становления, происходит его институционализация. Одной из институциональных форм корпоративного образования является корпоративный университет.

Соответственно, если в зарубежной литературе понятие «корпоративное образование» достаточно разработано, в российской науке не сложилось пока единой концепции корпоративного образования. Разработка такой концепции требует обращения не только к социологии, но и к педагогике, менеджменту, экономике и ряду других наук, поскольку проблема институционализации корпоративного образования является междисциплинарной.

Корпоративное и дополнительное профессиональное образование исследуются по нескольким направлениям. Так, вопросы бизнес-образования, подготовки руководителей и предпринимателей, проблемы профессиональной компетентности менеджеров исследованы в работах зарубежных авторов (У. Брэддик, Х.Ю. Варнеке, П. Друкер, С. Крейнер, У. Оучи, Э. Питер, Б. Леви, М. Педлер, К. Старки, Дилич).

Практическим аспектам организации корпоративного образования в современной России посвящены труды Л. Абалкина, А. Аленчикова, С. Землянухиной, Л. Фиглина, И.А. Майбурова, М.Е. Баскаковой, М.Ю. Сафоновой, Е.М. Георгиадис, С.Г. Стешинной, Е.В. Тюриной, А.В. Кирьянова, Е.Е. Семченко, И.М. Растворцева.

Кроме того, существует ряд смежных направлений, связанных с изучением корпоративного образования, в которых отражаются некоторые аспекты корпоративного образования. Среди них и организационное поведение и нормы корпоративного кодекса (Дж. Гринберг, П. Дойль, П.М. Дизель, У.М.-К. Раньян, Л.Г. Зайцев, Д. Никулин, В.П. Пугачев, И. Петрова), и работы в области социологии управления (В.Ю. Зубков, А. Кравченко, В.Г. Попов, А.И. Кузьмин, А.А. Максименко, А.И. Терина, С.С. Фролов, А.А. Радугин, К.А.

Радугин). Сюда же можно отнести проблемы профессиональной подготовки взрослых (А. Шинкаренко) и развитие бизнес-образования под влиянием глобализации (Н. Покровский, В. Саунин).

В ряде трудов рассматриваются проблемы диверсификации профессионального образования в современной России, подготовки кадров для бизнеса и управления, вопросы деловой культуры, ценностные ориентации предпринимателей (Е. Гвоздева, В.А. Гневко, М.А. Иванов, Э.А. Капитонов, Е. Красникова, Н. Панферова, В.Т. Кривошеев, Р.Д. Льюиса А.А. Пригожин, Й. Тепфер, С.С. Фролов, А.Н. Чумиков, М.А. Шабанова, И.П. Яковлев)<sup>1</sup>.

При этом все перечисленные исследователи затрагивают вопросы корпоративного образования, но детально их не разрабатывают.

В настоящее время в России устойчиво используется термин «Корпоративный университет» или «Корпоративный институт» (например, «Корпоративный институт ОАО «Газпром») для обозначения центра знаний компании. В российском понимании КУ – это система концептуальных программ по обучению, которая влияет на стратегию компании, то есть, создаваясь на ее основе, способствует ее реализации и дает толчок ее дальнейшему развитию, распространяет корпоративные ценности и культуру<sup>2</sup>.

В России одними из первых за внедрение корпоративных университетов взялись пришедшие на наш рынок западные компании – Coca-Cola, McDonald's, Motorola. Российские компании начали создавать свои университеты с 1999 года. Первый – основанный в том же 1999-м компанией "ВымпелКом" университет "Билайн". Сейчас собственные корпоративные университеты есть у многих российских предприятий - ОАО «Северсталь», «Ингосстраха», ОАО «ОКБ Сухого», ОАО «Ростелеком», ОАО РАО «ЕЭС России», ОАО «Норильский никель», Группы компаний «Волга–Днепр». По данным фонда «Центр стратегических разработок “Северо-Запад”», в России сегодня существует более 30 корпоративных университетов. Определение

---

<sup>1</sup> Караман Е.В. Институционализация корпоративного образования в современной России // автореф. на соискание ученой степени кандидата социологических наук, Екатеринбург, 2009.

<sup>2</sup> Голышенкова О. Мировые тенденции развития корпоративного образования // Корпоративные университеты (Бюллетень клуба директоров учебных центров) <http://www.Corporate-Education.ru>.

«корпоративный университет» в России пока не оформлено, поэтому многие компании, имеющие внутренние образовательные программы повышения квалификации, учебные центры и корпоративные «кафедры», часто называют их корпоративными университетами<sup>1</sup>. Между тем особенностью корпоративного университета считается стратегическая направленность его образовательной политики — он позволяет выявлять и выращивать будущих топ-менеджеров для компании. Никакая другая институциональная единица на это не способна. Учебные центры помогают лишь адаптировать и доучить сотрудника. «Кафедра» обеспечивает общий профессиональный уровень, позволяя готовить специалистов мирового уровня. И только корпоративный университет позволяет обеспечить долгосрочное конкурентное преимущество компании за счет создания и развития кадрового топ-резерва.

Российским компаниям корпоративные университеты необходимы еще и потому, что предложение не отвечает спросу – наша система образования явно устарела. Она складывалась еще в индустриальную эпоху, и, естественно, не может справиться ни с нарастающим потоком информации, ни с требованиями, которые предъявляет выпускникам современный бизнес. «Советское образование напоминало конвейер, причем, надо отдать должное, работал он очень успешно, - говорит CEO компании IBS Сергей Мацоцкий. – Все было стандартизировано, заточено под массовую подготовку. Но конвейер – это уже не выход. Мир меняется, появились новые технологии и рынки, которые повлекли за собой создание более гибких методов подготовки специалистов. В России же до сих пор сохраняются жесткие советские схемы, практически ничего не изменилось. Молодых специалистов нужной квалификации и с нужным нам потенциалом крайне мало. Требованиям компании отвечает не больше 30% выпускников – даже если речь идет о самых низких позициях»<sup>2</sup>.

Отчасти проблему решают частные образовательные структуры – предлагают много специальных программ, семинаров и тренингов. Вузы и

---

<sup>1</sup> Клименко Н. Корпоративные университеты, или как обучить сотрудника <http://www.point.ru>

<sup>2</sup> Корпоративное обучение: от практики к теории [http://www.jobsmarket.ru/index.php?content\\_id=6156671&get\\_page=239](http://www.jobsmarket.ru/index.php?content_id=6156671&get_page=239).

бизнес-школы тоже стараются реагировать: они готовы корректировать свои программы и создавать новые под запросы конкретных компаний, все зависит лишь от платежеспособности последних. Но бизнес все чаще убеждается, что не может удовлетворить свои потребности на рынке частных образовательных программ. "Стратегия нашей компании ориентирована на расширение. Рычаг для такого расширения - передача эффективных управленческих технологий, а инструмент - корпоративные методы, - говорит директор Корпоративного университета «Северсталь» Дмитрий Афанасьев. - Никакая бизнес-школа этого дать не может, потому что она не вовлечена в бизнес. Они просто не успевают за нами - вот и все. Когда нам требуются знания в области базового менеджмента, мы можем обратиться к внешним поставщикам образовательных услуг. Но бывают случаи, когда нам никто не может помочь, кроме отдельных специалистов, которых приходится приглашать для решения конкретной задачи. Это более гибкий вариант, и он лучше отвечает стратегии компании". В таких условиях крупные корпорации создают собственные образовательные структуры, где можно обучать специалистов всех уровней – от слесарей до менеджеров инновационных проектов.

