

В.И. Степанов

---

**Вопросы становления  
и развития частного сектора  
высшего образования в России,  
странах СНГ и Балтии**

---

Барнаул  
2013

Алтайский экономико-юридический институт

В. И. Степанов

**ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ  
И РАЗВИТИЯ ЧАСТНОГО СЕКТОРА  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ,  
СТРАНАХ СНГ И БАЛТИИ**

*Монография*

Барнаул 2013

УДК 378.147

ББК 74.580

С 23

*Печатается по решению научно-методического совета  
Алтайского экономико-юридического института*

**Рецензенты:**

доктор биологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ

*А. С. Ревушкин;*

доктор юридических наук, профессор *В. А. Уткин*

**Степанов, В. И.**

**С 23** **Вопросы становления и развития частного сектора высшего образования в России, странах СНГ и Балтии [Текст] : монография / В. И. Степанов. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2013. — 544 с.**

ISBN 978-5-7904-1519-7

В монографии рассматриваются такие важные вопросы, относящиеся к характеристике частного сектора системы образования в России, странах СНГ и Балтии, как общая характеристика и тенденции, концептуальные основы и программа его развития.

Анализируется законодательное обеспечение частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии. Большое внимание уделяется проблеме формирования частной образовательной организации высшего образования, специфическим особенностям учебного процесса.

Проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций и мотивов студентов в частных и государственных высших образовательных организациях; выделены организационно-педагогические условия развития творческого потенциала личности студентов, раскрыты особенности управления персоналом в частных вузах.

Издание адресовано всем, кто интересуется вопросами становления и развития частного сектора высшего образования в России, странах СНГ и Балтии.

УДК 378.147

ББК 74.580

ISBN 978-5-7904-1519-7

© Алтайский экономико-юридический институт, 2013

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	5
<b>Глава 1. Образование как предмет теоретико-педагогического и методологического анализа.....</b>	<b>14</b>
1.1. Образование как объект познания .....	14
1.2. Системно-деятельностный подход к анализу образования ..	36
1.3. Некоторые тенденции развития частного сектора высшего образования за рубежом.....	45
1.4. Теоретические и организационные проблемы модернизации высшего образования в рамках Болонского процесса.....	63
<b>Глава 2. Становление и развитие частного сектора образования в России .....</b>	<b>90</b>
2.1. Основные исторические этапы и факторы становления частной школы в России .....	90
2.2. Становление и развитие частного сектора высшего образования в России XIX — начала XX вв. ....	116
2.3. Развитие негосударственного сектора образования в дореволюционной Сибири.....	157
2.4. Кризис образования в современной России и пути его преодоления.....	167
<b>Глава 3. Специфика частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии .....</b>	<b>204</b>
3.1. Развитие высшего образования в Советском Союзе.....	204
3.2. Общая характеристика и тенденции развития частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии .....	215
3.3. Концептуальные основы и программа развития частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии .....	291
3.4. Правовое обеспечение частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии.....	298
<b>Глава 4. Организационно-педагогические условия формирования, развития и функционирования частной высшей образовательной организации .....</b>	<b>340</b>
4.1. Проблема формирования частной высшей образовательной организации (базовые документы) .....	340
4.2. Особенности учебного процесса в институте.....	362
4.2.1. Общая характеристика института как высшего учебного заведения .....	362

4.2.2. Состав студентов института, социальное положение родителей.....	368
4.2.3. Мотивы выбора учебного заведения.....	368
4.2.4. Основные характеристики учебного процесса в институте.....	373
4.2.5. Права и обязанности участников учебного процесса.....	375
4.2.6. Особенности учебного процесса в АЭЮИ.....	377
4.2.7. Участие института в федеральном Интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО) как оценке качества образования.....	379
4.2.8. Формирование творческой активности студентов института как главная перспективная задача.....	392
4.3. Организационно-педагогические особенности взаимодействия института с муниципальной средней общеобразовательной школой.....	394
<b>Глава 5. Организационно-педагогические условия и формы развития творческого потенциала личности студентов в высшей частной образовательной организации.....</b>	<b>402</b>
5.1. Теоретическая модель личности студентов высшей частной образовательной организации.....	402
5.2. О ценностных ориентациях на творчество студентов государственных и частных вузов.....	417
5.3. Развитие творческого потенциала личности студентов в высшей частной образовательной организации.....	424
5.4. Функции преподавателя в развитии творческого потенциала личности студента в высшей частной образовательной организации.....	446
<b>Глава 6. Эффективность деятельности высшей частной образовательной организации в подготовке кадров.....</b>	<b>459</b>
6.1. Ценностные ориентации и мотивы учебы студентов как критерий эффективности вуза.....	459
6.2. Влияние информационных технологий и инноваций на эффективность организации учебного процесса в частном вузе.....	485
6.3. Эффективность управления персоналом в высшей частной образовательной организации.....	505
6.4. Взаимодействие государственных и частных вузов в управленческом, экономическом и юридическом образовании.....	514
Заключение.....	523
Библиографический список.....	527

## ВВЕДЕНИЕ

Коренные изменения в жизни нашего общества невозможны без качественного изменения системы образования. Образование становится таким фактором общественного прогресса, который, как показывает анализ модернизации новых индустриальных стран Тихоокеанского бассейна, определяет скорость структурной перестройки экономики, социокультурной сферы в целом. Обеспечение адекватных требованиям времени преобразования в этой области — гарантия «опережающего развития» подрастающего поколения, эффективного встраивания в процессы глобализации.

Опыт экономически развитых стран показывает, что одни только природные ресурсы в современном мире не являются достаточными для достижения определенного уровня национального богатства. Знания стали ключевым экономическим ресурсом в связи с тем, что капитал сам по себе не может создавать «вещи», востребованные в обществе.

Человечество вступило в исторически новое состояние, когда главным ресурсом развития становится сам человек, его образованность и профессиональная компетентность, нравственные и волевые качества. Это проявляется в растущей интеллектуализации основных факторов производства и переходе к экономике, основанной на информационных технологиях. Неудивительно, что удельный вес молодежи, получающей высшее образование в развитых странах, постоянно растет. Сейчас в мире 80 млн студентов. По прогнозам, к 2025 году контингент студентов должен удвоиться. Например, в Японии фактически осуществлен переход к всеобщему высшему образованию.

В Скандинавии, Южной Корее доля выпускников школ, которые продолжают получать высшее образование, — от 80 до 90%.

Среди граждан Российской Федерации в возрасте 26–35 лет высшее образование имеют 57% — такой уровень кроме России отмечен всего в трех странах мира: в Японии, Южной Корее и Канаде. Значительный рост образовательных потребностей продолжается в следующем поколении (15–25 лет) — можно говорить о всеобщем высшем образовании — его получает или стремится получить более 80% юношей и девушек.

Растет спрос на инновационные педагогические проекты, которые обеспечивают разностороннее развитие личности, ее быструю и гибкую социализацию в этом высокотехнологичном социуме. Инновационные педагогические проекты должны разрабатываться одновременно с моделями их практической реализации, с проведением инновационных экспериментов. Это правило доказало свою эффективность в современных компьютерных и производственных технологиях, оно справедливо и по отношению к социально-педагогическим новациям.

Потребности становления частного сектора образования определяются комплексом социально-экономических, социокультурных и политических факторов. Для экономически развитых стран мира характерен значительный спрос на образование на фоне стабильной экономики (с элементами ситуативной стагнации), низкой рождаемости и старения населения. Этот спрос порожден не действием демографических факторов, а потребностями в сохранении социально-политической стабильности, удлинением сроков обучения и повышением общего образовательного уровня. Новые поколения вступают в активную жизнь с большей задержкой. По мнению европейских педагогов и социологов, удлинение сроков обучения является результатом влияния трудностей, связанных с получением рабочего места без минимального уровня образования, а также естественного стремления политиков сделать все, чтобы молодежь продолжала учиться.

В последнее время мировое сообщество уделяет особое внимание непрерывному образованию, которое рассматривается как процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием когнитивных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций. Сдвиг образовательной парадигмы со стадии первичной социализации на образование в течение всей жизни характерен для постиндустриального общества. Ведь полученные в ходе первичной социализации знания и умения быстро морально стареют, а продолжительность жизни в постиндустриальных странах растет. Все больше людей, чтобы завершить ранее полученное образование или сменить направление своей карьеры, возобновляют учебу в возрасте 30–40 лет. В Европе появились первые высшие учебные заведения для лиц пенсионного возраста.

Правительства западноевропейских стран в течение 90-х гг. прошлого века неоднократно предпринимали попытки повысить плату за обучение, но после масштабных акций протестов отступали. По мнению европейских политиков, продление сроков обучения позволяет снизить показатели уровня безработицы и избежать условий, ведущих к детской преступности, маргинализации, что превращает образование и обучение, скорее, в замаскированную форму опеки. Бремя этой опеки в основном ложится на госу-

дарственные образовательные учреждения. Это не исключает протектората над частными вузами, особенно если они обучают иностранных студентов.

Россия, с ее характерными социальными проблемами переходного периода (падающей рождаемостью и высокой смертностью, безработицей) была вынуждена также стимулировать экстенсивный рост высшего образования преимущественно в его частном секторе. Специфическая функция частного сектора высшего образования в России — катализация социальной энергии самоутверждения и протеста в условиях отсутствия стабильно работающих экономических институтов. Кризис армии как государственного института также стимулировал ажиотажный спрос на высшее образование. По данным социологических опросов студентов в 2007–2012 гг., стремление избежать службы в армии стало довольно массовым мотивом поступления в вуз.

За прошедшие уже более 20 лет рыночного развития сформировался принципиально новый для России, но типичный для международного сообщества частный сектор образования, который включает 486 вузов и 682 филиала, 200 ссузов и 650 школ, имеющих государственную аккредитацию, а также сотни детских садов и тысячи организаций дополнительного образования.

В 2013/2014 г. в 3137 российских вузах и в их филиалах, в том числе 1168 частных образовательных организаций высшего образования и их филиалах, обучается 6 миллионов студентов.

К настоящему времени в частных высших учебных заведениях России обучается около миллиона обучающихся. Частные образовательные организации в Российской Федерации стали неотъемлемой частью отечественной системы образования, расширяют возможности реализации гражданами права на образование, способствуют росту уровня образованности населения, обеспечивают повышение интеллектуального потенциала страны и более эффективное включение России в международное образовательное пространство. Многие частные школы, ссузы, вузы стали инновационными площадками развития, поддержав образовательную сферу российского государства на сложных этапах его становления. Тысячи выпускников ссузов и частных высших учебных заведений своим трудом, профессионализмом убедительно доказали конкурентоспособность частных образовательных организаций.

На протяжении ряда лет по согласованию с Министерством образования и науки Российской Федерации 25 студентов и аспирантов частных вузов на конкурсной основе получают стипендии Президента Российской Федерации. Члены руководящих органов частных образовательных организаций входят в состав аккредитационной коллегии Рособрнадзора. При Комитете по образованию Государственной Думы Федерального



Собрания Российской Федерации создан и успешно работает Экспертный Совет по негосударственному сектору образования. Ассоциация негосударственных вузов работает в тесном контакте с Общественной Палатой Российской Федерации.

На утверждение в системе высшего образования частных образовательных организаций существенное влияние оказал современный этап информационной революции. Новые информационные технологии требуют не только значительных финансовых средств, но и новой ментальности, отказа от педагогических стереотипов. Многие государственные университеты с трудом избавляются от традиционных академических методик, в то время как частные вузы начинают сразу с внедрения в учебный процесс приемов дистанционного обучения, виртуальных сетей обмена информацией и иных инновационных технологий.

Социологические исследования феномена частного сектора образования показывают, что в массовом сознании он прочно ассоциируется со становлением рыночной экономики. Государственный сектор образования общественное мнение связывает с государственной собственностью, бюджетным финансированием, минимизацией социальных рисков, с незначительными доходами и медленным карьерным ростом. Считается, что частный сектор высшего образования, подобно частнопредпринимательскому сектору экономики, лучше учитывает рыночную конъюнктуру, сочетая гибкость, высокие риски и гарантии более высоких доходов. Конкуренция государственных и частных высших учебных заведений — аналогия соперничества государственных и частных предприятий. Несомненно, это упрощенная схема взаимодействия, но она отчетливо фиксируется зондажами общественного мнения.

Некоторые исследователи усматривают жесткую причинно-следственную связь между структурой высшего образования и социально-экономической структурой общества. Думается, данный вывод страдает некоторой категоричностью. Действительно, рыночная идеология в целом ориентирует гражданское общество на частные формы деятельности, создает предпосылки для выбора индивидуальной образовательной траектории и т. п. Однако, далеко не всегда частный сектор образования — идеологическая проекция рыночного сектора экономики.

Модель высшего образования часто определяют политические традиции, социальные привычки населения, источники формирования бюджета. В странах с социал-демократическими традициями обычно доминируют государственные высшие учебные заведения, хотя в экономике преобладает частная собственность и частный бизнес. В высокоразвитой капиталистической стране — Королевстве Норвегия благодаря национализации нефтедобычи финансирование всей системы образования осуществляется

за счет бюджета. В Саудовской Аравии, Кувейте, Брунее и некоторых других экспортерах нефти высшее образование для граждан является бесплатным (в Кувейте — даже за границей). Элементарный здравый смысл подсказывает, что абитуриент всегда предпочтет государственное учебное заведение частному, если оно гарантирует качество обучения и карьеру.

В Российской Федерации колоссально вырос спрос на высшее образование: с учетом студентов колледжей на 10000 человек населения приходится 620 студентов. Это на 20% больше, чем у занимающих второе и третье места США и Финляндии.

В России сохраняется сложная демографическая ситуация. Если в 1998 году было 22 млн школьников, то сейчас их — 13 млн. Еще в 2006 г. было 1,5 млн выпускников, в этом году — 730 тысяч. И улучшений до 2020 г. не будет.

В то же время вопреки устойчивому мнению, что среди населения России грамотность практически поголовная, 40% заключенных у нас безграмотны<sup>1</sup>.

Три года назад выпуск из пединститутов составил 120000, в 2012 г. примерно 150000 человек. Сейчас у нас в школах существует 7000 вакансий для преподавателей.

Треть чиновников Российской Федерации (32,3%) не имеют высшего образования, среди муниципальных служащих таких насчитывается 45,5%. Лишь 5,2% из всех чиновников учились по специальности «государственное и муниципальное управление», остальные имеют непрофильное образование. Юридическое образование есть у 20% чиновников, остальные закончили в основном педагогические и технические высшие учебные заведения.

Бум высшего образования в России и, как следствие, появление частных образовательных организаций высшего образования связан с формированием новой системы ценностей. Многие телеканалы навязчиво пропагандируют стремление к богатству, легким деньгам и развлечениям. Такие установки все глубже проникают в умы молодежи. Современный телегерой — как правило, молодой человек с высшим образованием, адвокат, владелец фирмы, коммерсант, в крайнем случае, преуспевающий программист-хакер. На фоне беспрецедентной деиндустриализации престиж рабочих профессий в России упал до нуля. Все хотят стать юристами, экономистами, финансистами и никто — слесарями, токарями, фрезеровщиками. Эйфория, связанная с ожиданием больших доходов от гуманитарного образования, проходит, рынок труда перенасыщен, и часть молодежи уже сталкивается с горьким разочарованием: деньги в престижное образова-

<sup>1</sup> Гагагузова М.А., Сломчинский А.Г. Образование против преступности // Педагогика. 2007. № 3. С. 103.

ние вложены, а отдачи нет. Поэтому нуждается в исследовании динамика ценностных ориентаций в сфере образования.

Порой выпускники, которые недавно получили высшее электротехническое образование, при этом не знают закон Ома, а выпускники университета по специальности «промышленная теплоэнергетика» — не понимают физическую сущность температуры, выпускники «иняза» порой не знают языка, PRщики — не умеют писать пресс-релизы, политологи — не знают политологии.

В некоторых вузах есть «новые специальности», которые иначе как кладбищем надежд не назовешь. Например, как вам такая специальность: «Социально-культурная деятельность», в дипломе написано — «Бакалавр социально-культурной деятельности»? Вот куда «молодой специалист» устроится с таким образованием?!

Поиск средств совершенствования образования ведется как на практике, так и в теории. Сложность и нестандартность возникающих проблем, отсутствие основополагающих теоретических разработок ведет к тому, что наряду с отдельными успехами образования оно «буксует».

В настоящее время статус системы образования как элемента социальной структуры общества резко изменился, что характеризуется небывалым усилением его связи с производством, наукой, политикой и другими социальными институтами. Быстро меняются его структура и содержание, возрастают тенденции к осуществлению воспитания и образования в течение всей жизни.

Актуальность исследования частного сектора образования обусловлена радикальными изменениями, происходящими в нашем обществе под влиянием социально-экономических реформ. Эти реформы вызвали серьезные перемены во всей системе образования. Переход к рыночной экономике привел к появлению новых социальных слоев, которые, в свою очередь, сформировали новые образовательные потребности и запросы.

В настоящее время система высшего образования России подвергается существенным изменениям, среди которых отметим следующие: переход к общечеловеческим ценностным ориентациям, реализация принципов индивидуализации и предметной вариативности, дающих большую свободу выбора для обучающего; широкое внедрение в образовательную практику развивающего обучения (концепция Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова); появление новых типов образовательных учреждений, в том числе частных: гимназий, лицеев, колледжей, институтов, университетов, образовательных академий. Существенной новацией в высшем образовании явился переход на двухступенчатое образование (бакалавриат, магистратура) и присоединение к Болонскому процессу.

Однако несмотря на столь существенную перестройку, происшедшую в содержании, формах образования, оно переживает серьезный кризис, свя-

занный с явно недостаточным материальным обеспечением, поиском новой концепции обучения и воспитания. Реформы в образовании привели к существенному замедлению темпов подготовки научно-педагогических кадров, что негативно сказывается как на развитии образовательных учреждений, так и остающихся по существу в неизменном состоянии систем управления образованием. Сохраняются межведомственные противоречия и дисфункции в управлении образованием.

Общая картина соотношения государственного и частного секторов образования России выглядит следующим образом. В 2010 г. в стране функционировало 1429 государственных и негосударственных высших учебных заведений и более 2200 филиалов. Число частных общеобразовательных школ составляет 0,6% от общей численности школ России (69 тыс.) и возросло за десятилетие с 336 до 447. К 690 государственным вузам добавилось 446 частных высших учебных заведений, к 1393 филиалам государственных высших учебных заведений добавился 661 филиал частных вузов. Это позволило за последние годы удвоить численность студентов вузов, количество которых превышало 7,5 млн человек.

В Советском Союзе было лишь 600 институтов и 20–30 университетов. Правда и членов АН СССР было тогда не более 500 человек. После распада Советского Союза численность членов РАН не уменьшилась, а возросла. Сейчас только академиков — 522. Так много появилось в России выдающихся ученых?

В 10 вузах, которые действуют на территории Алтайского края (не считая 19 филиалов вузов), сегодня обучается почти 92 тысячи студентов. Кроме того, в Алтайском крае сегодня действует 44 учреждения среднего профессионального образования, из них 36 государственных и 8 частных. В них обучается почти 34 тысячи студентов по 105 специальностям.

Численность обучающихся в частных образовательных организациях России составляет 17% от общего числа студентов гражданских вузов страны.

Появление в России платного образования в частном секторе стимулировало формирование системы внебюджетной подготовки кадров в государственных вузах. Среди студентов, обучающихся в государственных вузах, 47,4% обучаются на платной основе (в некоторых случаях доля платного приема составляет до 70%) и 52,6% — на бюджетной. Всего в государственных и частных высших учебных заведениях обучается на платной основе 57,6% от общего числа студентов, из них 55% обучается в головных вузах, 80% студентов на платной основе обучается в филиалах.