Размеры корпоративных образовательных структур сильно различаются: обучается в них от пяти до почти двухсот тысяч человек в год.

По мнению экспертов, лучше всего со своими задачами сегодня справляется созданный в 2001 году корпоративный университет «Северстали»: он дает возможность эффективно управлять знаниями, формировать единую культуру ведения бизнеса и поддерживать управленческие решения менеджмента. И плюс к тому, играет роль исследовательского, информационного, образовательного, методического и консультационного центра для группы «Северсталь». Общая черта всех образовательных программ здесь - направленность на подготовку руководителей, способных управлять инновациями и изменениями на любом уровне и в любой сфере.

ОАО «Северсталь» запустило новую образовательную программу, цель которой — подготовка топ-менеджеров для международных подразделений

корпорации. Как управлять компанией в условиях глобализации? Как эффективно обмениваться знаниями? На эти вопросы должны отвечать управленцы, нацеленные на глобальное развитие бизнеса. Для лидеров такого уровня необходима специальная программа развития стратегического и системного мышления. Такой образовательный проект был создан на основе опыта ведущих мировых компаний и получил название Global Leadership Program (GLP). Главный акцент программы – практика, моделирование реальных бизнес-ситуаций. Студентам предстоят зарубежные стажировки под руководством опытных преподавателей, кроме того, с ними будут работать индивидуальные наставники – топ-менеджеры «Северстали». Участниками Global Leadership Program-2008 стали пятнадцать руководителей – представители ОАО «Северсталь», ЧерМК, SNA, «Северсталь-метиз», «Северсталь-ресурс», Lucchini SPA, «Севергал».

И на Западе, и в России прототипом КУ были экспериментальные лаборатории, исследовательские центры, центры развития и т.д., которые имели целью конкретные задачи и результаты. Эти центры в своем роде являлись центрами культуры, исследований, генерации, передачи и сохранения знаний. В них соединялись ноу-хау и самые главные конкурентные преимущества корпораций. Некоторые компании до сих пор сохраняют верность этой традиции.

На Западе основной причиной появления корпоративных университетов стало обострение конкуренции в условиях глобализации экономики. В России эта причина не всегда является доминирующей. Например, создание корпоративного университета в компании «ОКБ Сухого» было мотивировано необходимостью удержать молодых специалистов на предприятии. Российские компании в последнее время сталкиваются с изменением внешней или внутренней бизнес-среды. Например, при расширении бизнеса требуется большое количество менеджеров среднего звена, которые исповедовали бы единую управленческую культуру и обладали практическими навыками работы в конкретной корпоративной среде. Руководство компании вынуждено

задуматься о создании единой управленческой культуры и технологий во всех своих под-разделениях и бизнес-процессах. Наличие квалифицированного управленческого персонала все чаще становится фактором стратегического преимущества. Это обстоятельство особенно важно с точки зрения обеспечения конкурентоспособности российских предприятий по сравнению с зарубежными. Неудивительно, что многие компании стали активно развивать системы корпоративного обучения менеджеров и задумываться о создании собственных университетов<sup>1</sup>.

По мнению Ассоциации менеджеров России, «корпоративный университет – это система внутрифирменного обучения, объединенная единой концепцией в рамках стратегии развития организации и разработанная для всех уровней руководителей и специалистов компании»<sup>2</sup>.

Данного мнения придерживается большинство работодателей. Согласно опросу экспертов, проведенного ВЦИОМ среди крупнейших компаний, имеющих в своей структуре корпоративный университет или учебный центр, под корпоративным университетом понимаются существующие в компаниях формы обучения внутрифирменной системой подготовки персонала. При этом редко применяют термин «университет», который, по их мнению, предполагает определенную функциональную и институциональную наполняемость: *«...корпоративным университетом стали называть систему внутрифирменного обучения вообще. Потому что существующая законодательная база не предусматривает образовательные учреждения такого вида, как корпоративный университет. Университет – это четко определенная структура, это можно прочитать в Законе. Там нет такого понятия «корпоративный университет», более того, наша попытка такое имя получить наткнулась на несогласие Министерства (образования), где прямо сказали, что такого сочетания быть не может».*

---

<sup>1</sup> Ильина Е. Диплом внутреннего пользования // Секрет фирмы № 6, 20 февраля 2002 г.

<sup>2</sup> Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике.- М.: Ассоциация менеджеров, 2002.– С. 8.

*«Когда говорят КУ, понимают под этим разное. Я лично понимаю под КУ следующее: определенный способ организации обучения, но именно организации корпоративной. Не более того. Спрашивают: а где у вас вывеска, а где ректор? У нас нет вывески, у нас нет ректора. И пока не планируется, потому что нам это не надо».*

*«Я не думаю, что существует официально признанное отличие между центром и университетом. Обычно под «центром» понимают более локально ориентированное учебное подразделение, не лицензированное и не зарегистрированное никаким особенным образом. В то время как университет может быть полномасштабным обучающим подразделением, порой выведенным в отдельное юридическое лицо и иногда оказывающее обучающие услуги и сторонним организациям. Так, например, университет компании IGS, выпускающей игровое оборудование в США и подготавливающей в своем университете квалифицированные и сертифицированные кадры для игровой индустрии»<sup>1</sup>.*

Вместе с тем, определяя систему обучения как внутрифирменную, эксперты обращают внимание на наличие признаков, характеризующих ее как образовательный процесс, профессиональное образование. Отмечается, что эта форма образования нацелена на определенную целевую группу (персонал компании либо сотрудников отрасли).

*С точки зрения внутреннего и внешнего PR — полезно иметь красивое название. Корпоративный университет в этом смысле более выигрышен, чем учебный центр. Людям, которые учатся, приятно ощущать, что они учатся в университете. Но корпоративным университетом что попало не назовешь, должны быть определенные условия. Должна быть устойчивая группа людей, которая проходит по определенной достаточно длинной программе и получает прирост квалификации. Такая система обучения может называться корпоративным университетом. Даже если нет руководящего подразделения, нет здания, нет помещения, но сами программы заслуживают этого названия.*

---

<sup>1</sup> Ключарев Г.А., Пахомова Е.И. Корпоративное образование: новая альтернатива государственным программам в сфере профессионального образования // Вопросы образования. – 2007. - № 2.

*Учебный центр — это подразделение, у которого есть собственные мощности: оборудованные аудитории, собственные внутренние тренеры, хотя бы не на полную ставку, т.е. не обязательно иметь какого-то штатного тренера внутри, одного или нескольких. Бывает так, что вы просто не можете обеспечить его загрузкой в компании. Когда у вас появляются внутренние тренеры из числа ведущих специалистов, возникает круг людей, к которым вы можете обращаться при необходимости провести обучение. Эти люди знают свой предмет и умеют преподавать. Хотя бы лекции и семинары, как минимум, а то и тренинги. Уже появляется основа для создания нормального учебного центра. А все, что до этого, ниже на ступеньку, можно назвать отделом по подготовке кадров. Что тоже не так уж и плохо. Корпоративный университет – это системная работа с людьми, перевод их на новый уровень руководства.*

Другим существенным признаком, характеризующим систему внутрифирменного обучения, выступает наличие единой стратегии развития компании, что предполагает формирование единой концепции развития персонала этой компании.

*Корпоративный университет (КУ) — это модно. В моем понимании КУ — это система развития и подготовки персонала. Я бы сказал, что КУ — это «Корпоративные Университеты». Как у Горького — «Мои университеты». Попадая в компанию, человек движется по должностям, у него меняются обязанности, но при этом он всегда получает необходимую и упреждающую поддержку в виде обучения. Как правило, в КУ все увязано в систему: «оценка-обучение-оценка». В КУ мы предвидим, отслеживаем и управляем карьерой каждого сотрудника. Учебный центр (УЦ) — это инструмент, дающий знания, умения и, иногда, навыки. Я считаю, что УЦ отделен от оценки. Т.е. в компании должен существовать отдельно УЦ и центр оценки (ЦО). Сложив*

*учебный центр с центром оценки и внедрив их в бизнес-процессы, получим корпоративный университет<sup>1</sup>.*

Разработка научного аппарата по исследуемой проблеме потребовало операционализации понятия «корпоративный университет». Наряду с вышеприведенными определениями, существуют также и такие определения корпоративных университетов, как

«...длительная, построенная по принципу непрерывного обучения системная программа совершенствования менеджеров и подготовки стратегического резерва управленческого состава конкретной компании» (Санкт-Петербургский международный институт менеджмента)<sup>2</sup>;

«...система внутрифирменного развития персонала, неразрывно связанная со стратегиями развития организации» (Открытая школа бизнеса)<sup>3</sup>;

«...продуманная система обучения и повышения квалификации, которая построена на корпоративных стандартах и разработана специально под бизнес-потребности конкретной организации для поддержки, развития и расширения бизнеса компании, обеспечения конкурентных преимуществ»<sup>4</sup>;

«...центр управления человеческими ресурсами, инструмент поддержки управленческих решений топ-менеджмента, а также исследовательский, информационный, образовательный, методический и консультационный центр» (Корпоративный университет «Северсталь»)<sup>5</sup>.

Общепринятым является мнение, что главные причины развития корпоративного образования – это консерватизм нынешней системы профессионального образования, ее оторванность от потребностей, работодателей. По справедливому замечанию директора КУ ОАО «Северсталь» Д. Афанасьева, классические университеты с традиционными программами и планами работ в условиях, когда преподавательский состав не знает реального

---

<sup>1</sup> Ключарев Г.А., Пахомова Е.И. Корпоративное образование: новая альтернатива государственным программам в сфере профессионального образования // Вопросы образования. – 2007. - № 2.

<sup>2</sup> [www.imisp.ru](http://www.imisp.ru).

<sup>3</sup> [www.obs.ru](http://www.obs.ru).

<sup>4</sup> [www.academy.it.ru/solution/corpor\\_un.html](http://www.academy.it.ru/solution/corpor_un.html).

<sup>5</sup> [www.universtal.ru](http://www.universtal.ru).

бизнеса, идут позади стремительно несущегося вперед «локомотива»<sup>1</sup>. Причем, как отмечают эксперты, такая оторванность характеризует университеты не только в отношении бизнес-процессов. Это относится ко всей системе высшего и среднего профессионального образования.

Откуда берут информацию вузовские преподаватели? Из открытых источников. Читают книги и журналы, которые может прочесть каждый. Раньше был канал обмена опытом с промышленностью. Вузы делали какие-то куски разработок для промышленности, в результате они понимали, что происходит в промышленности, им давали материалы, да еще зарубежные. Сейчас у них нет денег, чтобы приобрести нужную информацию. Многие вещи уже не бесплатны, техническая информация редко выкладывается в Интернете бесплатно. Вот поэтому у них огромные проблемы с доступом даже к открытой информации.

Представители научного сообщества не согласны с определением КУ как системой внутрифирменного обучения и считают необходимым расширить и уточнить это понятие. Так, по мнению группы исследователей Б.М. Кербеля, И.Г. Попова, Н.И. Федосова, корпоративным следует считать любое учебное заведение (или структуру внутри него, например факультет), которое реализует образовательные программы подготовки, переподготовки или повышения квалификации для и по заказу определенной отрасли промышленности, науки, а также в интересах государственных, региональных или муниципальных органов управления<sup>2</sup>. Проведенный авторами анализ публикаций, отражающих современную практику, показал, что сегодня корпоративное образование вышло далеко за рамки приведенного определения и в большинстве случаев его можно получить, получая профессиональное образование в любом учебном заведении. При этом заинтересованные отрасли не обязательно создают собственные образовательные структуры, а могут выступать в роли заказчиков и потребителей требующихся специалистов. Более того, само понятие

---

<sup>1</sup>Афанасьев Д.В., Корпоративный университет "Северсталь" // Материалы с конференции ИКФ "АЛБТ" Управление в России: к новой бизнес-модели" 27-28 ноября 2003 г Санкт-Петербург.

<sup>2</sup>Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование, 2005 - № 3.

«корпоративный» может применяться не только как «корпоративное учебное заведение», в частности университет, но и как «корпорация учебных заведений», имея в своем названии словосочетание «корпоративный университет».

При создании корпоративных университетов компании преследуют различные цели, которые в конечном итоге сводятся к одной - через корпоративное обучение способствовать процессу непрерывного совершенствования системы управления корпорацией и ее развитию в целом. Удержание ценных кадров, облегчение процессов реорганизации или роста компании, накопление корпоративных знаний и сохранение культурного наследия организации, поддержание положительного имиджа предприятия на рынке труда и повышение общего имиджа компании – вот некоторые из задач, которые могут быть решены при хорошо организованной системе внутрикорпоративного обучения.

Таким образом, основными предпосылками появления корпоративных университетов в настоящее время являются:

Во-первых, необходимость реализации новой бизнес-инициативы — слияния, поглощения компаний, введения в портфель новых видов бизнеса, новых продуктов и т.д. Ставший уже классическим пример такого университета — корпоративный университет при компании "Даймлер-Бенц", который позволил после слияния "Даймлер-Бенца" и "Крайслера" оптимизировать и слить воедино менеджмент нового гиганта машинной индустрии. Студентами учебного заведения стали все пять тысяч менеджеров высшего и среднего звена компаний, которые обучались по специально адаптированным под поставленную задачу программам.