Реформирование образования — мера неизбежная, но идущая пока не в том направлении, не развивающая интеллектуальный потенциал страны. Много претензий имеется к недавно принятому Федеральному

закону «Об образовании в Российской Федерации», ЕГЭ, предложенному Министерством образования и науки Российской Федерации ежегодным мониторингом эффективности образовательных организаций высшего образования.

Уже пять лет в России в качестве вступительного экзамена в вуз сдают ЕГЭ, который на первый взгляд является большой возможностью для каждого школьника поступить в желаемое высшее учебное заведение. Да только ЕГЭ — это ведь готовые схемы, не дающие развития творческой мысли, т. е. то же самое общение с компьютером. Личное общение с абитуриентом исключается вовсе. Определить по ЕГЭ, что это за абитуриент, как он относится к выбранной специальности, невозможно.

Это дорогостоящий, неэффективный инструмент. На его внедрение уже понадобилось 27 миллиардов рублей, а соответствующей отдачи не получено. В целом, тревожно движение российского образования в сторону Северной Кореи, сокращающей вузы с тем, чтобы выпускники школ шли сразу на производство. В Южной же Корее, между тем, расходы на образование достигли рекордных 23% ВВП.

Современное состояние частных высших образовательных организаций требует внимательного анализа психолого-педагогических, социокультурных, экономических, организационно-управленческих аспектов и последствий процесса. Нуждается в осмыслении и разрешении противоречие между быстрым течением указанного процесса и его научно-педагогическим осмыслением.

В настоящее время в научно-педагогической литературе специальные, в том числе и диссертационные, работы, в которых бы рассматривались проблемы частного сектора образования в России в период реформ представляют редкое исключение. Между тем потребность в такого рода исследованиях существует. В работах Л. О. Абрековой, Т. Б. Архангельской, Н. В. Асташкиной, В. В. Безлепкина, В. В. Власова, П. И. Горяева, В. В. Грачева, В. П. Грднева, И. В. Гусевой, В. А. Дычек, В. В. Ефимовой, И. Е. Задорожника, В. А. Зернова, А. А. Кагановича, О. А. Кармаевой, А. В. Климиной, С. С. Мкртчяна, Н. А. Михайловой, Н. Н. Лукина, В. Н. Петрова, Ю. Б. Рубина, А. Я. Савельева, Г. Ф. Садрисламова, Е. А. Соколкова, В. А. Солоницына, В. И. Степанова, О. Г. Степановой, В. В. Тирского, В. А. Трайнева, О. А. Туляковой, С. П. Хаткевич, И. А. Хациевой и др. затрагиваются отдельные аспекты развития частного сектора образования. Теоретическая неразработанность, с одной стороны, и практическая значимость, с другой, и явились решающим основанием для выбора темы данного монографического исследования.

В качестве положительного факта в теоретическом осмыслении первоначального этапа развития негосударственного образования в нашей стра-

не является наша монография «Организационно-педагогические основания становления и развития негосударственного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии», изданная в г. Барнауле в 2009 г.<sup>1</sup>.

Основную цель автор видит в разработке концептуальной педагогической модели частного сектора высшего образования как составной части образования на базе системно-деятельностного и социокультурного подходов.

В монографии рассматриваются теоретико-методологические основания развития образования как социокультурного феномена, как необходимой теоретической предпосылки изучения частного образовательного сектора. Частные образовательные организации представляют естественный институт гражданского общества, который возникает вместе с рыночной экономикой. Поэтому в монографии уделено много внимания основным историческим причинам появления и развития частных высших учебных заведений в России.

Реформирование системы высшего образования невозможно без учета тенденций развития частных высших учебных заведений в развитых странах мира. Автор анализирует не только опыт России, но и становление частного сектора высшего образования в странах СНГ и Балтии.

В связи с быстрыми институциональными изменениями особую актуальность приобретает анализ правового обеспечения частного сектора образования в России. В качестве ректора частного вуза автор монографии прошел все стадии становления российской высшей школы, участвовал в разработке типовой организационно-педагогической модели частного высшего учебного заведения, в создании российской ассоциации негосударственных образовательных учреждений.

В монографии проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций и мотивов студентов высших частных и государственных образовательных организаций; выявлены организационно-педагогические условия развития творческого потенциала личности студента в частных вузах, раскрыты особенности управления персоналом в высших частных образовательных организациях.

Практическая значимость монографии заключается, на наш взгляд, в возможностях широкого использования результатов исследования как для создания частных высших учебных заведений, так и совершенствования их функционирования.

---

<sup>1</sup> Степанов Э.И. Организационно-педагогические основания становления и развития негосударственного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии: монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. — 545 с.

## Глава 1

# ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

### 1.1. Образование как объект познания

Изменение содержания образования происходит под влиянием двух основных факторов: внутренних и внешних. Внутренние факторы изменения образования обусловлены относительной самостоятельностью образования в общей структуре социума. И здесь есть соблазн уйти в одну из крайностей: абсолютизировать автономность развития образования или рассматривать образование только как социокультурную проекцию социума.

Главные принципы современной образовательной политики, провозглашенные ООН и ЮНЕСКО: «Образование — для всех» и «Образование через всю жизнь».

Возможно, одно из самых емких описаний нового понимания образования представлено в докладе Комиссии по образованию ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище», подготовленном группой авторитетных специалистов из разных стран мира: процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, к формированию познавательных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций. Обратим внимание на то, что определение образования, приведенное в ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», заметно отличается от принятого в документах ЮНЕСКО, причем в худшую сторону, поскольку в центре внимания ока-

зывается не человек... образующийся, социализирующийся, а единый целенаправленный процесс воспитания и обучения<sup>1</sup>.

Ясно, что основное воздействие на образование оказывают социально-экономические, политические и культурные потребности общества, эволюция которых в большей или меньшей степени отражается в самом внутреннем содержании образования. Утверждая, что образование — относительно самостоятельный социокультурный феномен, мы полагаем тем самым, что наряду с внешними детерминантами образования существуют внутренние, которые также оказывают свое влияние на ход развития образования<sup>2</sup>.

В этом плане принципиальное значение приобретает проблема развития образования, смены парадигмы, его основных принципов. В самом деле, если поставить, казалось бы, простейший вопрос: что такое развитие образования? Какая наука или науки изучают именно развитие образования, его внутренние и внешние противоречия, источники и движущие силы развития, — мы с сожалением должны констатировать, что сегодня исследование развития образования как специальная научная задача большинством специалистов не ставится.

Вопросы, связанные с развитием образования, отчасти затрагиваются в рамках различных областей знаний, ориентированных на изучение той или иной стороны его многогранного содержания (экономика образования, социология образования, философия образования и т. д.). Отсутствие общей теории развития образования свидетельствует о явной недооценке научно-педагогической общественностью данной проблемы. Специфика сложившейся теоретико-познавательной ситуации заключается в том, что в принципе сегодня вряд ли можно встретить ученого, сознательно отрицающего развитие образования. Идея развития сама по себе, как известно, сформировалась сначала в естественных, затем в гуманитарных науках, а немецкой классической философией была возведена в ранг всеобщности. Отсюда и кажущаяся простота проблемы: если общество находится в постоянном развитии, то этот процесс охватывает и образование. Единственное и существенное, чего не хватает при таком подходе, так это научного понимания самой специфики и механизма развития образования, как социокультурной подсистемы общества.

Признавая в принципиальном плане факт развития образования, теоретическая педагогическая мысль весьма вяло движется в направлении поиска научной концепции такого развития.

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М., 20<sup>12</sup> 3. С. 3.

<sup>2</sup> Дмитриенко В. А., Льюрия Н. А. Образование как социальный институт. Красноярск, 1989. С. 78.



Адекватное теоретическое исследование развития образования предполагает анализ ряда методологических предпосылок, важнейшими из которых являются социокультурные и логико-гносеологические.

Одним из важнейших приобретений философской мысли XIX века была идея о том, что степень развития объекта выступает объективной мерой (границами) познания соответствующего феномена. Соглашаясь в принципе с такого рода выводами философии, отметим, что образование, начиная с девятнадцатого столетия, формировалось и структурировалось как сложная социокультурная подсистема общества на основе педагогики Я. А. Коменского. Концептуальная модель образования изменилась, но незначительно. Чем обусловлены консерватизм и инерция образования как социокультурного института? Как связаны общие законы обучения, трансляции знаний и навыков с экономическими и политическими процессами? Ответы на эти вопросы далеко не очевидны. Именно поэтому необходима разработка общей теории развития образования, предметом которой должно явиться изучение законов развития и функционирования образования как целостной системы, его соотношения с другими социальными институтами общества.

Поскольку образование превращается в сложноорганизованную социальную подсистему общества, для его понимания требуется адекватный методологический базис. Среди логико-гносеологических принципов анализа отметим следующие: принцип развития, принцип системности, принцип деятельности, принцип историзма и принцип социокультурного подхода к анализу его содержания. Они позволяют исследовать образование как одну из социальных форм человекотворчества, что в свою очередь позволяет представить развитие образования как целостность, состоящую из специфических подсистем. Если образование рассматривается как форма социального человекотворчества, то неизбежно встает вопрос об основных субстанциональных качествах человека. К ним, на наш взгляд, следует отнести: деятельность, познание, общение, социальные чувства, воспроизводство. Но человек, как известно, биосоциальное образование, поэтому, если брать социокультурный пласт содержания человека, речь может идти о формировании деятельностной культуры, познавательной культуры, культуры чувств и общения и, наконец, биосоциальной культуры (культуры воспроизводства человеческого рода).

Ценностные ориентации являются тем остовом, который стягивает в единый узел все эти направления человеческой культуры и придает им внутреннюю организованность и системность.

Высшим уровнем развития человека является культура творческой самореализации личности. Но это в том случае, когда речь идет только об уровне его развития в общем плане. Человек универсален, значит, и его культура

творческой самореализации также должна носить творческий универсальный характер, то есть человек должен выступать творцом в деятельности, познании, общении, чувствах и биосоциальном воспроизводстве. Творческая самореализация личности в этих направлениях может носить неполный, усеченный характер и иметь несколько уровней. Человек может быть творцом во всех или одном направлении, в сравнении с уровнем предыдущей стадии социализации, относительно уровня членов своей семьи, социальной группы, общества в целом.

Б. А. Макушев считает, что «центральное место в сфере мировоззрения человека занимают различные идеи по вопросам развития природы, общества и человеческого сознания, позволяющие формировать у личности научное мировоззрение»<sup>1</sup>.

Ясно, что творчески новое для общества является высшим проявлением эвристических способностей человека. Поэтому творческая самореализация человека, универсальная и всеобщая, инновационная по опыту, представляет собой высшее проявление развития индивидуального в процессе самореализации. Подход к образованию, как одной из социальных форм развития человека, диктует необходимость иной позиции не только к самой системе образования, но и к наукам об образовании<sup>2</sup>.

По мнению В. Н. Стегния и Л. Н. Курбатовой, в России тип личности молодого человека сочетает в себе свойства интеллигентного, ориентированного на нравственные ценности с деловой предпринимательской (прозападной) культурой<sup>3</sup>.

Если до перехода к рыночной экономике доход вследствие получения высшего образования повышался на 2–4%, то к 2000–20 — на 8–10%<sup>4</sup>.

Наиболее развитые страны расширяют доступ к высшему образованию, поскольку другого пути войти в число стран, которым удалось достичь новой стадии развития цивилизации, я имею в виду так называемое информационное общество или общество профессионалов, просто не существует. Специалисты по теории будущего, футурологи, еще лет 50 назад подсчитали, что только те страны войдут в это самое будущее общество, которые обеспечат в составе своих работников не менее 60% людей с высшим образованием. У нас несколько лет назад было 22%, в США — 31%.

<sup>1</sup> Макушев Б. А. Проблема формирования научного мировоззрения личности // *Alma mater*. 2010. № 5. С. 23.

<sup>2</sup> Лукин Н. Н. Научно-техническое творчество и социальный прогресс. Часть I. Красноярск, 1994. С. 56.

<sup>3</sup> Стегний В. Н., Курбатова Л. Н. Социальный портрет современного студенчества // *Высшее образование в России*. 2010. № 2. С. 61.

<sup>4</sup> Fleischer B., Sabirianova Feter K., Wang X. Returns to Skills and the Speed Evidence from Central and Eastern Europe, China, and Russia // *Journal of Economics*. 2005. Vol. 33. № 2. P. 351–370.

В рейтинге OECD Россия заняла первое место в мире по числу людей в возрасте от 25 до 64 лет, имеющих высшее образование. Таких в стране более 54%. На втором месте оказалась Канада (51%), третье место досталось Израилю (46%). США оказались лишь на четвертой позиции (42%). В десятку самых образованных стран вошли также Япония, Южная Корея и Великобритания.

По данным OECD, большинство россиян имеют техническое образование. При этом более половины студентов совмещают занятия в вузе с работой. По мнению зарубежных экспертов, это происходит из-за короткого учебного дня. Такой же высокий процент работающих студентов наблюдается только в Польше и Швеции.

Данные кросс-культурных исследований в 40 странах мира свидетельствуют о том, что в последние десятилетия постматериальные ценности приобретают глобальное измерение. Однако они по-прежнему остаются на низком уровне в странах Южной Азии, экваториальной Африки, бывших социалистических государствах, включая Россию (11% опрошенных)<sup>1</sup>.

Социологи установили, что молодежь чаще всего ищет в Интернете. По их данным, за рубежом в числе первых запросов — математика, Луна, клетка. Википедия, математические игры. В России — ЕГЭ, готовые домашние задания, решебник, результат ЕГЭ.

В ряде педагогических трудов отмечалось то обстоятельство, что в гносеологическом плане само образование переживает теоретико-познавательную ситуацию, аналогичную той, которая пройдена другими областями знаний, скажем, право и правоведение, как совокупность наук, ориентированная на изучение разных аспектов его многогранного содержания: искусство и искусствоведение, наука и науковедение, религия и религиоведение, техника и техниковедение и т. д. Нетрудно заметить аналогию в самом протекании указанных процессов, которая отражает переход от единичного через особенное, к установлению существенно-общего в изучаемом объекте, то есть законов его развития и функционирования. Именно этому этапу, т. е. познанию объекта на уровне закона, и соответствует та теоретико-познавательная ситуация, которая сложилась в рамках наук об образовании. Дело в том, что сам по себе термин «образованиеведение» менее удобен по сравнению с искусствоведением, правоведением и т. д. Однако для нас здесь важно не само название области (здесь еще можно подискутировать), а, прежде всего, идентичность в самой теоретико-познавательной ситуации, имевшей место в других областях знания, что необходимо

---

<sup>1</sup> Дилигенский Г. Г. Глобализация в человеческом измерении // Мировая экономика и международные отношения. 2002. № 7. С. 8.

максимально использовать для решения такого рода вопросов собственно в сфере образования<sup>2</sup>.

Ясно, что образование сегодня — это сложная, динамичная социальная подсистема общества, которая изучается разными науками под своим углом зрения. Образование все более вовлекается в орбиту общих гуманитарных исследований, в частности, такими науками, как история, социология, теория информации и другими. Результат «соприкосновения» этих фундаментальных наук с образованием различен, но, как правило, плодотворен. Скажем, результатом взаимодействия истории и педагогики должна явиться вначале постановка таких проблем исследования, как история развития образования (всеобщая, страноведческая, региональная, проблемно-тематическая, персонифицированная). В результате закономерно конституируются такие новые для системы образования области знаний, как историография истории образования и ряд других. Или если взять такой продукт взаимодействия социологии и образования, как социология образования, то это уже не конгломерат социологических проблем образования, а особая отрасль знания со своей предметной областью.

Обоснование подхода к образованию как специфическому виду деятельности и особому социокультурному феномену требует и совершенствования самой методологии анализа, прежде всего, системного и деятельностного подхода, принципа единства социологического и гносеологического, исторического, логического и социокультурного в анализе содержания образования.

Обоснование предметной области и методологического базиса общей теории развития образования, ее проблемного состава, категориального аппарата позволит сформулировать системную концепцию развития образования как целостной подсистемы развития общества.

В советские времена, несмотря на формальную декларацию академических свобод, связанных с возможностью активного формирования содержания своего образования, выбором учебных курсов из числа предложенных университетом, господствовала концепция жесткой централизации форм и контроля идеологического содержания образования. Практически все занятия, предусмотренные расписанием, являлись обязательными. Замена посещения лекции занятиями в библиотеке рассматривалась как нарушение учебной дисциплины. Ряд дисциплин гуманитарного направления (социология, политология и др.), которые преподавались в большинстве университетов мира, были исключены из учебных программ.

В Российской Федерации осталось 2% от численности населения планеты, но сосредоточена треть главных стратегических ресурсов.

---

<sup>2</sup> Лукин, Н. Н. Гворчешский универсум непрерывного образования // Профессиональное образование в Сибирь. 1997. № 1. С. 170–174.

В США сейчас проживает 310 млн человек. В объединенной Европе проживает 500 млн человек, в Китае — 1 млрд 340 млн плюс 100 млн китайцев работают в других странах, но деньги везут к себе домой, в Индии — 1 млрд 100 миллионов. Нас по численности населения обогнала уже Бразилия, а на пятки наступает целый ряд других стран. Это означает, что если Россия не будет развивать современные технологии и производство, подавляющая часть населения не будет иметь высшее образование, то стране сложно стать развитой, конкурентоспособной державой.

Соединенные Штаты Америки с 1955 г. превратились в постиндустриальное информационное общество, поскольку с середины XX века самой большой социальной группой стали люди, которые в рамках своей профессиональной деятельности занимались сбором и обработкой информации.

В начале 90-х гг. прошлого века происходит возврат России к принципам университетского образования. Начинается издание нового поколения университетских учебников, переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин, стандартизация направлений и учебных курсов. Университеты постепенно приобретают автономию, которая в классических университетах Запада обеспечивается:

- правом собственности на землю, здания, имущество, необходимое для уставной образовательной деятельности;
- правом собственности на денежные средства, получаемые из любых законных источников, на результаты интеллектуального и творческого труда и приобретаемые на эти доходы объекты собственности;
- правом набора студентов на платной основе;
- правом утверждения учебных планов и программ, выбора форм и методов обучения в рамках требований государственных образовательных стандартов, а также самостоятельного определения вузовского компонента образования;
- правом утверждать собственный устав, определять структуру вуза, размер оплаты труда сотрудников;
- правом осуществлять международное сотрудничество в области образования, а также внешнеэкономическую деятельность в соответствии с законодательством.

К сожалению, источники и масштабы финансирования университетской системы России не позволяют ей в полной мере реализовать указанные принципы, проявить свои социокультурные функции.

В Советском Союзе примерно 18% выпускников попадали в вузы, сейчас — 100%, понятно, что из этих 18% какую-то часть умели готовить к деятельности, то есть люди выходили и встраивались.

Согласно статистическим данным, 50% российских семей могут позволить себе базовые расходы. Но остальное им просто не хватает денег, вклю-

чая платное образование. Около 200 тысяч детей с инвалидностью в России в настоящее время не учится. Расходы на образование — это не бремя государственного бюджета, это, напротив, самые выгодные для государства инвестиции в человека. СССР, по различным оценкам, тратил на образование от 8 до 10% ВВП при среднем значении 4–6% в развитых европейских странах. В Российской Федерации на протяжении последних лет эта доля составляла около 3%<sup>1</sup>. Это с учетом того, что Россия по ВВП на душу населения занимает 56-е место в мире<sup>2</sup>.

По доле расходов на образование на душу населения Россия в 2010 г. занимала 117-е место в мире после Турции, Панамы и Сьерра-Леоне. От валового внутреннего продукта (ВВП), например, США из бюджета тратят на развитие образования 6,9%. Если учесть, что ВВП США примерно в 12 раз больше ВВП России, то абсолютные расходы США на образование в 165 раз больше расходов Российской Федерации. Разрыв такой, что заработная плата профессора российского государственного вуза примерно в 100 раз ниже, чем американского профессора, а фонды материально-технического обеспечения инженерного образования различаются на много порядков<sup>3</sup>. В настоящее время в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации работает более 271 тысячи преподавателей (в 2001 г. — 267 тысяч).

По официальным данным Росстата, в первом квартале прошлого года заработная плата в сфере образования, включая профессоров вузов, составляла 64% от производительных отраслей народного хозяйства. Для сравнения, в Соединенных Штатах Америки два года назад — 129%. Может, поэтому экономика американская более модернизированная, чем наша?

Лейтенант получает 32 тыс. рублей, а профессор — лишь 22 тыс., в то же время американский аспирант получает 65 тыс. в переводе на рубли.

Для того чтобы высококвалифицированные специалисты шли работать в систему образования, заработная плата должна составлять около 150% в среднем профессиональном и 220% в высшем образовании от средней зарплаты по региону.

Подвижек в этом вопросе пока не наблюдается. Если с октября 2012 г. повышена зарплата профессорско-преподавательского состава на 6%, то в 2013 и 2014 годах ее увеличение пока не ожидается. Более того, расходы государства на образование сократятся в 2013 г. примерно на 6%, в 2014 —

<sup>1</sup> Соболева Е. Н. Своевременный проект // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 9.

<sup>2</sup> Тречко П. Глобализация: образовательные горизонты // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 103.

<sup>3</sup> Федоров И., Еркович С. Разумно использовать мировой опыт // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 39.

на 11%. С учетом инфляции в 2014 г. образование получит денег на четверть меньше, чем в 2011.

Министерство образования и науки Российской Федерации планирует повысить оклады профессорско-преподавательского состава подведомственных вузов в сентябре–декабре 2013 г. Ранее Минобрнауки России, в рамках реализации майских указов Президента России, рекомендовало вузам при повышении заработной платы профессорско-преподавательского состава в первую очередь обеспечить рост базовых окладов.

В среднем по всем категориям профессорско-преподавательского состава оклады осенью должны повыситься более чем в 2 раза — с 8,5 до 18,6 тысяч рублей в месяц. Так, оклады преподавателей и ассистентов вырастут в 1,8 и 1,7 раза соответственно, а наибольший рост окладов будет наблюдаться у профессоров и доцентов — в 2,4 и 2,2 раза соответственно. В среднем размер оклада профессоров и доцентов достигнет уровня 84% от средней заработной платы в Российской Федерации.

В бюджете на следующий год денег на повышение заработных плат преподавателей не заложено. Единственный ресурс для роста средних показателей дохода — сокращение количества совместителей. Но они — те самые практики, которые обеспечивают связь высшего образования с реальной наукой и экономикой, производством. Если их не станет, знания студентов станут исключительно теоретическими.

Также это повышение будет происходить за счет сокращения профессорско-преподавательского состава и самих вузов.

Отсутствие инвестиций в производство человека, вероятно, одна из причин, по которым Российская Федерация, согласно оценке Организации Объединенных Наций, занимает сейчас 66-е место в мире по уровню развития человеческого потенциала и 53-е место по уровню образования. Не случайно, по данным международных организаций, за последние 20 лет три миллиона ученых уехали из России. По «индексу человеческого развития» — комплексному показателю, разработанному одной из комиссий ООН, Россия занимает 57-е место в мире<sup>1</sup>. Два миллиона подростков нашей страны в возрасте 11 лет в настоящее время неграмотны.

Сегодня в Российской Федерации показатели чтения книг в 3–4 раза ниже, чем в социальных государствах Европы.

По оценке Всемирного экономического форума Россия по конкурентоспособности в 2008 г. находилась на 59-м месте среди 131 страны, по оценке Международного института управления развитием (IMD, Лозанна) — на 47-м месте из 55 стран. Самым узким местом России явля-

<sup>1</sup> Гречко П. Глобализация: образовательные горизонты // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 103.

ется конкурентоспособность институтов (114-е место среди 131 страны). И как следствие, по качеству жизни Россия находилась в 2005 г. на 105-м месте, по продолжительности жизни в 2007 г. — на 142-м месте в мире.

В настоящее время на одного ученого в Российской Федерации государственный бюджет тратит около 60 тысяч долларов в год. Россия предлагает к 2015 г. увеличить расходы до 150 тысяч. Это то, что тратит сегодня Великобритания и Мексика. В то же время в США, Японии, Германии, Франции затраты на одного ученого составляют 200–250 тысяч долларов.

США тратит на научные исследования около 60 млрд долларов в год<sup>2</sup>. Таким образом, стоимость статьи составляет не менее 60 тысяч долларов. Согласно некоторым оценкам, средняя стоимость научной публикации в США уже достигла \$ 1,0 млн<sup>3</sup>.

На Советский Союз из всех мировых публикаций приходилось примерно 3,2%, публикации в тех самых журналах, которые входят в эти 5 тыс. ядерных журналов. В настоящее время всего лишь 2,4%, про индекс цитирования лучше вообще не говорить, если удельные, на одного научного сотрудника — там катастрофические цифры, 40-е места.

По количеству публикаций в признанных научных изданиях российские ученые пока находятся на 14-м месте. Это на уровне Нидерландов, Бразилии. В 1995 году Россия по этому показателю находилась на 7-м месте. При сегодняшнем объеме финансирования амбициозные показатели, заданных в майских указах Президента России В. В. Путина (индекс цитируемости в мировых реферируемых журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (WEB of Science), к 2015 г. должен достичь 2,44%), вряд ли удастся выполнить. Показатели по количеству аспирантов в России заставляют задуматься о будущем кадрового корпуса исследователя и научно-педагогических работников<sup>4</sup> (табл. 1).

Таблица 1

**Количество аспирантов в странах ЕС, США и России  
и их доля среди молодежи**

Страны	Общее количество аспирантов	Число аспирантов на 1000 человек населения в возрасте 20–29 лет
Страны ЕС	525601	12,5
США	375642	10,2
Россия	136342	6,0

<sup>2</sup> <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=money-for-science>. (последнее посещение — 07.08.2013)

<sup>3</sup> <http://www.gazeta.ru/interview/nm/s415533.shtml>. (последнее посещение — 07.08.2013)

<sup>4</sup> Бедный К. И., Миронос А. А. Тенденции развития аспирантуры в инновационном обществе // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 81.



За последние пять лет один миллион триста тысяч выпускников вузов уехали за рубеж. Только в Германию ежегодно выезжают более шести тысяч молодых специалистов, где их с радостью принимают.

Абитуриенты из регионов уезжают в Москву и остаются там. 1250000 тысяч наших молодых продвинутых ребят за последние три года уехали за границу. Очень часто те, кто уезжает из Сибири в Москву, потом едут дальше. И мы, получается, работаем над созданием человеческого потенциала там, где он и без того выше, чем у нас. Недавно были обнародованы результаты одного социологического опроса в Иркутске. Опрошено было 2,5 тысячи абитуриентов и их родителей. Оказалось: 68% мечтают уехать благодаря ЕГЭ из Иркутска в Москву и Петербург, 85% родителей их в этом поддерживают. Они не возвращаются потом на родину, и получается, что обескровливаются научные школы в сибирских центрах типа Новосибирска или Томска. Так можно Россию оставить без людей.

Журналом «The Economist» проведен рейтинг готовности к информационному обществу. России отведено 59-е место. Тринидад и Тобаго — на 46-м месте.

Оценивая общее состояние рынка интеллектуальной собственности в России, можно констатировать, что в настоящее время условия для развития рынка интеллектуальной собственности в национальных интересах отсутствуют. Если до 1999 г. каждый год за рубежом патентовалось более 3000 советских изобретений, то сейчас — в шесть раз меньше. Если в развитых странах патентуется каждое четвертое национальное изобретение за их рубежами, то применительно к Российской Федерации за ее пределами патентуется только каждое шестидесятое российское изобретение, что в 100 раз меньше, чем в США, и в 50 раз меньше, чем в Германии.

Одна из первых попыток определения общего образовательного пространства была предпринята В. Е. Шукшуповым: «Под общим образовательным пространством понимается духовно-географическое пространство Содружества Независимых Государств или часть его, в котором осуществляется согласованная деятельность образовательных учреждений и национальных органов управления образованием; признаются учебные курсы, программы, документы об образовании, ученые степени и звания; обеспечивается свободный доступ на равных условиях всех граждан СНГ, входящих в общее образовательное пространство, в государственные образовательные учреждения; обеспечивается академическая и профессиональная мобильность учащихся, студентов, аспирантов, преподавателей, ученых и т. д.»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Шукшупов В. Е. Международная академия наук высшей школы на пороге своего пятилетия // Вестник Международной академии наук. 1997. № 1. С. 5.

Одним из условий, создающих фундамент для единого образовательного пространства СНГ и Балтии, является общность процессов, протекающих в национальных образовательных системах. Безусловно, трансформация советской школы в каждом государстве протекала по-разному. Однако анализ современного состояния образовательных систем стран Содружества и Балтии дал возможность выявить многие сходные черты:

- изменение механизма финансирования образования: дифференциация полномочий центра и регионов; активное использование внебюджетных средств;
- формирование частного сектора образования;
- реформирование системы управления: децентрализация, внедрение принципов государственно-общественного управления, возрастание интереса к проблемам управления качеством образования, появление новых субъектов управления (попечительский совет, совет спонсоров и др.);
- законодательное обеспечение дифференциации образования;
- введение Федерального государственного образовательного стандарта и базисных учебных планов, позволяющих сохранить единые подходы к содержанию образования и реализовать принцип вариативности;
- тенденция к возрастанию сроков общего среднего образования (до 12 лет) и сокращение времени обязательного обучения (9 лет);
- появление новых типов образовательных учреждений;
- активное международное сотрудничество, выход на мировой рынок образовательных услуг;
- модернизация среднего профессионального и высшего образования, введение двухуровневой системы обучения, разработка новых образовательных программ, адаптация европейской системы кредитов и зачетных единиц;
- актуализация проблем воспитания на фоне выработки новых ценностных ориентиров, повышенное внимание к роли семьи и СМИ в процессе социализации личности;
- заострение проблемы детей-мигрантов;
- понимание низкой востребованности и конкурентоспособности педагогических вузов в системе подготовки кадров и необходимости реформирования педагогического образования;
- снижение статуса учителя, ухудшение его экономического положения, отток кадров из образования и, соответственно, понимание необходимости государственной поддержки педагогической профессии.

Наличие этих тенденций в развитии образования России, стран СНГ и Балтии, их общее прошлое, актуальность установления международных

контактов на новом уровне — все эти факторы заключают в себе возможности дальнейшего развития через создание единого образовательного пространства. Оно обеспечит единство подходов к решению образовательных проблем, оставляя простор для национальных различий и инициатив<sup>1</sup>.

15 мая 1992 г. главы стран СНГ приняли Соглашение о сотрудничестве в области образования. В рамках его реализации состоялись две конференции министров образования государств Содружества. Итогом первой стало подписание Ташкентского соглашения о постоянно действующей Конференции министров образования стран-участниц СНГ, второй — решение о создании информационных банков и бюллетеней СНГ о государственных образовательных стандартах и эквивалентности документов об образовании. В апреле 1996 г. был подписан договор между Беларусью, Казахстаном, Кыргызской Республикой и Россией об углублении интеграции в экономической и гуманитарной областях. В 1997 г. правительствами стран-участниц Содружества были разработаны и подписаны Концепция и Соглашение о сотрудничестве по формированию единого образовательного пространства СНГ. Инструментом реализации Концепции стал Совет по сотрудничеству в области образования стран-участниц Содружества.

31 мая 2001 г. на заседании Совета министров иностранных дел Содружества были одобрены проекты двух соглашений: о координации усилий в области лицензирования образовательной деятельности, аттестации и аккредитации учебных заведений; о порядке создания и функционирования филиалов высших учебных заведений на территории государств-участников СНГ. Также были рассмотрены проекты двух решений: о межгосударственной программе реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ и о придании МГУ им. М. В. Ломоносова статуса базовой организации стран СНГ по подготовке кадров в области фундаментальных естественных наук.

Конференция министров образования государств-участников СНГ приняла решение о выработке общих подходов к развитию системы дистанционного образования в СНГ, к сотрудничеству с Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Министрами образования Армении, Беларуси, Казахстана, Таджикистана, России подписан Протокол о признании и эквивалентности документов государственного образца об образовании, ученых степенях и ученых званиях стран Содружества и утверждена Концепция информационного обмена в сфере образования.

Примером особого внимания, уделяемого единой законодательной базой, регулирующей вопросы поддержки и развития интегративных процессов

<sup>1</sup> Гукаленко О. В. Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития // Педагогика. 2007. № 2. С. 6.

в образовательной области, могут служить следующие документы: модельные законы Межпарламентского комитета Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации и Республики Таджикистан «О просвещении», «О постдипломном образовании» «О военном образовании», модельные законы Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ «Об образовании взрослых», «Об образовании», «О среднем общем образовании», «О внешкольном образовании», «О дошкольном образовании» и др.<sup>2</sup>

В рамках межправительственных соглашений в последние годы появились 4 совместных университета: Российско-Киргизский (Славянский) университет (РКСУ), г. Бишкек; Российско-Таджикский (Славянский) университет (РТСУ), г. Душанбе; Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, г. Ереван; Российско-Белорусский университет, г. Могилев. Эти четыре университета являются вузами двустороннего подчинения (их полномочные учредители — министерства образования двух стран), преподавание в них ведется в основном на русском языке и по российским образовательным программам, а по окончании обучения выпускникам выдаются дипломы российского и национального государственно-образца. Общая черта этих вузов — создание их на территории бывших советских республик, входящих в СНГ, в рамках межгосударственных договоров о дружбе и сотрудничестве и в целях формирования единого образовательного пространства. Работа совместных университетов базируется на законодательстве двух стран<sup>3</sup>.

С точки зрения философии образования тем не менее важно выделить собственно образовательную субстанцию университета как отдельную культурную реальность, как особое пространство развития человека, которое непосредственно не зависит от уровня экономического развития. Известно, что периоды культурного расцвета иногда приходится на время экономической стагнации и упадка. Без финансов нельзя проводить образовательной политики, но если университет как социальный институт, как образовательная модель не обладает внутренней системой ценностей и традициями развития, инвестиции бесполезны, деньги будут уходить, как вода в песок. Прямая связь между объемом инвестиций в университетское образование и его эффективностью отсутствует. В Дании на образование расходуется 14% бюджета. Германия тратит на образование наименьшую долю бюджета, чем другие страны Европейского Союза, но имеет более высокие достижения в этой области. Канада расходует на образование 7,2% ВВП, но ее си-

<sup>2</sup> Гукаленко О. В. Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития // Педагогика. 2007. № 2. С. 9.

<sup>3</sup> Гукаленко О. В. Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития // Педагогика. 2007. № 2. С. 9.

стема подготовки не является более успешной, чем в Японии, где затраты на эти цели составляют 4,9% ВВП<sup>1</sup>. Следовательно, здесь важны статусно-институциональные и идеологические характеристики образования, его престиж в обществе.

В конце 50-х — начале 60-х гг. прошлого столетия российская высшая школа неизменно получала по результатам сравнительных международных исследований наивысшие экспертные оценки, которые особенно внушительно смотрелись на фоне разворачивающегося мирового кризиса образования. Однако достижения того времени оказались пиком, после которого при продолжающемся по инерции экстенсивном росте начинается снижение качества высшего образования. Переход к рынку на рубеже 90-х гг. прошлого века происходил спонтанно без проработанной концепции образования, что придало кризису особую остроту.

В условиях хаоса начала 90-х гг. XX столетия многие российские вузы необоснованно повысили свой статус, многие провинциальные институты стали университетами, что привело к девальвации качества университетского образования в целом.

Попытки механического переноса традиций университетского образования США и развитых европейских стран на российскую почву дают неожиданные результаты, иногда просто снижая его эффективность, иногда создавая феномены социальной мимикрии. Например, система выбора спецкурсов, будучи декларирована, фактически отсутствует: выбор за студентов осуществляют кафедры и деканаты. Фактически провалились административные попытки внедрить оценку преподавателей глазами студентов, вводить студентов в состав ученых советов университетов. Чисто символический характер носит студенческое самоуправление, концентрируясь на деятельности студенческих профкомов, отсутствующих в развитых странах.

Попытки подогнать все высшие учебные заведения России под критерии университетов ни к чему хорошему не приведут, такая политика может привести к закрытию сотен вузов Российской Федерации, которые в настоящее время дают качественное высшее образование, обеспечивают регионы высококвалифицированными кадрами, снижают социальную напряженность, сохраняют конкурентную среду и способствуют инновационному развитию экономики страны.

Расходы на социальные нужды в российском бюджете составляют только 16%, а в среднем в мире — 22%. По мировой шкале «индекса счастья» Россия находится на 167-м месте. Реальная ситуация непростая, успокаиваться нельзя.

---

<sup>1</sup> Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты. М., 1994. С. 122.

Расходы на высшее образование в ЕС и Японии примерно одинаковы — 1,1% ВВП, в США и Южной Кореи — 2,7% их валового внутреннего продукта, а в России — 0,7% нашего ВВП.

По доле расходов на образование на душу населения Россия в 2010 г. занимала 117-е место в мире после Турции, Панамы и Сьерро-Леоне.

Зарплата профессора в Турции составляет 5 тысяч долларов, а приглашенного — 3 тысячи. В то же время бюджетная зарплата российского профессора по-прежнему около 700 долларов, а иностранному профессору вузы платят до 700 долларов в час.

За послесоветский период до начала 2013 учебного года закрыто, по официальным данным, более 20300 школ.

В странах с социальной моделью экономики типа Германии или Франции доля бюджетных студентов составляет 80–90% и более. В России — менее 40%.

По индексу готовности к сетевому миру Россия на 72-м месте, по индексу развития так называемого электронного правительства в 2007 г. — на 92-м месте.

Особенно сложное положение в российской науке. За 10 последних лет количество ученых сократилось с 3,4 млн до 1,2 млн. Имея десятую часть ученых мира, Россия занимает 0,3% рынка наукоемкой продукции (для сравнения: 39% на этом рынке — это продукция США, 30% — Японии, 16% — Германии). За годы реформ Россия снизила свою долю в мировом производстве наукоемкой продукции в 9 раз. Инновационная активность в России очень низка — лишь 5% предприятий применяют новейшие научные достижения, в то время как в развитых странах эта цифра составляет 80–87%<sup>2</sup>. Российская Федерация оказалась на 69-м месте в мире по разработке инновационных технологий<sup>3</sup>. По уровню конкурентоспособности в мировой экономике Российская Федерация занимает 120-е место. Структура нашего экспорта состоит на 75% из нефти, газа, металла и леса. А исследования и разработки в российском ВВП занимают всего 1,1%. Зато 85% нового станочного оборудования и научной аппаратуры Россия приобретает сейчас за рубежом. Вдвое сократилось количество малых наукоемких предприятий в нашей стране только за последние три года. Крупнейшие компании первой сотни наших предприятий, получая огромные сверхприбыли, в НИОКР инвестируют за год 3–7 млн долларов, то есть практически не финансируют создание новых технологий в России. Из-за кризиса падает спрос на «инновационно богатые» продукты, так как они дороже. А па-

<sup>2</sup> Образование, которое мы можем терять: Сборник / под общей редакцией В.А. Садовниченко. 2-е изд., доп. М., 2003. С. 35–37.