Во-вторых — ассимиляция новых менеджеров в компании и удержание ценных кадров. Этот подход характерен для компаний с проблемой текучести кадров. В качестве примера можно привести Центр развития руководящего персонала Вулфсберг (Wolfsberg) — учебный центр Объединенного банка Швейцарии (Union Bank of Switzerland, UBS). Текучесть кадров в банковской

сфере за последние несколько лет установилась на уровне 20-25% в год. Причина — в потрясениях, преследующих этот вид бизнеса: череда слияний и поглощений сменяется программами реструктуризации. Поэтому одной из основных задач, которую призван решить учебный центр UBS, — переломить эту тенденцию. Также ставка делается на повышение инновационности и инициативности — предполагается, что сотрудники будут создавать новые банковские продукты и будут более активными в привлечении новых клиентов. Для решения еще одной важной задачи — поддержания репутации банка — сотрудники должны знать и придерживаться установленных правил, кодекса поведения. В течение 2000 года из 30-тысячного штата банка 13400 человек обучились по программе подготовки дипломированных специалистов, 7400 человек прошли специализированное техническое обучение, 5125 человек прошли курс развития лидерских и управленческих навыков. Обучение проводилось как на рабочих местах, так и в аудиториях, с использованием внешних и внутренних преподавателей. UBS разработал внутренний веб-сайт, своеобразный Интранет, названный "edweb". Он связан с глобальной информационной системой UBS, задачей которой является управление реализацией стратегии и достижением целей бизнеса. Информационная система построена на принципах такого подхода как "управление по целям" (Management by Objectives): стратегия бизнеса декомпозируется до уровня персональных целей сотрудников (другими словами — строится дерево целей). Достижение этих целей регулярно отслеживается и служит основанием для принятия стратегических решений.

Таким образом, система позволяет определять потребность в обучении каждого сотрудника (если поставленная перед подразделением/сотрудником цель не достигнута, причиной может быть недостаток конкретных знаний или навыков), а также индивидуальные достижения до и после обучения, то есть эффективность образовательных программ. В результате использования такого подхода UBS удалось привлечь лучших, наиболее перспективных сотрудников, увеличить прибыль и уменьшить текучесть кадров.

Третьей причиной создания корпоративного университета можно назвать сохранение культурного наследия, укрепление и развитие ослабевшей корпоративной культуры. Введение в обучающие программы предметов, связанных с общечеловеческой культурой, с историей становления компании, развития и поддержания корпоративности имеет в виду решение основной задачи — приведение в соответствие целей и принципов корпорации с целями и ценностями отдельной личности.

И, наконец, основная причина, по которой стоило бы тратить деньги и усилия на создание корпоративного университета, — внедрение в компании механизмов непрерывного совершенствования, повышения отдачи от проектов трансформации. Наиболее интересный и ставший хрестоматийным пример — корпоративный университет Motorola U. с годовым бюджетом около \$100 млн., 99 подразделениями в 21 стране, постоянным штатом из 400 сотрудников. Motorola U уже на протяжении 20 лет является крупнейшим корпоративным университетом мира<sup>1</sup>.

Кроме того, корпоративный университет - удобная площадка для работы по формированию корпоративного климата. Если речь идет о большой корпорации с подразделениями в различных регионах и даже странах, существует острая необходимость сформировать сообщество сотрудников одной компании, что прямо влияет на эффективность труда. Создание общекорпоративного климата выражается не только в поддержании неких ценностей, но и в соблюдении идентичной технологии производства, что особенно важно для сетевых компаний. Это давно поняли менеджеры McDonald's, создав еще в 1961 году один из первых корпоративных университетов - Hamburger University.

В наиболее развитых корпоративных университетах на сотрудников возлагается решение ряда научных задач. К примеру, в корпоративном университете «Северсталь» функционируют три исследовательских центра. Это, во-первых, центр корпоративных исследований, где изучается динамика

---

<sup>1</sup> Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность) //Управление персоналом ,2008 - №5.

поведения и основные проблемы, существующие в трудовых коллективах предприятий компании, степень удовлетворенности персонала. Во-вторых, центр региональных исследований - он призван осуществлять анализ политики компании в регионах, способствовать устойчивому развитию ее предприятий на тех или иных территориях. И, в-третьих, что наиболее интересно, в университете работает центр маркетинга и общественных связей. Это подразделение редко попадает в структуру корпоративных образовательных учреждений, но в данном случае было принято решение объединить все исследовательские задачи в рамках одной крупной структуры.

Цели создания структуры корпоративного университета в компании:

- обеспечение устойчивой конкурентоспособности компании на рынке;
- передача и развитие современных деловых навыков на всех уровнях организации;
- развитие управленческого потенциала руководителей и создание «кадрового резерва»;
- повышение эффективности работы каждого сотрудника, отдельных подразделений и организации в целом;
- развитие корпоративной культуры.

Кроме того, корпоративный университет фактически один из немногих инструментов привлечения иностранного капитала. Все агентства, которые выставляют инвестиционные рейтинги, называют два основных фактора. Первый — финансовая прозрачность, второй — прозрачность управленческая. Последняя напрямую зависит от построения внутри фирмы системы обучения менеджерского состава, наличия неких единых стандартов в управлении персоналом, от действий руководителей на различных позициях.

Помимо этого, корпоративный университет дает фирме следующие преимущества:

- сохранение «своего лица» даже в том случае, когда множество филиалов разбросано по всему миру;

- наличие достаточного количества сотрудников высокой квалификации и независимость от рынка кадров (последнее не сдерживает рост компании);
- успешная адаптация новых людей в компании;
- гарантии того, что персонал владеет теми технологиями, которые работают в этом бизнесе;
- повышение управляемости и контролируемости персонала, поскольку процесс четко структурирован;
- снижение частоты возникновения конфликтов, т.к. все имеют одинаковые представления об организации и методах работы;
- налаженный обмен опытом и эффективный анализ полученных на практике знаний и навыков.

Корпоративный университет оценивается как один из стратегических шагов в развитии бизнеса, направленный на получение прибыли.

Существует два базовых подхода к созданию корпоративного университета – альянс с традиционными учебными заведениями или специализированными сервисными фирмами (чаще всего – менеджмент-консалтинговыми), либо формирование самостоятельной структуры. На практике первый вариант больше распространен, поскольку является самым дешевым и простым способом обзавестись собственным учебным заведением.

Независимо от того, какой из двух вариантов для вас более предпочтителен, алгоритм создания корпоративного университета один.

Первый этап — осознание типов задач, стоящих перед компанией, описание бизнес-процессов и миссии. Основной вопрос: как достичь стратегической цели организации. Поиск ответа на него ведется на уровне топ-менеджеров. На этом этапе полезно привлечь к сотрудничеству внешних консультантов и провести следующие проблемно-проектные семинары:

- Корпоративная культура в компании. Цель — определить собственную систему ценностей, договориться об ориентирах, лежащих в основе миссии компании, ее задач;

- Стратегия развития компании в рамках корпоративного бренда. Цель — определить способы достижения намеченных задач и реализации политики фирмы в контексте данной внешней среды;

- Анализ структуры и стратегии необходимых организационных изменений.

Второй этап предполагает проведение оценки ситуации в компании, ее организационной структуры и кадров).

Третий этап — разработка системы программ тренингов, семинаров и других обучающих процедур для специалистов разных уровней, для каждого сотрудника компании<sup>1</sup>.

Говоря о классификации корпоративных университетов, стоит отметить, что, несмотря на то, что в академической среде уже выработаны некоторые подходы к типологии, однако основания для нее отличаются спорностью и дискуссионностью

Авторы статьи «Корпоративные университеты в системе профессионального образования» провели обзор и глубокий анализ публикаций по обсуждаемому вопросу и предложили классификацию корпоративных университетов, которая, на наш взгляд, позволила им систематизировать накопленный ранее опыт и наиболее полно отразить место корпоративных университетов в системе профессионального образования<sup>2</sup>. Классификация была проведена по 6 основаниям:

1. отраслевая принадлежность;
2. организационная форма;
3. провозглашаемая миссия и целевая аудитория;
4. содержание образовательных программ;
5. формы образовательного процесса;
6. состав участников или типы партнерских организаций

---

<sup>1</sup>Мелик-Еганов Г. Корпоративный университет // <http://www.directorinfo.ru/Article.aspx?id=13114&iid=519>

<sup>2</sup> Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование, 2005 - № 3.