<sup>3</sup> Гречко П. Глобализация: образовательные горизонты // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 103.

дение спроса на наукоемкие товары поощряет производства с низкой производительностью труда. В России она и так низка: 18–20 тысяч долларов на человека в год, тогда как в развитых странах выработка на человека составляет 80–90 тысяч долларов в год. Продолжается отток молодых ученых из России. По статистике, средний возраст человека, выезжающего из России работать за границу, — около 25 лет. А это — завтрашний день. По подсчетам американских социологов, США на привлечении ученого-обществоведа из-за рубежа в среднем экономит 235 тыс. долл., инженера — 253 тыс., врача — 646 тыс., специалиста научно-технического профиля — 800 тыс. Комиссия по образованию Совета Европы полагает, что от «утечки мозгов» Российская Федерация теряет 50 млрд долл.<sup>1</sup>

Только иностранные студенты ежегодно инвестируют в экономику США порядка 13–49 млрд долларов<sup>2</sup>.

Опасным является Закон о реорганизации РАН и других государственных академий наук, который не решает задачу повышения эффективности научных исследований. Следует отметить, что любая реорганизация, даже значительно более разумная, чем предложенная в упомянутом законе, не решает эту проблему. Основная проблема российской науки — это невостребованность научных результатов экономикой России. Российская академия наук в организационном и структурном плане — это консервативное учреждение в лучшем смысле этого слова. Аналога в мире ей, пожалуй, не найдется. Только РАН в настоящее время располагает реально высококвалифицированными кадрами во всех областях современной науки.

Спорным является объединение РАН с РАМН и РАСХН. Даже в самой передовой в области науки и современных технологий сегодня стране — США — три национальных академии. Одна из них — Институт Здоровья — самая бурно развивающаяся сейчас с огромным бюджетом и по сути даже располагает в своей системе рядом университетов и институтов.

Формально внедрена двухуровневая система подготовки специалистов. Однако как показывают социологические исследования и экспертные оценки руководителей хозяйствующих субъектов, престиж бакалавриата крайне низок. Поэтому подавляющее большинство студентов после получения диплома бакалавра продолжает учебу в рамках магистратуры или традиционного пятилетнего срока обучения. В США более трети выпускников младших колледжей устраиваются на работу, отказываясь от продолжения учебы. В России к бакалаврам юриспруденции, экономики, социологии, по-

<sup>1</sup> Колесников В. И., Круглов Ю. Г., Олесеюк Е. В. Образование, которое мы не должны потерять? // Педагогика. 2003. № 9. С. 106.

<sup>2</sup> Казачкова З. М., Крюковская И. Н. Юридическое образование в США: совершенствованные модели // Lex Russica. 2013. № 7. С. 779.

литологии относятся как к «недоучкам», что является следствием стереотипного представления о качестве университетского образования.

Как отмечают специалисты, современные системы университетского образования даже в самых благополучных вариантах (США, ФРГ, Япония) все менее отвечают растущим требованиям жизни. Приобретение аттестатов и дипломов сопровождается не только увеличением материальных затрат, но и ростом социальной напряженности, ухудшением морального климата в университетских сообществах, потерями здоровья. Противоречие между объективной необходимостью индивидуализации, роста качества образования и растущими количественными показателями числа студентов на единицу населения, снижением требований к качеству знаний отчетливо проявляется в большинстве стран мира. Только элитарные университеты США, Японии, европейских стран обеспечивают уверенную карьеру. Бесконечная образовательная гонка, работа с репетиторами, огромные материальные расходы изматывают и учащихся, и родителей. Относительно высокий уровень образования — удел немногих. Он достигается в ущерб развитию индивидуальности и сопровождается возрастанием социального неравенства. Эти факты с точки зрения предмета нашего исследования указывают на то, что развитие образования может выступать в форме имитации и даже деградации отдельных его сторон и качеств.

Развитие образования предполагает, прежде всего, смену парадигмы. Однако в самих подходах к концепции образования существуют значительные различия. Одни авторы настаивают на возврате к рациональности и универсальности эпохи Возрождения, другие отмечают возрастающую роль интуитивно-иррационального познания как способа достижения целостности личности, третьи абсолютизируют роль электронных коммуникаций, четвертые акцентируют внимание на формировании прагматических навыков.

По мнению С. А. Смирнова, неклассическая модель образования должна включать сознание и бессознательное. «Потенциал образованности, — пишет он, — при этом зависит от степени освоения и управления процессами бессознательного. В модель образования должны быть не просто включены учения З. Фрейда и К. Юнга в качестве нового учебного знания, а как особая духовная практика работы над собственными механизмами становления... Особая работа заключается в исследовании бессознательного плана (миф личности, жизненный скрипт, проблема экзистенции), который рефлексией не объять. Здесь необходимо включение в план обучения новых медитативных экстрасенсорных практик»<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Смирнов С. А. Образование в контексте культуры // Образование и культура: ежегодник. 1994. Новосибирск. 1994. — С. 13.



Другим примером концептуализации образования в данном направлении являются размышления академика РАО Б. С. Гершунского. В своем капитальном труде «Философия образования для XXI века» он заявляет, что «в отдаленном будущем именно образование возьмет на себя функции нового глобального Вероучения, новой Религии мира, на принципиально иной мировоззренческой основе вернет людям утраченную Веру в высшие нравственные ценности и Смысл человеческой жизни, предотвратив тем самым реальную опасность необратимой духовной деградации человека и человечества»<sup>1</sup>. По мнению автора, единство мировосприятия и мировидения всех религиозных конфессий мира создает объективные предпосылки для интеграции религии и знания в единую религиозную парадигму мировой цивилизации. Современная религиозная вера уже не может обойтись без знания и аргументации, в то время как классическая наука предполагает постулаты веры в виде аксиоматики и т. п.<sup>2</sup>

Е. Н. Глубокова действительно верно подметила, что высшее образование имеет решающее значение для формирования интеллектуального потенциала, от которого зависят производство и применение знаний, а также для развития практики непрерывного обучения, необходимого для образования на протяжении всей жизни<sup>3</sup>.

По мнению Е. М. Короткова, образование должно быть креативного типа. Главной его направленностью должно стать формирование инновационного мышления, развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала студенчества, поиск новых подходов в решении современных проблем<sup>4</sup>.

В то же время А. В. Боровских и Н. Х. Розов считают, что суррогатным заменителем цели образования стало «развитие человека» или «всестороннее развитие личности»<sup>5</sup>.

В. И. Байденко опасается, что вся широкая гамма миссий и функций высшего образования может «свернуться» до экономической категории «образовательной услуги», а студент, который со времен весьма далеких рассматривался как светильник, который надобно зажечь, низводится до их потребителя, наполняющего свой «капитал компетенций»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1997. С. 556.

<sup>2</sup> Там же. С. 572–575.

<sup>3</sup> Глубокова Е. Н. Применение концепции управления знаниями в образовательном процессе современного университета // *Alma mater*. 2010. № 10. С. 39.

<sup>4</sup> Коротков Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики // *Alma mater*. 2010. № 7. С. 6.

<sup>5</sup> Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы и педагогическая логика // *Педагогика*. 2010. № 8. С. 13.

<sup>6</sup> Байденко В. И. Некоторые тенденции развития высшего образования в странах СНГ // *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 56.

Г. Н. Филонов справедливо считает, что учебно-познавательная деятельность стимулирует развитие социальной активности учащейся молодежи, умений и навыков самоорганизации, видения перспектив происходящих изменений и своевременной выработки позитивных конструктов и моделей, которые упреждают экстремальные явления и позволяют стабилизировать ситуацию, вырабатывать позицию социального оптимизма. Она, в свою очередь, позволяет личности развивать творческую индивидуальность в гармонически проявляемых формах и видах деятельности в образовании и воспитании, раскрытии собственных социальных и гражданских ценностей, способствующих укреплению семейно-бытовых и межличностных отношений, толерантного общения<sup>7</sup>.

Думается, приведенные точки зрения далеко не бесспорны и даже отдают неким утопизмом. По С. А. Смирнову, преподаватель университета оказывается в роли мистического гуру, а Б. С. Гершунский фактически предлагает вернуться к варианту богословского университета средних веков.

Как правильно считает Э. А. Манушин, «образование в любой стране, в том числе в России, остро стоит проблема перестройки его целей, содержания, форм, методов, средств и всей его организации в соответствии и требованиями времени»<sup>8</sup>.

Некоторые авторы полагают, что система образования способна стать особой экспортной отраслью экономики страны. По мнению директора российского Института проблем глобализации М. Делягина, ценность России для человечества — не в богатстве ее недр, теряющем значение по мере распространения информационных технологий. Она способна для всего мира готовить интеллектуальные кадры, в которых нуждается современная наукоемкая мировая экономика. Мол «кражу мозгов» все равно предотвратить не удастся<sup>9</sup>.

Образование в России развивалось лишь в тех необходимых ему формах, что порождало особую элитарность и узость цели всего государственного сектора образования. К. Д. Ушинский впервые в отечественной педагогике обратил внимание на негосударственный сектор образования в Соединенных Штатах Америки, составлявшего альтернативу отечественному негосударственному сектору образованию. Проведя глубокий научный анализ американского негосударственного сектора образования, он отмечал, что эта система отличается также и от европейской школы. Отказ от «понятия об общественном образовании как о деле частном позволил прими-

<sup>7</sup> Филонов Г. Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания // Педагогика. 2010. № 9. С. 8–9.

<sup>8</sup> Манушин Э. А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. 2013. № 6. С. 3.

<sup>9</sup> См. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи / под ред. М. Делягина. — М., 2000. С. 8.

рять «строгость» принудительного образования пуритан с отвращением северо-американских консерваторов к централизации»<sup>1</sup>.

К. Д. Ушинский отмечал концептуальные отличия общественных заведений от государственных: необыкновенное разнообразие программ, учебных дисциплин, их гибкость, подвижность, злободневность, новизну, разделение религиозного и светского образования, патриотичность и способность к восприятию нового. «Они спешат вперед и строят с уверенностью, что следующее за ними поколение будет все перестраивать»<sup>2</sup>.

Главная особенность развития американской частной (общественной) системы образования, по К. Д. Ушинскому, состояла в том, что она строилась снизу вверх, а не сверху вниз, в противоположность европейской системе. История всех этих учебных заведений, с некоторыми исключениями, является одной и той же. Как правило, лица, пользующиеся влиянием в обществе, замечали, что в какой-либо местности чувствовалась потребность в учебном заведении, в связи с чем они открывали подписку... Частные пожертвования не замедляли быстро расширить пределы заведения<sup>3</sup>.

Прогнозы и поиски новых концепций образования важны. Но более продуктивно, на наш взгляд, теоретическое осмысление реальных изменений в практике образования. Именно оно предлагает эмпирический материал для обоснованных философских обобщений.

Методологически и эвристически правильной представляется структурно-функциональная модель развития общества, выдвинутая В. А. Дмитриенко. Она позволяет, в частности, сформулировать фундаментальный закон о том, что определенному уровню развития социальной деятельности соответствует исторически определенная форма и тип социальных отношений, которые действуют в образовании, науке, культуре, искусстве и т. д., наполняя специфическим содержанием и обнаруживая свой особый механизм действия и функционирования<sup>4</sup>.

Лучшим доказательством высокого качества советского образования в прошлом служили не рейтинги, но тот факт, что примерно на 70% потребность США в высококлассных математиках удовлетворялась за счет эмиграции из СССР, а в Силиконовой долине языком общения наряду с английским, индийским и корейским является русский.

Можно сделать вывод, что в XXI веке:

1. Образование — не часть сферы услуг, но один из главных элементов общественного производства — воспроизводства самого человека.

---

<sup>1</sup> См. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1951. Т. 2. С. 89.

<sup>2</sup> См. Там же. С. 90.

<sup>3</sup> См. Там же. С. 89.

<sup>4</sup> Дмитриенко В. А., Льюэри Ч. А. Образование как социальный институт. Красноярск, 1989. С. 78.

2. По своему основному смыслу образовательная деятельность — не оказание рыночных услуг, но социальное служение.
3. Затраты на образование — не бремя государственного бюджета, которое нужно сокращать, но долгосрочные инвестиции в человека, чрезвычайно выгодные для государства.
4. Основная цель образования — не формирование квалифицированного потребителя, но многостороннее развитие способностей личности.
5. Образовательные отношения учителя и ученика в широком смысле должны иметь не функциональный, но личностный характер. Вместо педагогики потребления и услуг мы предлагаем вернуть в страну творческую педагогику и педагогику сотрудничества.
6. Образование должно ориентироваться не столько на прагматические задачи (функциональная грамотность, успех и личная выгода), сколько на фундаментальные знания и ценности (образование ради культуры).
7. Залог успеха модернизации, развития человеческого потенциала и национальной безопасности — не элитарное образование — для богатых и управляющих, но эгалитарное — образование для всех.

Комплексное изучение образования неизбежно приведет к формированию особого класса наук, ориентированных на его изучение, и в ряду этих наук в перспективе по праву займут свое место общая теория и история развития образования, историография и источниковедение истории образования.

Изучение образования невозможно без системного и деятельностного подхода к анализу проблемы. Последнее обусловлено спецификой самой теоретико-познавательной ситуации, сложившейся в изучении данного феномена в современной педагогической науке. Системный подход позволяет в органическом единстве составляющих элементов анализируемого объекта проникнуть в его глубинную сущность, а деятельностный подход дает возможность объяснить сам механизм процесса перехода социального объекта из одного состояния в другое, из актуального в проектируемое.

Поскольку данные подходы, несмотря на свою достаточно глубокую изученность, особенно в философской литературе, не применялись, насколько нам известно, к анализу проблемы монографии и, учитывая многообразие версий системного и деятельностного подходов в научной литературе, мы попытались, с одной стороны, раскрыть сущность тех версий системного и деятельностного подходов, которые, на наш взгляд, наиболее адекватны поставленной задаче, и реализовать их методологические принципы функционально, т. е. как эффективные инструменты для достижения целей, поставленных в нашем монографическом исследовании.

## 1.2. Системно-деятельностный подход к анализу образования

Сложность проблем образования заключается в том, что они носят, как правило, комплексный и междисциплинарный характер. В этих условиях чрезвычайно важным является выбор адекватного методологического базиса для решения такого рода проблем.

Аналитический обзор исследований образования показывает, что в отечественной литературе представлены следующие методологические концепции: деятельностная (Э. С. Балер, В. Е. Давидович, М. С. Каган); ценностная (А. А. Зворыкин, Г. Г. Карпов); структуралистская (К. Леви-Стросс, Ю. А. Лотман); диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер) и другие. Известен также ряд культурологических системных моделей, используемых для анализа и решения проблем образовательной ситуации: «генетический код» культуры (Л. С. Выготский); модель «культурного взаимодействия» (И. А. Ракитов); четырехэлементная схема «культурного бытия» (А. Г. Бермус); «функциональная культурно-образовательная» модель (А. Я. Флиер) и др.

Культурологический подход (а образование — важнейший элемент культуры) к концептуализации образования подчеркивает позицию, в соответствии с которой культура выступает основным его источником, рассматривается как некая целостность, развивающаяся по особым законам. Культуросообразность становится важнейшим условием развития образования и средством его гуманизации<sup>1</sup>.

Наиболее эффективными средствами анализа проблем образования в рамках нашего исследования представляются системный и деятельностный подходы. На раскрытии существа указанных подходов и их имплицитных возможностей мы остановимся более обстоятельно в силу причин, о которых говорилось выше.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено А. Г. Асмоловым в 1985 г. как понятие особого рода. Он старался снять уже тогда оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки (таких, как Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и целый ряд исследователей), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов

<sup>1</sup> Руденко В. Н. Культурологические основания целостности высшего образования // Педагогика. 2004. № 1. С. 44.

и многие другие исследователи). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Именно он стал основой для многих разработок. Несколько замечательных ученых, прежде всего В. Д. Шадриков, разными путями шли к этому подходу<sup>2</sup>.

Проанализируем вначале системный подход, который позволяет представить в форме важнейших, качественно отличающихся друг от друга гносеологических шагов, которые проходит познание от исходного уровня до целостного представления о соответствующих объектах познания. Общий путь познания с помощью системного подхода может быть представлен в виде следующих этапов.

Первый этап связан с описанием объекта на уровне внешних свойств и характеристик. Он характеризуется стремлением исследователя вскрыть качественную определенность изучаемого объекта и выделить его по тем или иным признакам и параметрам из окружающих его явлений действительности. Эта стадия познания объекта в категориальном плане соответствует знанию о нем на *уровне свойств и внешних характеристик*.

Дальнейший ход развития познания ведет к необходимости изучения состава объекта, когда исследователь рассматривает изучаемое явление с позиций составляющих его элементов. Познание на этом этапе в категориальном плане может быть охарактеризовано *уровнем состава*.

Третий этап связан с поиском оснований упорядочения его внутренне-го содержания, приводящего к тем или иным представлениям о его структуре, и выступает как *структурный уровень познания объекта*.

Следующая стадия познания, как правило, ведет к необходимости исследования изучаемого объекта в среде окружающих его явлений к более или менее адекватным представлениям о функциональном предназначении объекта познания и составляет *функциональный уровень*. Функциональный этап познания составляет в целом весьма важную характеристику типичного и общего в процессе познания.

И, наконец, когда перед ученым стоит задача исследования объекта как целостности с установлением закономерной, жестко детерминированной зависимости между интегративной структурой и интегративной функцией объекта как целостности, он переходит к *системному уровню его познания* (см., например, работы А. Н. Аверьянова, Н. Д. Андреева, Л. Н. Анциферовой, А. Г. Асмолова, В. П. Беспалько, Н. В. Блауберга, П. И. Евенко, Т. А. Ильиной, М. С. Кагана, Ю. А. Конаржевского, Ф. Ф. Королева, В. П. Кузьмина, Э. С. Маркаряна, Б. Э. Миттнера, А. И. Ракитова, В. С. Раппопорта,

<sup>2</sup> Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 19.

В. Н. Сагатовского, В. Н. Садовского, М. Б. Славина, Ю. Г. Татура, А. И. Уемов, И. Т. Фролова, Э. Г. Юдина и др.)<sup>1</sup>.

Изложенная схема процесса познания с позиции системного подхода широко представлена в литературе, посвященной системным исследованиям. Несмотря на свои неизбежные ограничения (как любой схемы вообще), она весьма полезна в следующих отношениях: во-первых, для оценки познавательной ситуации и уровня развития знания в той или иной отрасли науки; во-вторых, она может оказаться нужной в плане прогностическом, то есть для оценки очередного познавательного шага вперед, который должен осуществиться в рамках той или иной науки в ближайшей перспективе. Применительно к задаче, поставленной в настоящей работе, уровень знаний об образовании в целом с помощью вышеизложенного подхода может быть, на наш взгляд, охарактеризован как *составно-структурный*. Попытаемся раскрыть данный тезис более обстоятельно.

«Система» — исходное базовое понятие системного подхода. Деятельность — центральная категория деятельностного подхода. Оба понятия являются наиболее широкими по объему и выполняют функцию системообразующих среди других понятий, которые описывают содержание данных

<sup>1</sup> Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 253 с.; Анциферова Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С. 140–147; Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22; Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.; Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Системный подход в социальном познании // Исторический материализм как история социального познания деятельности. М., 1972. 320 с.; Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 320 с.; Блауберг, В. А., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 42; Ильина Т. А. Применение системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике // Сов. Педагогика. 1973. № 3; С. 18–23; Каган М. С. Системность и историзм // Философские науки. 1977. № 5. С. 114–121.; Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974. 328 с.; Корноржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Челябинск: ЧГПИ. С. 135; Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. 1987. № 9. С. 9–10; Кузьмин В. П. Иносеологические проблемы системного знания. М., 1983. 64 с.; Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. М., 1982. 245 с.; Миттнер Б. Э., Езенко П. И., Раппопорт В. С. Системный подход к организации управления. М., 1963. 221 с.; Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. М.: Политиздат, 1991. С. 5; Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.; Уемов А. И., Плесский Б. В. Реальность, относительность и атрибутивность системных моделей действительности // Философско-методологические основания системных исследований. М., 1983. 326 с.; Фролов И. Т. Системный подход к управлению педагогическим процессом в школе. Воронеж, 1974. 217 с.; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: наука, 1978. 391 с.

подходов. Понятия «система» и «деятельность» характеризуют наиболее высокий этап процесса познания соответствующих объектов, в одном случае на уровне обоснования взаимозависимости между структурой и функцией при описании различного рода систем, в другом — на уровне обоснования зависимости характера отношений от уровня развития деятельности. Иначе говоря, структурно-функциональный подход базируется на установлении объективной существенной связи (закона) между структурой и функцией; деятельностный — на законе соответствия между уровнем развития деятельности и формой отношений, то есть структурой. Более детально данная проблема применительно к сфере образования освещается в работах В. А. Дмитриенко<sup>2</sup>.

Структурно-функциональный уровень исследования предполагает уже раскрытие сущности явления во втором приближении, когда фиксируются структурные и функциональные связи элементов объекта. Качественное восхождение в выявлении сущности с помощью структурно-функционального анализа заключается в представлении объекта как системы структурных отношений, фиксируемых на уровне зависимостей необходимого следования. Связи элементов системы понимаются как идентификаторы простой детерминации. При этом сознательно отвлекаются от выяснения природы и механизма систематизации этих связей, так как данная методологическая процедура необходимо предполагает выход на новые параметры объекта.

На этом уровне фиксируются лишь внешняя и внутренняя структуры социального объекта, и устанавливается система связей в основном неявного типа.

Следующий методологический уровень рассмотрения сущности социального явления связан с системно-генетическим рассмотрением тенденций и детерминант развития. Наиболее обстоятельно данная проблема рассмотрена в работах Э. Г. Винограя, посвященных проблемам общей теории управления<sup>3</sup>. Сущность — представление данного социального объекта как целостного, самоорганизующегося, саморазвивающегося. Все свойства и качества объекта рассматриваются исключительно в плане обнаружения их роли в обеспечении системности и целостности объекта. А в таких социальных объектах как личность, образование и их свойства, все сущностные характеристики рассматриваются исключительно сквозь приз-

<sup>2</sup> Дмитриенко В. А. Методологические проблемы науковедения. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. 174 с.; Дмитриенко В. А., Любья Н. А. Образование как социальный институт. Красноярск, 1989. 178 с.

<sup>3</sup> Быков В. Б., Винограй Э. Г., Мартынов А. Н. и др. Автоматизация управления в системе просвещения. Томск: Изд-во ТГУ, 1984. 264 с.; Винограй Э. Г. Основы общей теории управления. Кемерово, 1989. 258 с.; Винограй Э. Г. Основы общей теории управления: автореферат диссертации доктора философских наук. М., 1992. 32 с.



му значения для целеустремленности данной системы. Структуры и функции структур выступают как системообразующие факторы разного уровня существенности.

Особого внимания при проведении методологического анализа заслуживает проблема полноты методологического инструментария: уровень практического воплощения принципов, подходов, категорий, концептов. Такова общая характеристика одной из версий системного подхода. Возникает вопрос, что может дать такое «философствование» для анализа негосударственного сектора образования? Попытаемся ответить на этот вопрос. Негосударственный сектор образования как объект познания является формирующимся, становящимся. Он еще не достиг в своем развитии уровня органического единства, внутренней системности и целостности. Поэтому в гносеологическом плане реализация системного подхода на первом этапе может заключаться в выявлении основных познавательных шагов, которые заключаются прежде всего в выявлении внешних свойств и характеристик негосударственного сектора образования, что в свою очередь предполагает выяснение места и соотношения государственного и негосударственного секторов образования, включая образовательные учреждения разного уровня, типа и т. д. Выявив общие и особенные признаки и характеристики государственных и негосударственных образовательных учреждений, можно сделать следующие познавательные шаги, а именно — раскрыть состав, структуру и функции негосударственного образовательного учреждения.

Остановимся теперь на рассмотрении деятельностного подхода.

Что значит «деятельность»? Сказать «деятельность» — это указать на следующие моменты.

*Деятельность*, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности<sup>1</sup>.

Этот результат в истории нашей науки выступал в разных понятиях. Н. А. Бернштейн назвал этот результат удивительно метафоричным термином: «образ потребного будущего»<sup>2</sup>.

Другой замечательный ученый, П. К. Анохин, говорил о «системообразующем результате» и создании «функциональной системы»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 19.

<sup>2</sup> Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — С. 88.

<sup>3</sup> Anokhin P. K. Systemogenesis as a general regulator of brain development. In: The Developing Brain. Eds.: W. A. Hirnwich and H. E. Hirnwich. Isevier, Amsterdam, 1964. P. 54–86.

А. Н. Леонтьев говорил о «результате как мотиве и ценности деятельности»<sup>4</sup>.

Ценность деятельностного подхода, как совершенно справедливо отмечают Т. И. Гаранов и Е. А. Яковлева, проявляется в том, что, с одной стороны, он является способом ускорения прогресса в области преподавания гуманитарных наук, с другой — «важнейшим фактором в деле перестройки высшего и среднего специального образования в нашей стране»<sup>5</sup>. Он определял воспитание как преобразование только знаемых ценностей в реально действующие мотивы поведения. Процесс воспитания — это процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения. Таким образом, с самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы.

Сущность деятельностного подхода в современной литературе раскрыта достаточно полно (см. работы В. Г. Афанасьева, В. Г. Ананьева, К. А. Абдулхановой-Славской, С. Я. Батышева, Л. П. Буевой, А. М. Волкова, В. А. Дмитриенко, М. С. Кветного, М. С. Кагана, Э. С. Маркаряна, Л. Николова, Э. Г. Юдина и др.)<sup>6</sup>. Генезис этого подхода представляется вполне естественным результатом развития социологии и других гуманитарных наук. Взяв в качестве исходного тезис о приоритете в бытии человека производства им своей действительной жизни, основатели деятельностного подхода обратили внимание на некоторые структурные инварианты всех видов человеческой деятельности. Возникла довольно гибкая категориальная схема, которая оказалась научно вполне жизнеспособной. Сегодня это развитая концепция, позволяющая адекватно описывать самые разнообразные концептно-социальные объекты, которые являются либо субъектами социаль-

<sup>4</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 107.

<sup>5</sup> Гаранов Т. И., Яковлева Е. А. Деятельностный подход как способ ускорения прогресса в области преподавания гуманитарных наук. Деятельностный подход к перестройке образования // Тезисы Республиканского семинара совещания 16–19 мая 1988 г. Уфа, 1988. С. 14.

<sup>6</sup> Абдулханова-Славская Ю. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.; Ананьев В. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Политиздат, 1975. С. 176; Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. М., Высшая школа, 1980. С. 463; Буева Л. П. Непрерывное образование и проблемы развития способностей личности // Актуальные проблемы непрерывного образования. М., 1983. 148 с.; Волков А. М. и др. Деятельность: структура и регуляция; психологический анализ. М.: Изд-во Моск. университета, 1987. 215 с.; Дмитриенко В. А. Методологические проблемы наукознания. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. 174 с.; Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974–288 с.; Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуре. М., 1982. 179 с.; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 391 с.

ной деятельности или их свойствами, либо объектами этой деятельности или их свойствами. Наконец, предметом исследования может быть процесс взаимодействия субъекта и объекта, процесс производства субъектом некоторого социального продукта.

Естественно, что в условиях такой высокой абстрактности и идеализации субъекта и объекта остается сомнение в способности этой концепции к отражению живой диалектики жизни в ее полноте! Однако деятельностный подход в своем последовательном проведении позволяет найти некоторые наиболее общие закономерности взаимодействия субъекта и объекта, социального и индивидуального.

На основе анализа современной литературы по деятельностному подходу мы можем выделить несколько таких закономерностей: социальность — взаимодействие людей в процессе производства или действительной жизни, активность — стремление к целеустремленному преобразованию действительности, проективность — опережающее отражение, предварительное планирование действий.

В. Д. Шадриков справедливо отмечает, что существенному раскрытию деятельности, выходящему на уровень социально-философского понимания, способствовали работы Н. А. Бердяева, М. Н. Бахтина, В. П. Кузьмина, В. В. Давыдова. Важным моментом в изучении деятельности явилось осознание ограниченности традиционных методов ее изучения и применение новой методологии системного подхода<sup>1</sup>.

Определим наиболее общие характеристики деятельности. Их можно разделить по содержательному и формальному признаку.

По содержанию любая деятельность есть процесс взаимодействия субъекта и объекта. Поэтому в деятельности всегда наличествуют такие содержательные элементы: человеческие силы — «продуцент» (по терминологии Л. Николова, Р. Акоффа и Ф. Эмери), процесс деятельности, результат деятельности, продукт деятельности, назначение результата. Кроме того, в любой деятельности в качестве организующих ее элементов есть способ, или технология деятельности, включающие орудия, цель, операции. Источником любой деятельности является потребность, выступающая как мотив, интерес, цель.

В литературе по деятельностному подходу выделяются более сокращенные варианты данной схемы, например, цель — средство — результат, предмет деятельности — процесс деятельности — продукт деятельности.

По форме принято различать предметную, информационную, психическую деятельность. Следует заметить, что элементы предметны для любой иной деятельности, присутствуют в любой деятельности, но в разной

<sup>1</sup> Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. С. 9.

степени, что и дает основание по преимущественному качеству определять вид деятельности.

Все элементы деятельности получили достаточно полное освещение в литературе. Все же нам представляется необходимым проанализировать одну из ключевых категорий деятельностного подхода: цель. Цель начинается и завершает цикл деятельности. В процессе осуществления цели создаются предпосылки — и материальные, и идеальные — для осознания новой цели. Вследствие этого мы можем говорить о непрерывной целесообразной деятельности.

Л. Н. Леонтьев, основатель современной теории деятельности, подчеркивал, что «осуществляющее действие отвечает задаче, задача и есть цель, данная в определенных условиях»<sup>2</sup>.

Цель, как желаемый, идеальный, конкретный результат содержит в себе все основные характеристики участвующих в деятельности компонентов. Например, цель всегда есть социальный продукт, так как в процессе ее формулирования имманентно участвуют другие люди. Цель вообще может быть сформулирована лишь постольку, поскольку существует некоторая социальная проблема, пусть даже и не сформулированная в научно-осознанной форме. В каждой цели есть своего рода исторический итог решения обществом данной проблемы<sup>3</sup>.

Достижение цели составляет один из моментов саморазвития субъекта деятельности. Поэтому в деятельности реализуются как цели сущностные свойства индивида. Это значит, что деятельностные качества индивида всегда социально определены, то есть исторически общество производит тот спектр способностей, которые с некоторой избыточностью могут обеспечить реализацию соответствующего пакета социальных целей.

Цель всегда обладает некоторой избыточностью по отношению к потребности, интересу. Мера этой избыточности исторически определяется средствами реализации цели. Цель предполагает надежные средства своего осуществления. Здесь важно отметить, что в проблему надежности достижения цели всегда вмешивается субъективный фактор: психологические и социально-психологические свойства индивида или индивидов. Соразмерность цели и средств превращается в психологическую и этическую проблему. Вместе с тем цель и средство закономерно связаны по степени определенности, чем более определена цель, тем более определены средства и наоборот.

С другой стороны, определенность цели всегда обуславливается мерой социальной определенности самого субъекта деятельности. Чем более со-

<sup>2</sup> Леонтьев А. Н. Указ соч. С. 107.

<sup>3</sup> Там же.

циально развит субъект, тем более определенные цели он ставит перед собой и перед другими людьми.

Итак, цель является системообразующим началом системы социальной деятельности. В ее достижении проявляется диалектика социально-материального и социально-идеального, но проявляется эта диалектика, как правило, не в явном виде. Внешняя связь между целью и мотивом, целью и потребностью, целью и интересом, целью и социальной ценностью, целью и установкой индивидом может фиксироваться в совершенно превращенной форме. В процессе научного творчества последнее случается достаточно часто. Например, ученый мотивирует изображение им определенных проблем чисто внутренними моментами — «мне это интересно», но на самом деле этот интерес детерминирован всей предшествующей его деятельностью, всей социокультурной ситуацией, потребностями общества.

Методология деятельностного подхода на первый взгляд весьма далека от непосредственных задач исследователя. Но это только на первый поверхностный взгляд. Социальные объекты весьма специфичны и носят либо субъект-объектный, либо субъект-субъектный характер, но в обоих случаях в основе данного взаимодействия лежит деятельность. Это во-первых. Во-вторых, социальные объекты находятся в развитии, что также обеспечивается деятельностным механизмом.

Перейдем к рассмотрению той деятельности, о которой мы все время говорим, но часто не видим ее сути, к учебной деятельности, для которой главная ценность — компетентность к обновлению компетентности. Задача вуза — не дать объем знаний, а научить учиться. Где здесь «перпетуум мобиле»? Он может быть найден в системе универсальных учебных действий. Что мы имеем в виду, когда говорим «учебная деятельность»? Учебная деятельность не есть чистое познание.

Системно-деятельностный подход сегодня реально приходит в образование. Трудно сразу это воспринять, невероятно трудно, но мы хотим хотя бы здесь быть услышанными. Потому что через него мы дадим студенту «перпетуум мобиле» развития, стремясь научить ребенка учиться, а не превращать его в славного хомяка, который держит запас знаний, умений и навыков в своих защечных пазухах. А. Н. Леонтьев говорил, что горе нашего образования заключается в том, что в нем наблюдается обнищание души при обогащении информацией<sup>1</sup>. Кризис образования — это обнищание души при обогащении информацией. Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные

---

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Указ. соч. С. 108.

ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования.

Субъектно-деятельностный подход к образованию предполагает такую организацию и управление учебным трудом студента, при которой он целенаправленно формирует навыки учебной деятельности: овладевает рациональными способами получения знаний, учится самоконтролю и самоуправлению, овладевает культурой межличностного общения, планирует свои действия и т. д. И при этом в качестве субъекта учебной деятельности активно взаимодействует (вступает в обмен деятельностью) с преподавателями, администрацией вуза. Процесс саморазвития личности студента на основе субъектно-деятельностного подхода проходит следующие этапы: самопознание, самомотивация, самоорганизация, самообразование, самореализация. И эти формы деятельности нуждаются в системном анализе.

Поэтому рассмотреть частный сектор высшего образования под углом зрения деятельностного подхода — значит построить своеобразную программу исследования, начиная от истоков, причин и целей частного сектора высшего образования, в которых в снятом виде закодированы ее результаты, орудия и средства деятельности, акты деятельности и ее перспективы. В то же время частное образовательное учреждение представляет собой социокультурный феномен, развитие которого обеспечивается спецификой внешней среды, организованной коллективной образовательной деятельности, на основе которых складывается особая форма отношений как внутренних, так и внешних.

### 1.3. Некоторые тенденции развития частного сектора высшего образования за рубежом

Сфера высшего образования во всех развитых странах является весьма разнообразной, как по своим программам, так и источникам финансирования. Великобритания сохраняет традиции средневековых университетов и в основном представлена платной негосударственной высшей школой. Скандинавские страны в соответствии с концепциями европейской социал-демократии ориентируются на государственное финансирование высшего образования, частных вузов здесь почти нет. Доля государственной высшей школы в Германии, Франции растет, а частные вузы отчасти выполняют государственные образовательные заказы, получают государственную финансовую и правовую поддержку.

Если взглянуть на общую ситуацию в мире, то окажется, что сегодня 63% стоимости образования оплачивает государство; 35% — семья, обще-

ство, частный сектор и неправительственные организации; 2% приходится на долю международной помощи<sup>1</sup>. Существуют и всевозможные виды предпринимательской деятельности в образовании. Образовательные потребности обслуживаются частными коммерческими заведениями, которые преследуют цель получения прибыли. Отличительным признаком таких учебных заведений является то, что они подлежат налогообложению наряду с производственными и обслуживающими предприятиями<sup>2</sup>.

Совершенно иной статус имеет обширный и разнообразный некоммерческий частный сектор, ставящий своей целью развитие различных форм учебной, просветительской, культурной, научной жизни страны, региона, муниципалитета.

Частные некоммерческие (бесприбыльные) учебные заведения ведут свою деятельность на основе самоокупаемости и самофинансирования. На некоммерческой основе работает преобладающая часть системы так называемого формального образования, включая университеты и колледжи.

По своему юридическому статусу частные вузы находятся в основном в равном положении с учебными заведениями государственного «общественного сектора», который составляет главную и решающую часть образовательной сферы.

Более того, само существование частных некоммерческих учебных заведений поддерживается тем, что они более гибко и квалифицированно могут реагировать на диверсифицированные, нестандартные потребности, предоставляя услуги более высокого качества и неунифицированного характера.

Идея платного высшего образования приобрела особую популярность в начале XX в. в период, когда в результате кризисных ситуаций в социально-экономической сфере некоторых стран было ограничено финансирование высшей школы. Снизилась зависимость от частных дотаций и финансовых поступлений. В этот период идея платного высшего образования становится господствующей. Подобная система, бесспорно, повышала чувство ответственности, заставляла больше ценить полученные знания.

С началом спада экономической конъюнктуры (1970-е гг.) и введения режима жесткой экономии во многих странах возникла потребность «заставить высшую школу научиться зарабатывать деньги». Спад экономической активности неблагоприятно сказался на налоговых поступлениях и необходимости финансирования некоторых сфер (оборона, социальная сфера и т. п.) по конкурирующим статьям. В этих условиях ряд проблем развития высшего образования был решен за счет частного сектора. Роль частного

<sup>1</sup> Дэниел Д. Образование: кто платит? / Alma Mater. 2003. №6. С. 37.

<sup>2</sup> Солоницын В.А. Негосударственное высшее образование в России. М.: МОСУ, 1998. С. 177.

сектора объясняется, прежде всего, избыточным и дифференцированным спросом на высшее образование различного качества (преимущественно высокого) и содержания (например, религиозного), а также историческим развитием высшего образования.

Сектор частного высшего образования характерен для многих государств Евразии и Американского континента. В одних странах заметна тенденция как государственных, так и частных университетов, в других приоритет отдается одному какому-либо направлению. Частные учебные заведения, как правило, платные. Часть из них являются привилегированными (английские «публик скул», американские независимые школы, российская школа «Претьер» и т. п.). Число учащихся в частных средних школах в первой половине 90-х годов прошлого века составляло от общего количества школьников: в США — 11%, Великобритании — 6%, Германии — 10%, Франции — 15%, Японии — 25%. Численность частных школ в большинстве крупных стран стабильна на протяжении века, исключение составили Россия и Япония.

Так, в Великобритании, Франции и ряде других стран частный сектор в функционировании государственного сектора высшего образования играет весьма ограниченную роль. Вместе с тем, в Японии, Республике Корея частный сектор высшего образования является массовым.

Для английских студентов система высшего образования (колледжи, университеты) в значительной мере субсидируется правительством. Правда, суммы, выделяемые на студенческие стипендии, в последнее время значительно сокращены, но, тем не менее, система высшего образования в Великобритании продолжает оставаться для английских студентов привлекательной и доступной. В отличие от континента, британская система университетов практически всегда была частной. Оксфорд и Кембридж, возникшие под патронажем церкви, вплоть до XX в. самостоятельно покрывали свои расходы за счет вкладов и взносов. Что же касается университетов, возникших в XIX в., то и они были основаны благодаря локальным или частным усилиям. Правительство становится их основным патроном только в XX веке.