Термины «отраслевой» и «корпоративный» в данном случае авторы считают синонимами. Свои профессиональные средние и высшие учебные заведения имеют многие министерства и ведомства. Такие учебные заведения, как правило, имеют в своем названии отраслевой признак. Педагогические, медицинские, сельскохозяйственные, железнодорожные, авиационные (и этот перечень можно продолжить) – типичные отраслевые университеты, готовящие специалистов по профильным специальностям для соответствующих отраслей (корпораций). Однако не все они входят в состав корпорации, т.е. не принадлежат к системе организаций, входящих в структуру отрасли. Поэтому исследователи разделили их на явно выраженные и слабовыраженные<sup>1</sup>.

К первому типу авторы относят отраслевые (корпоративные) университеты, финансирование которых и формирование отраслевого заказа на подготовку специалистов осуществляется через соответствующее министерство. В качестве примера приводится система отраслевых вузов атомной отрасли, расположенных в местах сосредоточения предприятий этой отрасли. Сюда же относятся и Московский инженерно-физический институт (технический университет) и Обнинский университет атомной энергетики, которые, как отмечают исследователи, хотя и принадлежат к Минобрнауки России, но по существу являются корпоративными университетами<sup>2</sup>.

Ко второму типу корпоративных учебных заведений они отнесли финансовые, экономические академии, академию менеджмента и рынка. Несмотря на их предметную направленность и отраслевое финансирование, выпускники этих вузов могут работать во всех без исключения отраслях промышленности.

Как справедливо отмечают авторы исследования, в 90-х годах на восточный рынок пришли крупнейшие в мире компании Coca-Cola, McDonald's, Motorola и др. Корпоративные университеты за рубежом уже существовали, необходимо было только подключить новые территориальные

---

<sup>1</sup> Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование, 2005 - № 3..

<sup>2</sup> Там же.

подразделения<sup>1</sup>. Такой подход к организации корпоративных университетов как «обучение для корпорации» очень хорошо себя зарекомендовал.

Многие крупные компании и холдинги в России уже давно имеют свою фирменную образовательную систему.

Собственную корпоративную систему профессиональной подготовки кадров имеет РАО «Газпром»<sup>2</sup>. Для органов Федерального казначейства России создана система переподготовки и повышения квалификации служащих. Многоуровневая система непрерывного образования и обучения государственных служащих есть в Госкомстате России.

По второму основанию, то есть по форме организации корпоративных университетов авторы статьи выделили следующие основные типы:

- структурное подразделение организации;
- ассоциация;
- консорциум;
- государственное образовательное учреждение<sup>3</sup>.

Исторически первыми появились корпоративные университеты в виде отдельных учебных подразделений организации. С такой идеологией к внутрифирменному обучению в 90-х годах на российский рынок пришли крупные западные компании Motorola, Coca-Cola, McDonald's и др.

Советский Союз обладал целой сетью отраслевых институтов повышения квалификации, которые существовали не сами по себе, а имели управленческие структуры в соответствующем министерстве, т.е. были частью, подразделением отрасли. В настоящее время свои структурные подразделения для обучения, переобучения и тренинга своих сотрудников имеют все ведущие российские компании.

Вторая форма организации корпоративных университетов присуща именно российскому рынку, когда в силу экономических причин, партнерские

---

<sup>1</sup> Д.Оленьков. Как все начиналось // Кадровый менеджмент. –2003. –№2(6)

<sup>2</sup> Б.М.Кербель, И.Г.Попова, А.А.Филипас. Формы и принципы организации корпоративного ядерного университета //Открытое образование. –2004. –№5.– С.84-90.

<sup>3</sup> Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование,2005 - № 3.

альянсы облегчают решение многих проблем. Ассоциация – это форма возможного добровольного объединения образовательных учреждений с целью ведения корпоративного обучения. В её задачу в большей мере входит деятельность по координации работ и концентрации сил и средств. Такая форма предполагает полную независимость образовательных учреждений и легкий возврат к существующей системе<sup>1</sup>. Неоднозначное толкование понятия «корпоративное или фирменное» обучение, а также реалии и проблемы современного высшего образования породили тенденцию появления в России корпоративных университетов, подготовка в которых осуществляется без выраженной «фирменной» направленности.

Другой формой создания добровольных «союзов», по их мнению, является консорциум. В России часты случаи создания консорциумов по организации дистанционного обучения<sup>2</sup>. Как отмечают исследователи, в юридическом смысле термин «консорциум» применяется к группе независимых компаний, которые заключают договор о совместной работе над определенным проектом, например, образовательным. Внутри консорциума роли распределяются таким образом, чтобы каждый его член занимался поставками той продукции или предоставлением тех услуг, в которых он достиг наивысшего технического уровня при наименьших производственных издержках. Делясь частью заказа с другими поставщиками, часто даже со своими конкурентами, участники консорциума повышают свои шансы на успех в своём направлении. Примером такой формы сотрудничества разных организаций является консорциум «Менеджмент-технологии» во главе с МИФИ, участвующий в Президентской программе подготовки управленческих кадров для предприятий атомной отрасли<sup>3</sup>.

В последнее время наметилась тенденция включения в свое название слова «корпоративный» у некоторых государственных образовательных

---

<sup>1</sup> Е.Понарина. Корпоративный университет родился. В России он – первый //Поиск.– 2004. – №28-29.

<sup>2</sup> Корпоративный ядерный университет: предпосылки, концепция, структура. /В.В.Харитонов, Б.М.Кербель, А.Н.Жиганов, А.И.Гусева, И.Г.Попова, А.А.Филипас /Под ред. профессоров В.В. Харитонова и Б.М. Кербеля. - Северск: Изд.СГТИ, 2004.- 138 с.

<sup>3</sup> А. Людковская, Е.Кудашкина. Новые русские вузы //Ведомости. –2002. –№8.

учреждений. Но делается это скорее для привлечения внимания к себе со стороны потенциальных студентов, их родителей и спонсоров.

По целевой аудитории и миссии корпоративных университетов исследователи выделяют следующие основные типы учебных заведений, имеющих «узкие» миссии и ограниченные целевые аудитории. Они осуществляют:

- дополнительное образование;
- подготовку профессиональных кадров;
- повышение квалификации;
- переподготовку специалистов;
- корпоративные университеты комплексной деятельности.

Классифицируя российские корпоративные учебные заведения по видам образовательных программ этому признаку, авторы выделяют следующие основные их категории:

- образовательные программы, соответствующие государственным образовательным стандартам (ГОС), утвержденным Минобразования;

- «короткие» образовательные программы, «под заказ» - краткосрочное повышение квалификации (продолжительность курса от 72 до 100 часов) и среднесрочное повышение квалификации (продолжительность курса от 100 до 500 часов);

- переподготовка кадров, когда после окончания курса выдаются документы на право профессиональной деятельности по профилю обучения (от 500 до 1000 часов), и переподготовка, приравниваемая ко второму высшему образованию (образовательные программы от 1000 часов) и диплом выдается при выполнении требований ГОС.