В перерыве между двумя мировыми войнами доля финансового участия государства составляла уже около одной трети общих затрат, а после второй мировой войны — более 90%. Фактически с финансовой точки зрения произошла почти полная национализация университетов. Опасность такой полной зависимости стала особенно очевидной в начале 80-х гг. Уже в 70–80-е гг. XX в. университеты испытывали финансовые трудности, университетский бюджет на трехлетний период финансирования сокращается примерно на 17%. Комитет по университетским грантам уменьшает размеры средств, выделяемых дифференцированно конкретным университетам.



В итоге университеты оказываются перед необходимостью поиска таких решений, которые позволили бы компенсировать потери. Не меньшее значение приобретает и вопрос, какой линии нужно придерживаться в будущем, если финансирование станет неустойчивым. Национальная стратегия образования начала строиться по принципу субсидирования академических издержек студентов. Различные подразделения Университета должны стать самокупаемыми и прибыльными, причем эта прибыль должна находиться в распоряжение всего Университета. Стратегию решили увязать с предпринимательской деятельностью, которая, с одной стороны, должна быть подконтрольной и управляемой, а с другой, — несомненно, предполагающей рисковое финансирование новых структур.

В 1995 г. была поставлена задача поиска новых путей развития. Перечень планируемых мероприятий включает создание парков-спутников в близлежащих регионах. Установление более систематических связей потенциальных инвесторов с небольшими новыми технологическими фирмами; разработку программы, предусматривающей подключение студентов к наукоемким фирмам и проектам, которые выполняются в рамках сотрудничества по линии ЕС и реализуются совместно с учреждениями Франции, Бельгии и Германии.

Исторически сложилось так, что первые американские колледжи были частными корпорациями, которые разрабатывали свою политику, стандарты и процедуры совершенно независимо от государства. Примерно 57% колледжей и университетов, зачисляющих 23% всех студентов, являются частными, некоммерческими, среди которых большинство — это наиболее престижные колледжи и университеты, а также открытые вузы<sup>1</sup>.

Участие крупных монополий в развитии системы высшего образования позволило придать энергетический импульс ее формированию. Этот фактор обеспечил доминирующее положение частных вузов в американской высшей школе<sup>2</sup>.

Частному сектору в США принадлежат многие известные университеты — Гарвардский, Стэнфордский, Йельский, Чикагский и большинство наиболее престижных колледжей, в частности, в Амхерсте, Уильямсе, Карлтоне, которые получают значительные пожертвования и пользуются высокой репутацией, в том числе и как ведущие научные центры, занимающиеся фундаментальными исследованиями. Из десяти престижных университетов США восемь являются частными.

<sup>1</sup> Джонстоун Д. Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 5–6. С. 95.

<sup>2</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др.: под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 240.

Более половины из 4182 вузов США, выдающих дипломы о высшем образовании, — это частные корпорации, ответственность за которые возложена на попечителей, как правило, известных бывших выпускников и других частных лиц, оказывающих филантропическую помощь.

Американский сектор частного образования является самым большим, разнообразным и, по утверждению многих авторов, самым эффективным. Частные университеты, являясь источником инноваций, играли значительную роль во всей истории образования и исследований в США<sup>3</sup>.

Считается, что в любой области лучшими являются именно частные университеты, что качество преподавания в них выше, чем в государственных. Примерами являются наиболее престижные университеты США: Стенфордский, Университет Южной Калифорнии, Йельский, Гарвардский, Принстонский, Колумбийский<sup>4</sup>.

В Соединенных Штатах Америки существуют частные университеты (Private University), принадлежащие различным светским или религиозным организациям. Обычно в них обучается до 5 тысяч студентов. Учебные группы здесь невелики: на лекциях и практических занятиях, как правило, присутствуют 20–25 чел. В университетах студентам предоставлен широкий доступ в прекрасно оборудованные лаборатории, библиотеки, мастерские. Высок объем и теоретических знаний, необходимых для формирования практических навыков. Даже практические занятия здесь обычно ведут не ассистенты, а профессора, которые читают лекции. Обычно они не только поименно знают своих подопечных, но и в курсе всех их учебных, а часто, и личных проблем. Студенты имеют возможность постоянно консультироваться с профессорами во внеурочное время, так как учебный процесс в таких университетах предполагает большое количество индивидуальных занятий. Естественно, что стоимость обучения здесь намного выше, чем в университетах штатов: от 20 до 25 тыс. долларов в год, при этом с каждым последующим курсом плата увеличивается на 3–4%. А в таких всемирно известных, как Гарвардский, Стэнфордский университеты, стоимость обучения достигает 40–45 тыс. долларов<sup>5</sup>.

В июне многие частные университеты организуют для будущих первокурсников бесплатную программу ориентации «Focus», в рамках которой абитуриентов знакомят с факультетами, преподавателями кафедр, с оборудованием лабораторий, правилами общежития и т. д. В зависимости от факультета студенты сдают дополнительные экзамены по математике, биологии, химии, английскому, иностранному языку и т. д., что позволяет

<sup>3</sup> Негосударственная высшая школа России.

<sup>4</sup> Там же. С. 241.

<sup>5</sup> Беспалько В. П. Проблемы образовательных стандартов в США и России // Педагогика. 1995. № 1. С. 89–94.

определить группу, соответствующую уровню их подготовки. Баллы, полученные на этих экзаменах, также учитываются при составлении индивидуального расписания студентов в будущем учебном году.

Число частных вузов США росло значительно быстрее, чем государственных. Но доля студентов, получающих в них высшее образование, постоянно сокращалась, в первую очередь из-за высокой платы за учебу и возможности получения соответствующего диплома в государственном вузе, где плата за обучение значительно ниже. Так, в 1987 г. число частных вузов составляло около 55% всех вузов страны, в то время как в них было сосредоточено всего лишь около 22%; всего студенческого контингента.

В настоящее время в частном секторе высшего образования США находится 70% университетов и четырехгодичных колледжей. Всего в государственных университетах и четырехгодичных колледжах обучается 75% студентов, прочие — в частных<sup>1</sup>.

Доля учащихся таких частных школ и вузов во Франции — 20%, ФРГ — около 9%, Швейцарии — 5%.

Финансирование высшего образования стало основным рычагом воздействия на него со стороны государства. Из государственных бюджетов покрываются основные расходы, причем особенно это характерно для стран Западной Европы. Здесь участие частных фондов в финансировании образования не превышает 10%. Так, во Франции доля частных ассигнований составляет 6%, в Великобритании — 4%, в ФРГ — менее 1%.

Сугубо коммерческих учебных заведений среди частных университетов и четырехгодичных колледжей — не более 40%. Большинство частных вузов — это некоммерческие вузы, получающие государственное финансирование<sup>2</sup>.

Финансирование осуществляется, как правило, на трех уровнях: общегосударственном, региональном и местном. При этом в ФРГ, США, Канаде главная тяжесть ложится на бюджеты земель, штатов или провинций, тогда как в других странах оно осуществляется через центральное правительство.

Например, источниками текущего финансирования государственного сектора высшего образования в США являются: средства, выделяемые из федерального бюджета — 10,6%; бюджетов штатов — 38,3%; платы студентов за обучение — 17,1%; плата за предоставление услуг — 23,2%; процент от накоплений со специальных (банковских) вложений — 0,6%; пожертвования филантропических организаций и частных лиц — 4%; местного бюджета — 3,7%; других источников — 2,6%.

<sup>1</sup> Не государственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др.; под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 242.

<sup>2</sup> Там же.

Источниками текущего финансирования частных вузов являются: средства, выделяемые федеральным правительством — 15,3%; плата за обучение — 40,7%; за предоставление услуг — 23,3%; из бюджетных штатов — 2,5%; из местного бюджета — 0,7%; пожертвования филантропических организаций и частных лиц — 8,3%; от банковских вложений — 4,8%. Доходы государственных и частных вузов заметно разнятся по соотношению источников финансирования.

Крупные частные университеты Соединенных Штатов Америки, ведущие масштабные научные исследования — например Гарвард, Йель, Стенфорд, Принстон, Университет Южной Калифорнии, Корнельский, Колумбийский весьма часто располагают значительным капиталом, образовавшимся с течением времени за счет частных пожертвований, особенно от ассоциаций выпускников<sup>3</sup>.

В последнее время прослеживается тенденция роста платы за обучение как в государственных, так и частных колледжах и университетах США (табл. 2).

Таблица 2

**Расходы студентов американских университетов и колледжей,  
в \$ США**

Виды расходов	Государственные вузы	Частные вузы
Плата за обучение	1809	9391
Плата за книги, учеб. пособия	464	479
Квартплата, плата за использование помещения колледжа	3161	4153
Транспортные расходы	456	432
Прочие расходы	1101	863
<b>Итого</b>	<b>6991</b>	<b>15318</b>

Автор многих работ по экономике, финансированию, планированию и управлению Д. Брюс Джонстон, канцлер самого крупного в США университета штата Нью-Йорк, в середине 80-х годов прошлого века писал: «Вне зависимости от структуры системы, общества или государства расходы (на высшее образование) должны покрываться из комбинации следующих источников поступлений: родителей, студентов, налогоплательщиков и самих вузов, то есть со стороны колледжей или университетов, которые

<sup>3</sup> См.: Маркин Уокер (Martin Walker) Плачевное состояние европейских университетов // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 13–14.

получают дополнительные доходы, в том числе от филантропических фондов или доноров для оказания помощи студентам»<sup>1</sup>.

Доля частных вузов в системе образования США — 22%. Контингент студентов — 2,169 млн, частных вузов — всего 2051<sup>2</sup>.

Высшая школа США представляет собой устойчивую совокупность частных и государственных учебных заведений, причем различия между частным и государственным секторами минимальны в содержательном плане.

подавляющая часть вузов ФРГ являются государственными, обучение в которых бесплатное. При этом около 30% студентов получают материальную помощь (либо из федерального бюджета — 33% всех средств, либо из бюджетов земель — 44,6%; либо общин — 22,4% всех средств на помощь). Лишь в последние годы были открыты шесть частных университетов, некоторые из них достаточно престижны, но все они очень маленькие, и в них обучается всего одна десятая процента от общего количества студентов. Так, в 2010 году в ФРГ был только один частный вуз, в котором велась подготовка юристов<sup>3</sup>.

Частные университеты работают на основе самофинансирования. Обычно средства поступают от платы за обучение, денежных пожертвований, фондов, проектов и т. д. Как предприятия, университеты должны учитывать экономические аспекты управления, они могут обанкротиться. Как правило, частные высшие учебные заведения предлагают ограниченный набор курсов обучения, и, имея в среднем около 600 студентов, значительно меньше государственных учебных заведений, среднее число студентов в каждом из которых в десять раз больше<sup>4</sup>.

В 1257–1258 гг. Роберт де Сорбон, духовник короля Людовика IX, открыл для малообеспеченных студентов теологического факультета Парижского университета колледж, где они могли не только учиться, но и жить. Давая деньги на содержание школяров, основатели первых колледжей также утверждали и правила студенческой дисциплины. Колледж Роберта де Сорбона вскоре стал именоваться Сорбонной, а в начале XVII в. это название распространилось на весь Парижский университет<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 153.

<sup>2</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др.: под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 242.

<sup>3</sup> Поцелуев Е. Л. Университетское юридическое образование в ФРГ: что можно и нужно позаимствовать? // Правоведение. 2012. № 5. С. 108.

<sup>4</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др.: под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 224.

<sup>5</sup> Гусакова О. Образование во Франции: вековые традиции и современность // Платное образование. 2005. № 6. С. 52–57.

Частный сектор высшего образования во Франции является свободным. Это означает, что создание любого частного учебного заведения возможно без предварительного лицензирования, однако такое учебное заведение, желая получить свидетельство о качестве предоставляемого образования, должно быть готово к оценке своей работы и предоставляемых услуг в порядке, установленном государством. Во Франции частный сектор высшего образования представлен по большей части учебными заведениями, дающими религиозное и бизнес-образование, поскольку государственный сектор в сильно централизованной системе образования Франции был создан таким образом, чтобы удовлетворить все потребности населения в образовательных услугах. А поскольку Франция является светским государством, то религиозное образование не может осуществляться в государственных высших учебных заведениях.

В этой стране — из 77 университетов 72 являются государственными, остальные 5 находятся в ведении католической церкви. При этом доля студентов, обучаемых в частном секторе, равна приблизительно 5%<sup>6</sup>. В 2006 году финансовую поддержку от государства получили 58 частных вузов. Но и здесь выделение субвенций не носит автоматического характера.

Во Франции большую часть функций выполняет государственный сектор образования, а роль частного сектора высшего образования во Франции сравнительно невелика.

До недавнего времени в Швеции был только один специализированный частный институт в системе высшего образования Стокгольмская школа экономики — управляемый частным фондом при поддержке центрального правительства. С 1 июля 1994 года Чалмерский технологический университет и Университетский колледж в Йончепинге перешли в собственность негосударственных фондов. Высшим органом любого высшего учебного заведения является совет управляющих, который несет полную ответственность за все дела внутри института, в частности, за финансовую деятельность и планирование, распределение должностей и т. п. Большинство членов совета и ректор (или президент) назначаются правительством на трехлетний или шестилетний срок. Правительство установило следующие правила при формировании структуры различных принимающих решения органов университетов, университетских колледжах: представители от преподавателей и студентов избираются на посты, в то время как люди, ответственные за управление, например, деканы, назначаются ректором. Преподаватели должны составлять большинство во всех органах, кроме совета, а студенты имеют право быть представленными во всех подобных органах, занимающихся вопросами обучения.

---

<sup>6</sup> Федоров И., Еркович С. Разумно использовать мировой опыт // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 43.

Сегодня в Италии ведут образовательную деятельность в сфере высшего профессионального образования 52 государственных и 4 негосударственных вуза.

В Испании в настоящее время работает 47 государственных и 10 негосударственных высших учебных заведений.

Открытие частных вузов в Чехии стало возможным на основании закона о высших учебных заведениях от 01.11.1998 г. Это расширило возможность получения высшего образования, позволило вузам конкурировать между собой, и открыло возможности для привлечения частных средств в сектор высшего образования. В Чехии в 2011 г. действовало больше частных (47) вузов, чем государственных (25)<sup>1</sup>.

Частный сектор играет важную роль и в системе высшего образования в Японии.

В Японии насчитывается около 600 университетов, включая 425 частных и 175 государственных, в которых обучается 2,5 миллиона студентов<sup>2</sup>. Здесь руководство страны в свое время переняло много позитивного из советской системы образования, но вовремя ее модернизировало, свыше 3/4 студентов обучается в частном секторе. Хотя частные вузы численно превосходят национальные и муниципальные почти в 2,8 раза, было бы неверно приписывать им основную роль в подготовке специалистов. Это совершенно другие частные вузы (более половины являются корпоративными), и система образования Японии вполне конкурентоспособна на внутреннем и внешнем рынках.

Государственным университетам принадлежит ведущая роль в подготовке специалистов высшей квалификации — магистров и докторов наук в области естественных, технических, сельскохозяйственных, медицинских и педагогических наук.

Частный образовательный сектор приоритетами считает социальные науки (41,6%), здравоохранение (5,2%) и образование (3,4%).

О выживаемости вузов в условиях многообразия форм и конкуренции свидетельствуют следующие факты. В период 1960/1961 по 1992/1993 учебные годы в США прекратили свое существование 364 вуза, из них 185 — это четырехгодичные колледжи и университеты и 179 — двухгодичные колледжи.

В государственном секторе было закрыто 38 вузов, из них один — четырехгодичный колледж и 27 — двухгодичные колледжи. В частном секторе было закрыто 326 вузов, из которых 184 — четырехгодичные колледжи и 142 — двухгодичные колледжи.

<sup>1</sup> Частное высшее образование: проблемы, приоритеты, перспективы / под общ. ред. Н.О. Дулатбекова, Караганды: РИО «Болашак-Баспа», 2011. С. 12.

<sup>2</sup> Там же.

Аналогичная ситуация складывается в системах образования Республики Корея, Тайвань, Сингапура, Австралии и других стран. Россия, к сожалению, затянула с соответствующими решениями и пошла своим, не во всем эффективным путем.

Правительство Австралии вначале поддерживало только государственные вузы, но, когда оказалось, что деньги уходят как в песок, а отдачи нет, создало все условия для конкуренции вузов. В итоге Австралия сейчас занимает второе место в мире по абсолютным объемам экспорта образования.

В Японии, где руководство страны в свое время переняло много позитивного из советской системы образования, но вовремя ее модернизировало, свыше 3/4 студентов обучается в частном секторе. Это совершенно другие негосударственные вузы (более половины являются корпоративными), и система образования Японии вполне конкурентоспособна на внутреннем и внешнем рынках. Аналогичная ситуация складывается в системах образования Республики Корея, Тайвань, Сингапура, Австралии и других стран. Россия, к сожалению, затянула с соответствующими решениями и пошла своим, не во всем эффективным путем<sup>3</sup>.

В настоящее время в Республике Корея официально аккредитованы и функционируют 405 высших учебных заведений. В соответствии с существующей практикой, большинство университетов Южной Кореи являются частными (353 вуза).

В структуре высшей школы Монголии активно формируется частный сектор. Большинство частных колледжей, институтов и университетов занимаются подготовкой юристов, экономистов, менеджеров, лингвистов и специалистов по информатике. Главный недостаток частных вузов — низкое качество знаний, так как свою главную задачу эти вузы видят в том, чтобы выдать диплом о высшем образовании, который далеко не всегда подтверждается соответствующим качеством подготовки<sup>4</sup>.

14 частных университетов ведут обучение по программам высшего профессионального образования в Арабской Республике Египет.

В Иордании образовательную деятельность в сфере высшего образования ведут 29 университетов, в которых обучается 150 тысяч студентов. Только 9 из них являются государственными, где стоимость обучения ниже, чем в 20 частных. Кроме того, в государственных университетах бесплатно могут получить образование дети военных.

В 1985 г. Высший Совет культурной революции Ирана утвердил порядок создания ведомственных и частных вузов. После утверждения проекта

<sup>3</sup> Зернов В. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 18.

<sup>4</sup> Супрунова Л.Л. Образование в Монголии: трудности и достижения переходного периода // Педагогика. 2006. № 2. С. 108–109.



ВСКР разрешение на открытие нового вуза выдается Министерством культуры и высшего образования. Условием создания вуза на частные средства является наличие в числе его создателей как минимум одного преподавателя и одного религиозного деятеля. Устав такого вуза утверждается ВСКР, а программа обучения согласовывается с Министерством культуры и высшего образования. Как и в государственных, в ведомственных и частных вузах обязательным является курс исламоведения.

С 80-х годов стала развиваться система высшего образования по типу «открытых» вузов. В 1981 г. был открыт Исламский Свободный университет (Азади) с правом свободного посещения, практикующий заочную и вечернюю формы обучения. Время обучения не ограничивается, возрастной ценз не устанавливается. Обучение платное. По решению ВСКР от 1987 г. аттестаты, выдаваемые Свободным университетом, признаются Министерством культуры и высшего образования. Поскольку обучение в университете Азади свободное, его слушатели не получают льгот в виде отсрочки или освобождения от службы в армии. Обучение в Исламском Свободном университете осуществляется либо по программе полного курса вуза, либо изучается только одна дисциплина.

В 1999/2000 г. число студентов в университетах и других вузах составило 638,9 тыс., кроме того, в Исламском Свободном университете обучалось 669,2 тыс.<sup>1</sup>.

Студенты государственных, а также часть студентов негосударственных вузов получают доступ к учебе на конкурсной основе.

В Польше негосударственные вузы получают от государства более 10 миллиардов рублей в год.

Реформы в высшем образовании Болгарии определили три основных аспекта: академическая свобода и университетская автономия; платная форма обучения по некоторым курсам, предлагаемыми государственными вузами, создание ряда частных высших учебных заведений. По инициативе некоммерческих структур были образованы частные университеты и колледжи, подобные *Fachhochschulen* в Германии. Их учебная деятельность опирается в первую очередь на частные пожертвования и плату за обучение. Студенты должны оплачивать обучение в размерах, определяемых ситуацией в рыночной экономике. В настоящее время большинство государственных университетов и институтов создали полные или краткосрочные платные учебные курсы. Размер оплаты за эти курсы определяется ежегодно при участии Министерства образования, науки и технологии (МОНТ). В июле 1995 г. Национальной ассамблеей было принято решение: создать

<sup>1</sup> Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральн. центр образоваз. законодательства. Центр публ.-правовых исслед.: под ред. А.Н. Козырина. М.: Academia, 2007. С. 397.

нескольких новых частных университетов; учредить единый государственный университет на базе слияния двух высших учебных профессиональных институтов, расположенных в одном городе. Результатом этого парламентского решения явилось также присуждение всем высшим профессиональным учебным заведениям статуса университета или академии.

Ученые и политики единодушны в том, что основа высшего образования — баланс между сохранением всего ценного из образовательного и культурного наследия и новыми достижениями, полученными в ходе политического и социально-экономического развития страны. Высшие учебные заведения должны играть ведущую роль в процессах демократизации болгарского общества и обновления образовательной системы. База для этих преобразований заложена в новом законопроекте о высшем образовании. Его окончательное принятие Национальной ассамблеей необходимо для всех болгарских вузов в самое ближайшее время. Успешное достижение целей, определяемых новым законодательством, возможно только в результате совместной и согласованной деятельности государства и высших учебных заведений Болгарии. Свою роль в процессе реформ должно сыграть и международное сотрудничество. Особенно важны те проекты, которые организованы и поддержаны европейским Сообществом, Советом Европы, Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), ЮНЕСКО, международными финансовыми учреждениями (Всемирным банком, Европейским банком реконструкции и развития и др.)

В Румынии при коммунистическом режиме государственный вуз был единственно приемлемым типом высшего учебного заведения. С 1990 года стали появляться первые частные университеты. Относительно частных университетов в Румынии нет точной информации, однако, по некоторым оценкам, в стране существует 50–60 частных университетов, в которых обучается более 100 тыс. студентов, что составляет 0,1%. Этот тип университета появился при отсутствии каких-либо законодательных положений о частных университетах. Они не были признаны ни министерством образования, ни другими национальными институтами, занимающимися вопросами политики в области образования. Полностью отсутствовала какая-либо юридическая аккредитация дипломов и удостоверений, выдаваемых этими университетами. Направления подготовки, предлагаемые частными университетами, в большинстве случаев совпадают с направлениями подготовки государственных университетов. Некоторые частные университеты даже содействуют появлению новых направлений подготовки, не существующих в государственных университетах. Учебные планы не имеют существенных отличий от учебных планов государственных университетов. Преподаватели государственных университетов работают и в частных уни-

верситетах<sup>1</sup>. В настоящее время проблемы аккредитации негосударственных вузов регулируются специальным законом.

Частные университеты Румынии сознательно следуют институциональным процедурам государственных университетов, чтобы облегчить аккредитацию своих дипломов. Они финансируются главным образом за счет платы за обучение, взимаемой со своих студентов. В 1992/1993 учебном году плата за обучение возросла до двух или четырех среднемесячных окладов. Соответственно, имеет место серьезное различие между студентами государственных университетов, пользующимися привилегиями бесплатного образования и, возможно, даже получающими стипендии (в 1992/1993 учебном году 55% студентов получали стипендии из государственного бюджета), и студентами частных университетов, оплачивающими свое обучение.

Первой стратегической программой модернизации системы образования КНР стала «Программа реформы и развития образования» (1993 г.). В ней нашла отражение основная тенденция глобализации образовательных систем, а именно превращение их из чисто государственных в государственно-общественные — право учреждать учебные заведения получили ведомства, общественные организации и (добавление к Постановлению 1985 г.) частные лица. Среди учредителей — бывшие преподаватели, отставные чиновники, предприниматели, политические партии, государственные вузы с дочерними колледжами, зарубежные фонды.

Принятый весной 1995 г. «Закон об образовании» обозначил роль государства как основного гаранта предоставления образовательных услуг. В качестве национальной политики в отношении негосударственного сектора образования были названы «активное стимулирование и всемерная поддержка», однако без каких-либо финансовых обязательств со стороны государства. В то же время государство явно не желало пускать этот сектор на самотек, провозгласив негосударственные образовательные учреждения составной частью национальной системы образования и обязав их следовать общим нормативным актам, придерживаться социалистической ориентации и «осуществлять курс государства в области образования». Закон закрепил принципы отделения образования от религии, конфессиональные учебные заведения не вошли в систему негосударственных образовательных учреждений. Это принципиально важное положение, отличающее ситуацию в Китае от Запада, где большинство частных учебных заведений создаются религиозными конфессиями или отдельными группами граждан ради пропаганды доктрины, альтернативной государственной<sup>2</sup>. В 2003 году

<sup>1</sup> Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен. М., 1997. С. 108.

<sup>2</sup> Корсак К., Тарутина З., Бойчук Е. Лидеры, элита и образование в XXI веке // Народное образование. 2003. № 7. С. 41–42.

в Китае функционировало более тысячи частных вузов, а прием составил почти полтора миллиона<sup>3</sup>.

Частный сектор в Китае пользуется учебными программами, разработанными Государственным комитетом по образованию и соответствующими ведомствами на уровне провинций, автономных районов и городов центрального подчинения (Пекин, Шанхай). Они имеют возможность повышать качество обучения за счет включения различных дополнительных курсов с учетом индивидуальных потребностей учащихся и рыночного спроса. В случае проведения эксперимента разрешается самостоятельно определять также и учебную программу, но неизменным условием являются консультации со специалистами из административных органов. Негосударственным вузам предоставлено право выбирать учебные пособия и определять набор специальностей. Их учебные программы ориентированы на нужды местной экономики. Появление негосударственных образовательных учреждений дало возможность резко повысить эффективность использования людских, финансовых и материальных ресурсов — в них работают вышедшие на пенсию опытные учителя, оплата их труда тесно увязывается с нагрузкой и квалификацией. Они имеют хорошо оснащенные компьютерные классы, лингафонные кабинеты, лаборатории, оборудование которых, в отличие от большинства государственных школ, используется в вечернее, и каникулярное время. С другой стороны, указанные особенности негосударственных образовательных учреждений вызывают тревогу властей в том смысле, что потенциально они могут способствовать элитарности выпускников, превращению их в оппозиционеров или носителей чуждых в данном обществе идей и ценностей. Кроме того, ориентация многих элитных частных школ и вузов Китая на подготовку выпускников и продолжению обучения за рубежом влечет за собой «утечку мозгов». Показателем эффективности работы учебных заведений является востребованность их выпускников. За 1992–1994 гг. более 85% выпускников-очников частных пекинских вузов были приняты на работу по профилю, их теоретическая подготовка и практические навыки не уступали уровню выпускников государственных вузов Китая. Одной из главных проблем негосударственных вузов Китая является высокая плата за обучение, ограничивающая доступ для бедных слоев населения<sup>4</sup>.

В 90-е гг. по мере развития негосударственных образовательных учреждений Китай стал развивать сотрудничество и с International Baccalaureate Organization, и с международными организациями, ответственными за но-

<sup>3</sup> Юань Ш. Частное высшее образование в Китае: эволюция, особенности и проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3. С. 78.

<sup>4</sup> Там же. С. 80.

стрификацию дипломов (это прежде всего ECIS, NEASC и WASC). Что касается последнего, то с 2002 г. за эту работу отвечает специально созданная на базе Центра развития учебных программ и материалов при Министерстве образования КНР Организация по международному признанию дипломов<sup>1</sup>.

Уже многие годы в Китае поддержка научно-технической деятельности вузов идет по принципу отчетности как за банковские кредиты. Это существенно повышает эффективность использования бюджетных ресурсов, способствует внедрению реальных инновационных проектов в практическую деятельность. Аналогичные принципы деятельности профессиональной школы внедрены и в Австралии, что явилось одним из существенных вкладов в развитие ее системы образования. В итоге она вышла на лидирующие позиции по экспорту образования в мире. Учитываем ли мы этот опыт<sup>2</sup>?

В Филиппинах высок удельный вес частного образования. Все частные колледжи и университеты этого государства были закрыты в конце прошлого года на один день в знак протеста. 12 октября 1997 года студенческий конгресс «Магна Карта» и Координационный государственный совет Частных Образовательных Ассоциаций (CCPEA) — национальная федерация колледжей и университетов — подписали обращение к общественности, в котором выражался протест против широкого распространения в этой стране частного образования. Население Филиппин в настоящий момент составляет 70 миллионов человек, ожидается, что оно превзойдет 100 миллионов в 2020 году. Почти 1,8 миллиона студентов в настоящее время поступают в высшие учебные заведения (двухлетние колледжи, четырехлетние, политехнические университеты), из которых только 350 общественных и 950 частных колледжей и университетов. Частные учебные заведения уже принимают приблизительно 79 % студенческого населения, в то время как на государственные учреждения остается всего лишь 21 % учащихся. За исключением университета в Филиппинах — государственного учебного заведения, — качество образования в большинстве других общественных колледжей и университетов ухудшилось в связи со скудными материальными ресурсами. По-видимому, именно частный сектор будет играть основную роль в развитии и усовершенствовании Филиппинского высшего образования. Проблемы частного образования перешли в разряд политических накануне национальных выборов 1998 года, так как студен-

<sup>1</sup> Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральн. центр образовав. законодательства. Центр публ.-правовых исслед., под ред. А. Н. Козырина. М.: Academia, 2007. С. 329.

<sup>2</sup> Зернов В. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 18.

ты представляли значительную часть электората. Филиппинская конституция позволяет голосовать с 18 лет, и в стране, где две трети населения моложе 25 лет, молодые избиратели определяют победителей. Правительство Филиппин обеспокоено тенденцией к политизации внутреннего управления университетской жизнью, к исчезновению различий между учениками и преподавателями и двойственным отношением общественности к частным колледжам и университетам<sup>3</sup>.

Появление частных университетов в Бангладеше связано с вступлением в силу в 1992 году ряда законов по управлению высшим образованием. Только через пять лет эти негосударственные учреждения стали неотъемлемой частью образовательной системы. Частные университеты в Бангладеше, однако, представляют определенную опасность для традиционной системы образования, финансируемой государством. Характерный для страны в целом уровень бедности контрастирует, например, с интерьером и оборудованием компьютерной лаборатории в частном Университете в Дака. Студенты этого учебного заведения работают на компьютерах с процессорами Pentium и лазерными принтерами, наслаждаются просторной библиотекой с огромным количеством учебников, журналов и периодических изданий. Все это стало возможным благодаря законам о частном образовании 1992 года. До реформы образовательная система Бангладеша состояла из восьми университетов, которые могли принять ограниченное число абитуриентов. Это вынуждало большую часть богатого населения Бангладеша получать образование за границей (Индия и Соединенные Штаты). Проблема государственного сектора высшего образования — вспышки насилия в университетских городках и университетах Бангладеша. Напротив, в частных университетах никогда не отмечалось закрытий из-за студенческих волнений, и учебный процесс идет без задержек. Начиная с 1992 г. в Бангладеше открылось около 16 частных университетов. В стране, где средний годовой доход оценивается в \$ 277, где в государственных университетах отсутствует плата за обучение, цены в частных университетах необычайно высоки. Большинство из них доступны только для людей, способных платить за обучение от \$ 1000 до \$ 2000 в год. Поддержка осуществляется за счет спонсоров, лично заинтересованных в образовании. Новым частным учреждениям разрешается в соответствии с законом арендовать классную комнату или место для офиса только в течение первых пяти лет работы, а затем они должны приобрести землю для дальнейшего развития. Частные университеты выполняют те функции, которые должны реализовываться в государственном секторе образования.

---

<sup>3</sup> Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен. М., 1997. С 87.

Для большинства развивающихся стран характерен рост негосударственных высших образовательных учреждений. Например, за последние годы резко вырос прием в частные высшие учебные заведения в Мали<sup>1</sup>.

Следует отметить, что доля бюджетных студентов в социальных государствах Европы очень высока: в Германии — свыше 90%, во Франции — свыше 80%. Напротив, в Соединенных Штатах и Великобритании таких студентов мало (не более трети), однако существует развитая система образовательного кредитования, позволяющая гражданину платить за образование после того, как оно получено, причем на весьма льготных условиях<sup>2</sup>.

Сравнительно-педагогический анализ образовательных систем развитых стран и имеющаяся по этим вопросам информация позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, основой образовательной деятельности в развитых странах всегда был и остается государственный сектор. В большинстве стран его вес в образовательной стратегии стабилен и возрастает. Как правило, наполняемость частных вузов значительно меньше в сравнении с государственными высшими учебными заведениями. Господство государственного сектора в образовательных системах — это объективный фактор, вытекающий из непрерывности и внутреннего единства образовательного процесса, преемственности различных ступеней, требующих единой стратегии, выработку которой непрерывно и интенсивно ведут во всех странах в течение последних десятилетий. Вместе с тем повсеместно признано, что с государственным статусом образования связаны такие негативные явления, как бюрократия и административная регламентация (сковывающие инициативу), притупление стимулов совершенствования, неспособность своевременно и адекватно удовлетворять нестандартные и новые потребности, наконец, постоянный недостаток средств на образовательные цели. Кроме того, сравнительный анализ показывает, что по результативности и управленческой культуре государственный сектор образования развитых стран значительно отстает от частного сектора.

Во-вторых, опыт развитых стран показывает, что в стратегическом плане государственные и самофинансируемые учебные заведения — это своего рода «сообщающиеся сосуды», хотя и имеющие свои особые ниши общественных потребностей. Результаты анализа показывают, что страны, имеющие высокий процент частных учебных заведений, достигают таких же стандартов качества обучения, как и страны, в которых сложились преи-

<sup>1</sup> Дэнниел Д. Образование: кто платит? / Alma Mater. 2003. №6. С. 37.

<sup>2</sup> См.: Смолин О. Н. Образование. Политика. Закон: Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. М.: Культурная революция. 2010. С. 652–669.

мущественно государственные секторы образования. Сектор частного образования становится более важным в развивающихся странах по сравнению с развитыми.

В-третьих, положительные результаты образования обычно обусловлены факторами организационного плана: наличием педагогического проекта, управлением, работой в составе «команды», ответственностью за результаты. Все эти факторы связаны, как правило, с деятельностью частных образовательных заведений. Вместе с тем там, где государственный сектор предоставляет такие же возможности образовательным учреждениям, результаты также являются удовлетворительными. Следовательно, проблема состоит в том, чтобы суметь внедрить динамизм частного сектора в управлении государственным сектором образования, не допустив при этом утраты его демократического характера. Это проблема может быть решена за счет автономии вуза, усиления контроля за его деятельностью и уравнивания различий.

В-четвертых, необходимы также тесные контакты между государственными и негосударственными учебными заведениями на базе кооперации и взаимных обменов через общественные организации, фонды, научно-методические центры и другие формы.

#### 1.4. Теоретические и организационные проблемы модернизации высшего образования в рамках Болонского процесса

Мировая система высшего образования еще не сложилась. Глобализация прокладывает себе дорогу через интеграцию локальных экономических и политических объединений, следовательно, и в сфере образования преобладают региональные интеграционные процессы.

Интеграция в мировую систему высшего образования системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии ее достижений и традиций — важнейший принцип государственной политики.

Одним из региональных интеграционных процессов является Болонский процесс, названный так по городу, в котором в 1999 г. была подписана Болонская декларация (десятилетием раньше, в 1988 г., там же была подписана Великая хартия университетов — *Magna Charta Universitatum*). Спустя девять лет последовал следующий международный документ — Лиссабонская конвенция, подписанная 11 апреля 1997 г. 25 мая 1998 г. состоялось подписание Сорбоннской совместной декларации о гармонизации архитек-



туры европейской системы высшего образования. Его инициировали администрации университетов, а затем министры образования в интересах дипломированных специалистов, выезжающих на работу в соседние страны. Потребовалось согласование программ обучения, выработка единых подходов к оценке качества образования, определение четких единиц измерения доверия, названных «кредитами». Болонский процесс активно развивается, а его промежуточные результаты постоянно отслеживаются и фиксируются в международных документах Прага (2001), Берлин (2003), Берген (2005), Лондон (2007), Ливен (2009), Будапешт-Вена (2010), Бухарест (2012).

В 1999 г. были определены шесть основных целей:

1. Понимаемость системы высшего образования через специальным образом оформляемое Приложение к диплому об академической квалификации выпускника.
2. Внедрение двухступенчатой системы (бакалавриат, магистратура).
3. Создание системы зачетных единиц по типу (European Credit Transfer System) ECTS — европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как основы для сравнения учебных результатов и обеспечения студенческой мобильности.
4. Стимулирование межвузовской и межстрановой (в рамках приглашения) мобильности студентов, преподавателей, исследователей, административного персонала вузов.
5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования.
6. Сохранение и развитие европейской культуры в высшем образовании.

На Берлинской встрече были подчеркнуты значимость непрерывного образования, расширение участия студентов в жизни вузов, а также интеграции науки и обучения, участия.

В Бергенском коммюнике были подведены промежуточные итоги Болонского процесса по вопросу обеспечения гарантии качества высшего образования в Европе. Было отмечено, что:

1. Созданы условия для введения системы гарантии качества в соответствии с Берлинским коммюнике.
2. Повысился уровень международного сотрудничества между национально признанными аккредитационными агентствами.
3. Активизировалась работа сетей аккредитационных агентств.
4. Разработаны европейские стандарты для внешней и внутренней оценки качества и для аккредитационных агентств.
5. Разработаны принципы составления Европейского реестра агентств гарантии качества.

В Бергене были приняты новые страны-участницы Болонского процесса: Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова и Украина.

Министрами было предложено найти способы сформировать адекватную систему внешней экспертизы для систем гарантии качества и/или аккредитационных агентств (органов).

На Лондонской встрече было отмечено, что:

1. Все страны начали применять ESG и достигли значительного успеха, особенно в части внешней гарантии качества.
2. С 2005 г. усилился процесс вовлечения студентов на всех уровнях оценки качества, но дальнейшая работа необходима.
3. Основная ответственность за гарантию качества лежит на вузах, они должны развивать внутривузовские системы гарантии качества.
4. Достигнуты успехи по вопросам взаимного признания аккредитационных решений.
5. Развивается международное сотрудничество между агентствами гарантии качества.

В коммюнике министры отметили, что реестр европейских агентств гарантии качества будет сопровождаться E4 Group на основе добровольности, самофинансирования, независимости и открытости. Заявитель должен пройти внешнюю экспертизу на соответствие ESG. Включение агентства в реестр будет свидетельствовать о признании системы гарантии качества и аккредитационных решений. Был оценен прогресс в присуждении и признании совместных степеней, включая уровень докторантуры, в создании возможностей для гибких маршрутов обучения в высшем образовании, включая процедуры признания предшествующего обучения. В коммюнике, принятом по результатам встречи министров образования стран Европы в мае 2007 г. подчеркивается ведущая роль высших учебных заведений как центров «образования, науки, творчества и трансфера знаний»<sup>1</sup>.