В состав корпоративных университетов первой категории входят государственные и негосударственные вузы, осуществляющие подготовку специалистов на базе ГОС (условно называемое «первое высшее» образование).

Обучение по «коротким» образовательным программам осуществляется в процессе повышения квалификации кадров. Это может осуществляться на базе

вузов, в структурных подразделениях компаний, а также во внешних обучающих компаниях. Например, Пермский корпоративный университет решает задачи повышения профессиональной подготовки работников целого круга компаний машиностроительного комплекса. Этот корпоративный университет не является вузом в традиционном понимании - он не дает диплом о высшем образовании, а является своего рода вспомогательным центром для всех традиционных образовательных структур. В его арсенале более 60 специальных учебных программ различной продолжительностью - семинары, тренинги, небольшие курсы повышения квалификации<sup>1</sup>.

### ***5. Формы организации образовательного процесса***

По форме организации образовательного процесса выделяют очную, очно-заочную (вечернюю), заочную в ее традиционной форме или с использованием дистанционных методов обучения - кейс-технологий или сетевых методов и смешанную, когда применяется комбинация различных форм обучения.

В качестве примера новых, дистанционных, технологий исследователи рассматривают отраслевая система дистанционного образования РАО «Газпром». Она предполагает самостоятельное освоение определенного массива знаний и навыков по выбранному курсу и программе с заданной информационной технологией. Содержание предлагаемого к освоению курса систематизировано и аккумулировано в едином комплекте (“кейс”) учебных и инструкционных материалов для дистанционного обучения согласно программе. Комплект обычно содержит учебные пособия на бумажных и магнитных носителях - печатные материалы (учебники, пособия, лекции), учебные видеофильмы, компьютерные программы, аудиоинформацию. Создаваемая система дополнит существующие очные и заочные системы и естественным образом интегрируется в них<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> А. Вырковский. Наука жить дружно. [www.fbk.ru/live/press.asp=7610](http://www.fbk.ru/live/press.asp=7610).

<sup>2</sup> Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование, 2005 - № 3.

Активное внедрение новых информационных технологий во все сферы деятельности ставит перед руководителями кадровых служб организаций задачу создания обучающих организаций нового типа, эффективно использующих накопленный практический опыт в целях корректировки методов работы для решения реальных задач компании. В сфере обучения появились новые понятия - виртуальные корпоративные университеты, электронное обучение (e-learning).

По мнению авторов, самое серьезное препятствие e-learning в России - отсутствие программ и материалов, привязанных к специфике конкретной компании. В качестве сдерживающих факторов развития систем электронного обучения в российских компаниях отмечается отсутствие устоявшихся стандартов такого рода обучения, а также нежелание руководства компаний инвестировать в обучение персонала, ведь преимущества внедрения системы электронного обучения проявляются не сразу.

В качестве недостатка дистанционного образования исследователи отмечают отсутствие непосредственного контакта между преподавателем и студентом. Это порождает производные проблемы - отсутствие непосредственного восприятия материала, отсутствие возможности для дискуссии, отсутствие непосредственного контроля за выполнением заданий. Эти проблемы могут породить в дальнейшем конфликтные ситуации на рабочем месте. Поэтому многие компании предпочитают комбинированные (смешанные) формы обучения своих сотрудников<sup>1</sup>.

Обзор информации о формах корпоративного образования позволил авторам сделать вывод, что состав участников (партнеров) при создании корпоративных университетов достаточно разный. Сюда относятся вузы Минобрнауки России, отраслевые вузы, отраслевые институты повышения квалификации, отраслевые учебные центры, производственные предприятия, научно-исследовательские институты и научные организации. Некоторые

---

<sup>1</sup> Там же.

корпоративные университеты включают несколько из перечисленных участников, т.е. имеют смешанный состав<sup>1</sup>.

Примером корпоративного университета можно считать РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина. В списке попечителей вуза и участников образовательного процесса числятся все крупнейшие компании, работающие в нефтегазовом секторе, - «Газпром», «Транс-нефть», ТНК, «ЛУКОЙЛ». Эти компании направляют своих работников на обучение в профильном РГУ НГ. Многие лекции читают непосредственно специалисты нефтегазовых корпораций, организуется производственная практика, а для выпускников проводятся ежегодные ярмарки вакансий. Такая система подготовки кадров досталась нефтяникам и газовикам в наследство от Советского Союза.

Примером создания корпоративного университета на базе научно-производственной организации является Управленческий корпоративный университет «ОКБ Сухого», при создании которого основной задачей было удержать на предприятии молодых перспективных специалистов через привлечение их к разработке стратегии развития компании. Помимо этой программы в дальнейшем планируется создание «технического» отделения университета - школы главных конструкторов.

По причине больших первоначальных финансовых вложений для российских компаний характерным является создание партнерских отношений собственных учебных центров или ИПК отрасли с ведущими бизнес-школами или консалтинговыми агентствами. Примером смешанного состава участников является открытый в Перми еще в 1999 году компаниями «Юкос» и «ВымпелКом» (БиЛайн) корпоративный университет, решающий задачи повышения профессиональной подготовки работников целого круга компаний машиностроительного комплекса<sup>2</sup>.

Проект создания Корпоративного ядерного университета предполагает на начальных этапах совместную работу всех отраслевых вузов системы Росатома.

---

<sup>1</sup> Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование, 2005 - № 3.

<sup>2</sup> Программа развития единой образовательной системы подготовки квалифицированных кадров всех уровней для Минатома России на 2003 – 2007 годы.

В дальнейшем на добровольной основе в ассоциацию могут вступать и другие образовательные учреждения отрасли (отраслевые институты повышения квалификации, учебные центры на ядерных объектах, колледжи и техникумы и др.). Корпоративный ядерный университет, который объединит уникальные ресурсы участников ассоциации, должен стать стратегическим инструментом для развития отрасли. Он призван с помощью современных достижений в области информационных технологий объединить усилия образовательных учреждений всех уровней в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров нового типа, способных применять и создавать комплексы технологий во многих областях знаний и производств<sup>1</sup>.

Другая попытка классификации корпоративных университетов была сделана в статье Марии Перепада. Основанием классификации послужила форма образования КУ. Автор выделил три модели КУ:

1. Корпоративный университет как подразделение корпорации. К этому типу относятся все корпоративные университеты, которые создаются непосредственно внутри компаний. Эти университеты не входят ни в один из рейтингов вузов, а их дипломы котируются лишь в самой организации. Как и в «нормальных» вузах, студентами сдаются экзамены, пишутся дипломные работы. Дипломы, которые пишут студенты таких вузов, очень узкоспецифичны и непременно связаны с актуальными для компании проблемами. Занятия проводятся несколько раз в неделю в вечернее время, а общий срок обучения может составлять 1-2 года. В качестве примера автор рассматривает «Билайн» университет — первый корпоративный университет этого типа, открытый отечественной компанией. Чтобы стать студентами университета, сотрудники компании «ВымпелКом» (торговая марка «Билайн») проходят собеседование и психологическое тестирование. При поступлении конкурс составляет примерно три человека на место, что говорит о популярности университета среди сотрудников компании. Занятия в «Билайн»

---

<sup>1</sup> Корпоративный ядерный университет: предпосылки, концепция, структура. /В.В. Харитонов, Б.М. Кербель, А.Н. Жиганов, А.И. Гусева, И.Г. Попова, А.А. Филипас / Под ред. профессоров В.В. Харитонова и Б.М. Кербеля. - Северск: Изд. СГТИ, 2004. - 138 с.

университете» проходят 2-3 раза в неделю в вечернее время прямо в офисах компании<sup>1</sup>.

2. Корпоративный университет как самостоятельный вуз. Отличительную особенность этого вида корпоративных университетов исследователь видит в том, что они, по сути, являются государственными вузами с оговоркой: готовят специалистов различных специальностей для определенной отрасли. По окончании обучения выпускники получают дипломы государственного образца. Обучение в таких вузах ведется по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Примером корпоративного университета этого типа — РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. Этот университет является базовым вузом нефтегазового комплекса России с 1930 года. Сейчас в университете есть девять факультетов. Обучение ведется как на бюджетной, так и на контрактной основе. Университет функционирует при активном участии таких нефтяных гигантов, как Газпром, Лукойл, Сибнефть. После завершения обучения выпускники университета могут начать работать в рамках отрасли, но возможность трудоустройства вне целевой отрасли вуза тоже остается<sup>2</sup>.

3. Корпоративный университет как онлайн курсы. Этот тип корпоративных университетов предполагает обучение «без отрыва от производства» в полном смысле этого выражения. Для обучения персонала этим способом используется система E-Learning (продукт Microsoft), которая позволяет обучать одновременно большое количество сотрудников, а также сокращает расходы организации на проведение регулярных тренингов и семинаров. Этот вариант корпоративных университетов особенно удобен для очень крупных компаний с разветвленной сетью представительств в регионах и большим количеством сотрудников. Именно этот вариант оказался наиболее подходящим для ФК «Уралсиб». Решением проблемы обучения сотрудников в регионах стало внедрение корпоративной системы дистанционного обучения

---

<sup>1</sup> Перепада М. Разбогатевший буратино забил на кукольный театр и открывает школу// Наши корпоративные университеты, 2007 - № 36.

<sup>2</sup> Там же.

(КСДО) и открытие учебного интернет-портала (корпоративного университета) в 2004 году. Все дистанционные курсы в этом корпоративном университете являются мультимедийными. В них используются теоретическая часть, бизнес-кейсы, видеосюжеты, заканчиваются они тестами, интегрированными в программу. Все результаты прохождения курсов хранятся в системе и доступны не только сотруднику, но и его руководителю или HR-менеджеру, который, ориентируясь на них, может использовать результаты обучения при планировании карьеры работника.

Леонид Гительман в статье «Корпоративный университет: концепция, условия и этапы создания» в зависимости от задач, которые ставит перед собой корпоративный университет, выделяет два вида корпоративных университетов:

1) образовательные корпоративные университеты, которые занимаются в основном обучением персонала;

2) инновационные корпоративные университеты, ориентированные прежде всего на решение актуальных проблем совершенствования производства и менеджмента, управление знаниями и их применение при разработке новых продуктов и услуг, обучение персонала под новые задачи<sup>1</sup>.

По мнению автора статьи, большинство действующих корпоративных университетов относятся к первой группе. Они имеют преимущество перед вузами и бизнес-школами благодаря тому, что подстраивают свою работу под проблемы и задачи конкретной компании с учетом корпоративной специфики.

Российским условиям, учитывая уникальность, масштаб и глубину преобразований, больше соответствует модель инновационного корпоративного университета. Внедрение такой модели значительно сложнее, затратнее, требует качественных изменений в организационной культуре, процессах принятия решений, но и эффект несопоставимо выше, утверждает автор.

---

<sup>1</sup> Гительман Л., Исаев А. Корпоративный университет: концепция, условия и этапы создания // Управление компанией (Издается в России), 2005 - № 7.

В авторской концепции инновационного корпоративного университета выделяются *следующие элементы: идеология, система целей и задач; условия и этапы создания; технологии; организационная структура*<sup>1</sup>.

*Идеология инновационного корпоративного университета* заключается в объединении усилий собственника, менеджеров, консультантов по управлению и обучению на основе общей методологии. Авторами разрабатывается такая методология, как интегрированная система консультирования, обучения и преобразующих действий (ИСКО).

ИСКО — это метод осуществления целенаправленных преобразований на основе интеграции всех процессов и ресурсов, необходимых для создания и внедрения новых методов и технологий в рамках одного целостного проекта. Он способствует реализации концептуального подхода к инновациям и организации полного цикла действий по их разработке и внедрению. Основной акцент делается на проектирование организационных и технических систем.

Данный метод обладает следующими достоинствами, обеспечивающими его практическую эффективность:

1. Вовлекает в деятельность по развитию предприятия менеджеров и специалистов, которые в процессе совместной работы с консультантами существенно повышают свой инновационный потенциал и начинают осознавать возможности его реализации, что качественно изменяет их интересы и повышает активность.

2. Обеспечивает полную взаимосвязь всех этапов и действий по созданию инновации, так как они выполняются на основе общей идеологии и единых принципов.

3. Создает целостность работы за счет того, что ее выполняет единая команда специалистов (консультантов и менеджеров), ориентированных на практический результат и несущих за него ответственность.

---

<sup>1</sup> Гительман Л., Исаев А. Корпоративный университет: концепция, условия и этапы создания // Управление компанией (Издается в России), 2005 - № 7.

4. Максимально учитывает специфику производства, поскольку инновации разрабатываются и внедряются с непосредственным участием менеджеров предприятия.

5. Делает корпоративное обучение органичным элементом управления; оно становится его важным бизнес-процессом<sup>1</sup>.

В условиях жесткой конкуренции, динамизма внешней среды и глобализации для бизнеса становится особенно необходимой оптимальная стратегия развития.

Создать, а тем более эффективно управлять им невозможно без привлечения руководства, менеджеров, специалистов к широкому обсуждению, обмену и генерированию новых знаний, разработке проектов развития. Корпоративный университет как раз и является той организационной формой, которая обеспечивает своего рода «площадку», инновационную арену. Эта идея в приоритетах задач инновационного корпоративного университета выражается следующим образом:

- создание стратегии;
- организация инновационного процесса как средства реализации и совершенствования стратегии;
- подбор и обучение персонала для разработки и внедрения инноваций.

Главная цель инновационного корпоративного университета — создание в компании постоянно действующего механизма поддержки инновационной среды. Поэтому основным его приоритетом является инновационная деятельность управленческого персонала. Выполняя функцию мозгового центра предприятия, он занимается научно-прикладными разработками новых видов продукции, совершенствованием управления, производственных технологий, моделей организации новых бизнесов и в связи с этим — развитием человеческого ресурса.

---

<sup>1</sup> Гительман Л., Исаев А. Корпоративный университет: концепция, условия и этапы создания // Управление компанией (Издается в России), 2005 - № 7.

При этом основной акцент делается на совмещение проектирования организационных и технических систем и практического обучения менеджеров и специалистов, которые этим занимаются.

Цели бизнеса определяют задачи инновационной деятельности и приоритеты корпоративного обучения:

- развитие управленческого мышления;
- формирование профессиональных компетенций;
- генерирование новых знаний;
- коррекция организационной культуры компании в соответствии с новой стратегией;
- гибкость и конструктивность ролевого поведения.

*Условия и этапы создания.* Объективная потребность в корпоративном университете возникает тогда, когда на предприятии существуют столь серьезные проблемы и реальные трудности в их решении, что руководство не может с ними справиться, используя традиционные методы. Особенно такая потребность ощущается на крупном высокотехнологичном производстве, где постоянно необходимы новые знания, новые образцы сложной продукции, обучение персонала под новые задачи.

Корпоративный университет имеет реальные преимущества перед консалтинговыми фирмами, институтами повышения квалификации и вузами, поскольку:

- работает не над типовыми, а над конкретными актуальными проблемами предприятия;
- подходит к проблемам изнутри и занимается ими постоянно, благодаря чему возникает качественно иной — по сути, генетический — подход, позволяющий рассматривать бизнес-процессы, внешнюю среду, менеджмент в реальной динамике, в развитии;
- занимается решением отдельной задачи в комплексе взаимосвязанных вопросов, обеспечивающих перспективу предприятия в целом;

- является объектом и способом инвестирования в развитие интеллектуальной базы конкретного предприятия и его персонала<sup>1</sup>.

Однако инновационный корпоративный университет — дорогой продукт, к тому же требующий постоянного внимания со стороны собственника и первого руководителя.

Именно он должен осознать, что инновационный корпоративный университет — реальный инструмент развития компании, без которого менеджмент не справится с серьезными проблемами. Затраты, конечно, предстоят ощутимые, но они окупятся благодаря более конкурентной продукции и существенно повысят стоимость бизнеса.

Очевидно, что инновационный корпоративный университет — сложный организм, насыщенный знаниями, технологиями, методиками, и создать его быстро нельзя. Процесс становления инновационный корпоративный университет состоит из многих этапов, основными из которых являются: 1) подготовительный; 2) внедрения и отладки; 3) совершенствования и развития. На каждом этапе реализуются конкретные задачи, имеющие специфическое содержание и предполагающие определенную последовательность действий.

Исключительное значение имеет первая, подготовительная стадия. Ее суть в том, чтобы создать необходимые условия для успешной деятельности корпоративного университета. В этот период продолжительностью полтора-два года закладываются основы будущей корпоративной культуры, формируются инновационные проекты корпоративного масштаба (разработка стратегии, плана диверсификации или программы организационных преобразований), создается проектный офис, накапливающий уникальный опыт не только организации, но и методического руководства.

Первый проект «Топ-менеджеры» включает работу с руководством компании по проблемам: корпоративной власти; подготовки команды; поведения амбициозного лидера; мотивационного пакета; технологий работы с персоналом; информационного обеспечения.

---

<sup>1</sup> Гительман Л., Исаев А. Корпоративный университет: концепция, условия и этапы создания // Управление компанией (Издается в России), 2005 - № 7.

Заканчивается данный проект деловой игрой «Сами разрабатываем стратегию предприятия».

Следующий проект направлен на создание и активизацию инновационной среды. Он включает мероприятия по формированию групп оргпроектирования и организации их работы по специальной технологии; интенсивные обучающие семинары для руководителей этих групп (методы работы в инновационной команде, проектное управление, реинжиниринг, технология реформирования); семинары, сессии и деловые игры по оценке ситуации, актуализации и структуризации проблем и проектированию своего будущего.

В процессе реализации подготовительного этапа происходит и организационное оформление ИнКУ. Заметим, что она достаточно проста и построена на принципах проектного управления под корпоративный заказ. В результате выполняются только те проекты, которые входят в число приоритетных и обеспечены финансированием.

*На втором этапе* — внедрения и отладки (два-три года) — внедряются базовые и специальные технологии корпоративного университета. В связи с этим одна из функций данного этапа заключается в разработке эффективных методов и технологий инновационной деятельности и обучения персонала с ориентацией на актуальные задачи предприятия. Основное внимание здесь направлено на отладку деятельности новой системы менеджмента, включающей сам университет в качестве специального механизма управления инновационной деятельностью.

*Последний этап* — совершенствование и развитие. От его результативности зависят успех и долголетие не только университета, но и компании в целом.

В итоге ИнКУ становится не просто отдельным подразделением, а интегрированной инновационной программой, прошедшей путь от отдельного проекта через их комплекс и проектный офис до мозгового центра компании. В зрелом состоянии ИнКУ — мощный рычаг интеллектуализации менеджмента. Можно ожидать, что через три-пять лет начнется необратимый процесс: ИнКУ

станет необходим топ-менеджерам, управленческому персоналу и инженерам не только как площадка, где апробируются новые идеи, проекты, стратегические инициативы, готовится корпоративная элита, но и как средство удовлетворения амбиций, творческого самовыражения, залог профессионального роста молодежи. Такую молодежь уже не удержишь на предприятии высокой зарплатой. У компании не будет другого выхода, кроме как постоянно развиваться.

**Модель «Большая корпорация»** – характерно для крупных холдингов и корпораций со штаб-квартирой в Москве

- оценка кадрового потенциала и формирование запроса на обучение происходит непосредственно в компании
- обучение происходит преимущественно силами внешних провайдеров (нередко и на внешней площадке)
- широко распространены курсы солидаризации различных региональных подразделений

Скептическое отношение к возможностям сотрудничества корпоративных университетов и высших учебных заведений в области повышения квалификации управленческого персонала. В принципе, не против такого сотрудничества, но только на очень персональной основе, с отдельными преподавателями, при этом к преподавателям предъявляются те же жесткие требования соответствия современной ситуации и нуждам предприятий, как и к другим тренерам, которые нанимаются компанией на внешнем рынке.

**Модель «Среднее предприятие»** – средние предприятия, в первую очередь, региональные

- создание «корпоративного университета» на несколько корпораций
- необходимость предварительной подготовки клиента – проблема многих российских предприятий состоит в том, что еще далеко не все из них полностью осознали необходимость непрерывного образования своих сотрудников, включая топ-менеджмент.

- активный субъект рынка – провайдер образовательных услуг покупается полный пакет образовательных услуг, разработанный с учетом нужд данного предприятия (предварительный аудит кадров и образовательный консалтинг)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Гительман Л., Исаев А. Корпоративный университет: концепция, условия и этапы создания // Управление компанией (Издается в России), 2005 - № 7.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Гаязова Эльвира Баязитовна** – кандидат социологических наук, ведущий аналитик Института управления, экономики и социальных технологий, доцент кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента Казанского национального исследовательского технологического университета.

**Горбачева Ольга Викторовна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, политологии и менеджмента Казанского национального исследовательского технического университета.

**Зинурова Раушания Ильшатовна** – доктор социологических наук, профессор, директор Института управления, экономики и социальных технологий, профессор кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента Казанского национального исследовательского технологического университета.

**Козенко Регина Владимировна** – ассистент кафедры социологии, политологии и менеджмента Казанского национального исследовательского технического университета.

**Тузиков Андрей Римович** – доктор социологических наук, профессор, декан факультета управления, экономики и права, заведующий кафедрой государственного муниципального управления и социологии Казанского национального исследовательского технологического университета.

**Фурсова Валентина Владимировна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Казанского (Приволжского) Федерального Университета.