В коммюнике Конференции министров образования европейских стран в 2009 г. было отмечено: «Мы признаем ключевую роль высшего образования для успешного решения стоящих перед нами проблем и для дальнейшего социально-культурного развития наших обществ. Поэтому мы считаем, что государственные инвестиции в высшее образование имеют первостепенное значение»<sup>2</sup>.

Следующая конференция министров состоялась в марте 2010 года в Будапеште и Вене, которая была юбилейной — десятилетие Болонского процесса. В честь юбилея состоялось официальное объявление о создании ев-

---

<sup>1</sup> Грудзинский А. О., Бедный А. Б. Университетский трансфер знаний для устойчивого роста // *Alma mater*. 2010. № 09. С. 26.

<sup>2</sup> The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28- 29 April 2009 // *Высшее образование в России*. 2009. № 7. С. 156–162.

ропейского пространства высшего образования, что означает, что цель, поставленная в Болонской декларации, была выполнена. Кроме того, начиная с этой конференции, Европейское пространство высшего образования было расширено до 47 стран.

В ходе Конференции министров образования европейских стран в Будапеште и Вене 11–12 марта 2010 г министры пришли к выводу, что академическая свобода, а также автономия и подотчетность высших учебных заведений являются принципами Европейского пространства высшего образования и акцентировали важнейшую роль высших учебных заведений в развитии мирного демократического общества и в укреплении социальной сплоченности.

26–27 апреля 2012 г. в Бухаресте состоялась Конференция министров, ответственных за высшее образование, и в рамках конференции прошел третий Болонский форум «Beyond the Bologna process: Creating and connecting national, regional and global higher education spaces».

Организатором события выступило Министерство образования, исследований, молодежи и спорта Румынии. В конференции приняли участие представители делегаций 47 стран-участниц Болонского процесса, Европейской комиссии, Болонской рабочей группы и различных международных организаций. В ходе конференции было принято Бухарестское коммюнике.

Основными темами Болонского форума являлись:

- академическая мобильность: цели и препятствия;
- глобальный и региональный подходы к повышению качества высшего образования;
- вклад реформ в области высшего образования в систему трудоустройства выпускников.

В коммюнике министры отметили, что высшее образование должно быть главной целью усилий участников Болонского процесса по преодолению кризиса — теперь более чем когда-либо.

Они будут преследовать следующие цели: обеспечить качество высшего образования для всех в целях увеличения трудоустраиваемости выпускников и укрепление мобильности, как способа для улучшения обучения.

Действия участников Болонского процесса по достижению этих целей будут подкреплены постоянной работой по гармонизации национальных практик с целями и политикой Европейского пространства высшего образования, в то же время реагируя на те области, где необходима дальнейшая работа. За 2012–2015 годы они особенно сосредоточатся на полной поддержке своих вузов и заинтересованных лиц в их усилиях по внесению значимых изменений и продвижению полной реализации всех направлений Болонского процесса.

Министры считают, что обеспечение качества имеет важное значение для установления доверия к Европейскому пространству высшего образова-

ния и для усиления привлекательности предложений ЕПВО, включая трансграничное образование. Они готовы как поддерживать социальную ответственность за обеспечение качества, так и активно привлекать широкий круг заинтересованных сторон в этом процессе. Участники Болонского процесса признательны ENQA, ESU, EUA и EURASHE (группа E4) за доклад о ходе реализации и применении «Европейских стандартов и руководящих принципов по обеспечению качества» (ESG). Они решили пересмотреть ESG для совершенствования понимания, применимости и полезности, включая их сферу деятельности. Пересмотр будет основан на первоначальном предложении, подготовленном E4, в сотрудничестве с Education International, BUSINESSEUROPE и Европейским реестром по обеспечению качества высшего образования (EQAR), который будет сдан Рабочей группе Болонского процесса.

Участники Болонского процесса приветствуют внешнюю оценку EQAR и поддерживают агентства по обеспечению качества в подаче заявок на регистрацию. Они позволяют зарегистрированным в EQAR учреждениям осуществлять свою деятельность во всем Европейском пространстве высшего образования, в то время в соответствии с национальными требованиями. В частности, участники Болонского процесса будут стремиться к признанию решений по гарантии качества зарегистрированных в EQAR агентств о совместных программах и двойных дипломах.

Министры установили приоритеты на 2012–2015 годы.

На национальном уровне вместе с соответствующими заинтересованными сторонами, и особенно с высшими учебными заведениями, участники Болонского процесса обязуются:

- обдумать выводы Отчета о реализации принципов Болонского процесса 2012 года и учесть его рекомендации и заключения;
- усилить политику расширения доступа к образованию и повышать конкуренцию, в том числе меры по увеличению участия малопредставленных групп к 2015 году;
- создать условия, способствующие развитию личностноориентированного, инновационного методов обучения и вдохновляющей рабочей и учебной среды, продолжая привлекать студентов и ППС в структуры управления на всех уровнях;
- разрешить зарегистрированным в EQAR агентствам по обеспечению качества осуществлять свою деятельность через Европейское пространство высшего образования в соответствии с национальными требованиями;
- работать над увеличением трудоустройства, непрерывного образования, предпринимательских способностей через развитие сотрудничества с работодателями, особенно в области разработки образовательных программ;

- обеспечить внедрение квалификационных рамок, ECTS и Приложения к диплому, основанных на результатах обучения;
- пригласить страны, которые не могут завершить национальные рамки квалификации, совместимых с QF-EHEA, к концу 2012 г. удвоить их усилия и представить пересмотренный план для решения этой задачи;
- внести рекомендации к стратегии «Мобильность для лучшего обучения» и работать по направлению полной портативности национальных грантов и займов по ЕПВО;
- пересмотреть национальное законодательство для полного соответствия с Лиссабонской конвенцией по признанию способствовать использованию руководства EAR для продвижения практик признания;
- поддерживать альянсы, основанные на знаниях, в ЕПВО и нацеленные на исследования и технологии.

Россия Болонскую декларацию подписала в сентябре 2003 г.

Научной и университетской общественностью наиболее активно обсуждаются цели и принципы анализируемого процесса. Например, содержание и язык Приложения к диплому. Участниками Болонского процесса решено выдавать Приложение каждому выпускнику бесплатно на одном из широко распространенных в Европе языков, соблюдать Лиссабонскую конвенцию по признанию документов о высшем образовании 1997 г. Россия ратифицировала Лиссабонскую конвенцию, однако у нас пока нет четкого различия понятий академической квалификации и профессиональной квалификации<sup>1</sup>.

В октябре 2007 г. принят Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)».

17 ноября 2008 г. № 1662-р утверждена Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Министерством образования и науки утвержден План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ. Его выполнение находится под контролем Группы по осуществлению Болонских принципов в России. В ее состав входят как представители Министерства образования и науки, федеральных органов исполнительной власти, имеющих в своем ведении высшие учебные заведения, так и представители вузовской общественности.

---

<sup>1</sup> Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 6.

План мероприятий в соответствии с положениями Болонской декларации и последующих коммюнике предусматривает:

- введение двухуровневой системы высшего профессионального образования;
- введение системы зачетных единиц для признания результатов обучения;
- создание сопоставимой с требованиями европейского сообщества системы обеспечения качества образовательных учреждений и образовательных программ вузов;
- внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей;
- введение в практику приложения к диплому о высшем образовании, аналогичного европейскому приложению;
- создание условий для развития академической мобильности студентов и преподавателей и др.

Было определено и время решения вышеперечисленных задач: 2005–2010 гг.<sup>2</sup> Ни в академической среде, ни в аппарате Министерства образования и науки Российской Федерации в настоящее время нет единого понимания механизмов реализации болонских принципов в отечественной системе образования с сохранением ее специфики. Хотя многими ведущими университетами страны уже сделаны успешные шаги на пути перевода системы образования на рельсы Болонского процесса, нельзя исключить из поля зрения то обстоятельство, что подавляющее большинство российских вузов, особенно региональных, вообще не только не приступили к сколько-нибудь активным шагам по внедрению болонских требований в образовательную практику, но даже не включились в обсуждение этой проблематики<sup>3</sup>.

Существующие в академической среде точки зрения по поводу перспектив реализации «болонских» требований в России условно можно разделить на две полярные группы. Первая — вхождение России в Болонский процесс связывает с тотальным развалом отлично зарекомендовавшей себя на протяжении многих десятилетий системы образования нашей страны. Вторая рассматривает вхождение в Болонский процесс как отправную точку тотального реформирования и радикальной реорганизации всей российской системы образования по «болонским» меркам<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Желтов В. Болонская декларация и российское образование // Педагогика. 2007. № 9. С. 107–108.

<sup>3</sup> Чарная И. В. Российские реалии гуманитарной университетской науки в контексте Болонского процесса / И. В. Чарная // Юридическое образование и наука. 2007. № 4. С. 18–24.

<sup>4</sup> Там же.

Представляется, однако, что та и другая точки зрения, несмотря на их широкую распространенность, являются крайностями, одинаково далекими от истины. Видится обоснованным согласиться с получающей в последнее время все большее признание точкой зрения, согласно которой «болонская система» представляет собой достаточно гибкий инструмент, включающий некоторый блок обязательных требований и значительное количество гибких и регулируемых параметров, которые допускают свободу маневра, вариативность, этапность и различные конкретные модели реформирования<sup>1</sup>.

Выступая равноправным участником Болонского процесса, Россия тем самым, получает возможность активно влиять на формирование единого европейского образовательного пространства с учетом специфики национальной системы образования.

Оценивая перспективы реализации требований Болонского процесса в российской системе образования, в литературе высказываются самые разные ожидания<sup>2</sup>.

С точки зрения всей системы высшего образования вхождение в Болонский процесс связывается с тем, что российское образование станет более адекватным реальным вызовом глобализации; это возможность оценить состояние высшего образования в России по международным стандартам (так называемому гамбургскому счету), в результате появится возможность реально оценивать и обеспечивать потребности общества в выпускниках разного уровня (с дипломами бакалавра и магистра); это и повышение конкурентоспособности высшей школы; применение, помимо традиционных (государственных), новых форм аттестации (профессиональных, отличающихся меньшей формальностью и более высокими требованиями к профессиональной составляющей выпускников); образовательные выгоды от введения многоуровневой системы высшего образования (вплоть до появления дополнительного потока студентов из стран Африки и Азии благодаря признанию российского образования в общем образовательном пространстве); более четкая диверсификация образовательных услуг в условиях многоуровневой системы образования (первый цикл удовлетворяет массовый социальный спрос на высшее образование, второй способствует формированию профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня); повышение адекватности требованиям рыночной экономики и рынка труда к гибкости рабочей силы; управление информационными потоками в обучении; решение проблемы диверсификации методоло-

<sup>1</sup> Шматков М. Н. Болонский процесс в России: pro et contra // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2008. № 2. 239.

<sup>2</sup> Иванова В. И. О некоторых нормативных противоречиях в связи с реализацией Болонских идей в России // Международное публичное и частное право. 2006. № 4. С. 18–24.

гии и методик обучения на разных стадиях профессиональной подготовки; расширение возможностей студентов в самостоятельном и ответственном выборе своего жизненного пути; индивидуализация и дифференциация обучения; развитие междисциплинарности; повышение качества образования; прирост научных исследований в многоуровневой системе образования; повышение привлекательности многоуровневой системы образования для работодателей; повышение престижа высшего образования благодаря возможности трудоустройства в Европе; вливание новых сил в российскую науку; расширение владения иностранными языками среди российских студентов; пропаганда российской культуры среди европейцев; наличие экономических выгод за счет более избирательной подготовки узких специалистов; положительное разрешение определенных политических аспектов в отношениях России и стран Западной Европы<sup>3</sup>.

Научной и университетской общественностью наиболее активно обсуждаются лишь отдельные цели и принципы анализируемого процесса. Например, содержание и язык Приложения к диплому. Участниками Болонского процесса решено выдавать Приложение каждому выпускнику бесплатно на одном из широко распространенных в Европе языков, соблюдать Лиссабонскую конвенцию по признанию документов о высшем образовании 1997 г. Россия ратифицировала Лиссабонскую конвенцию, однако у нас пока нет четкого различия понятий академической квалификации и профессиональной квалификации<sup>4</sup>. Академической квалификацией в Европе называется сам документ, выдаваемый по окончании высшего учебного заведения, а не запись в дипломе. В российских документах запись говорит, скорее, о профессиональной квалификации. Приложение к диплому, содержащее оценки академической квалификации и объем часов по конкретным дисциплинам, позволяет разгрузить диплом от избыточной информации.

Присоединение России к Болонскому процессу не ведет автоматически к признанию российских дипломов о высшем образовании в Европе. Во-первых, Болонская декларация — это лишь свидетельство о намерениях, а не документ международного права. Европейцы в условиях нынешней экономической стагнации жестко контролируют рынок труда и не собираются открывать его для специалистов из России. В то же время заинтересованный работодатель при дефиците сограждан необходимой квалификации может игнорировать отсутствие диплома у гастарбайтера и привлекать к работе, например, выпускников российских вузов, имеющих высокую ре-

<sup>3</sup> Шматков М. Н. Болонский процесс в России: pro et contra // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2008. № 2. 239–240.

<sup>4</sup> Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 6.



путацию (программисты, специалистов в фундаментальных естественных науках и т. д.).

Рассматривая уровень отдельного вуза, многие авторы в литературе указывают на повышение его привлекательности и конкурентоспособности; сохранение, а может быть даже, и повышение автономии вуза; усиление связи преподавания и научных исследований; повышение свободы исследований и преподавания; возможность для вузов определить общие рамки для квалификаций, совместно контролировать качество образования студентов и разработать механизмы европейской аккредитации и сертификации; возможность пересмотреть содержание образования применительно к современным требованиям; на перспективу создания рамочных стандартов содержания образования по профилям, которые будут носить рекомендательный характер; прогрессивные изменения методической системы вузов за счет применения асинхронного обучения, нелинейных образовательных траекторий, интерактивных форм обучения; повышение международного статуса значительной категории вузовских ученых за счет введения степени европейского доктора наук (PhD); на изучение и адаптацию передового опыта зарубежных вузов на пути введения системы академических кредитов и других «болонских» механизмов, а также за счет реализации академической мобильности студентов и преподавателей; повышение привлекательности вуза для абитуриентов и конкурентоспособности за счет реализации программ студенческой мобильности с зарубежным участием; стимулирование студентов на достижение более высоких академических успехов и изучение иностранных языков за счет избирательности в реализации мобильности студентов; подъем научной активности на кафедрах за счет осуществления отбора при реализации мобильности преподавателей; дополнительный источник внебюджетного финансирования за счет мобильности иностранных студентов; привлечение потока студентов на платной основе из стран СНГ и ближнего зарубежья по программам мобильности; расширение международных контактов и уровня владения иностранными языками за счет мобильности иностранных преподавателей; обновление образовательной инфраструктуры, включая технические средства обучения и производственно-лабораторную базу; на реальную оценку состояния дел в вузе за счет европейского контроля качества; реализацию совместных научных исследований как дополнительный стимул научно-исследовательской работы<sup>1</sup>.

Особый интерес в России вызывает выбор языка для Приложения к диплому. Сейчас им являются английский и французский языки, причем ан-

<sup>1</sup> Ткач Г. Diploma Supplement / Г. Ткач // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 64–69.

глийский считается предпочтительным, поскольку значительная часть выпускников европейских вузов уезжает на работу в США. Возможно ли оформление документов на русском языке? В принципе да, поскольку одним из важнейших принципов Болонского процесса является консенсус. Однако в условиях глобализации с доминированием определенной группы стран вероятность широкого использования русского языка нам представляется невысокой. Это не означает сведения изучения иностранных языков к одному английскому языку. Как справедливо отмечает Л. Гребнев, надо различать язык родной культуры как одну из целей национального образования и язык как средство профессиональной карьеры, повышения конкурентоспособности личности<sup>2</sup>.

По мнению С. Смирнова, бывшего советника Министерства образования Российской Федерации, перед введением Приложения к диплому о высшем образовании на всей территории России необходимо провести трудоемкую подготовительную работу. Эта работа включает: унификацию и перевод на английский язык перечня направлений, специальностей и дисциплин, совместимых с европейскими критериями; утверждение формы Приложения и схемы системы образования России<sup>3</sup>.

В то же время более внимательный анализ указанных положительных аспектов участия России в Болонском процессе показывает, что многие из них красиво звучат только в теории, а на деле могут создать больше проблем, чем преимуществ. Так, до сих пор остается малоизученной истинная потребность российского общества в выпускниках разного уровня, поэтому говорить об обеспечении этой потребности как о положительном аспекте по меньшей мере легковесно. Также не изучен вопрос о том, насколько существенными будут потоки студентов из стран СНГ и Балтии, Африки и Азии в том случае, если в России будут в полной мере реализованы требования Болонского соглашения, и какой эффект российская система образования от этого получит.

**Двухступенчатая система высшего образования.** Правильнее говорить о трехступенчатой системе, которая помимо бакалавриата и магистратуры в качестве третьей ступени включает аспирантуру (или тождественную ей в Европе докторантуру). Главным признается не количество лет обучения на той или иной ступени, а уровень компетенции. При этом каждая ступень должна готовить не только к выходу на рынок труда, но и к продолжению обучения на следующей ступени. В отличие от России, где бакалавры испытывают значительные трудности с устройством

<sup>2</sup> Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 7.

<sup>3</sup> Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 47.

на работу, в США и Европе они востребованы рынком труда. Отечественные стандарты высшего образования магистров и дипломированных специалистов ориентированы как раз на второй уровень квалификации. Поэтому, согласно Болонской декларации, если международная экспертиза установит компетенции выпускников соответствующими второй ступени, то не будет иметь значения, получено это образование по традиционной российской программе вузовского образования (диплом специалиста) или по двум последовательным ступеням.

Между тем соответствие следует вводить уже на уровне проектирования учебных программ. Например, уже на этапе освоения общих математических и естественнонаучных дисциплин могут возникнуть различия не только содержательные, связанные с глубиной подачи учебного материала, но и образовательно-технологические, связанные с организацией учебного процесса. Это вызвано тем, что образовательная программа дипломированного специалиста ориентирована на развитие практических профессиональных навыков, тогда как образовательная программа магистра ориентирована на подготовку научных и научно-педагогических кадров<sup>1</sup>.

Растущая мобильность выпускников российских вузов должна стимулировать рост значимости бакалавриата, поскольку на Западе они сталкиваются с проблемой превышения компетентности. Многие американские фирмы сегодня отказывают в приеме на работу выпускникам российских вузов по той причине, что их компетентность превышает требуемый вакансией уровень<sup>2</sup>. Если специалист со второй ступенью профессиональной компетенции выполняет работу обычного техника (первая ступень компетенции), то он работает ниже своих возможностей. Значит, не может реализовать себя, находится в мотивационном кризисе, создает дополнительные проблемы для работодателя. В России с участием заинтересованных работодателей идет поиск модели «бакалавра по технической специальности» в МГТУ им. Баумана, ЛЭТИ<sup>3</sup>. Третья ступень в России воспринимается не как собственно образовательная, а как послевузовское формирование научной компетенции.

В странах, где двухуровневая система давно стала традиционной, в магистратуру, как правило, поступают не более 15–20% выпускников бакалавриата. Но там, где переход на новую модель произошел совсем недавно, например в Италии и Германии, процент продолжающих обучение в магистратуре остается довольно высоким: в Италии – 50%, в Германии – чуть

<sup>1</sup> Сенашенко В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 33.

<sup>2</sup> Золотов В. И. Организационное поведение. Барнаул: ГИПП Алтай, 2004. С. 250.

<sup>3</sup> Глузанков Д., Федоров И., Шадриков В. Двухступенчатая система подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 3–8.

меньше. При этом необходимо учитывать, что оба этих государства полностью финансируют обучение своих студентов. Неудивительно, что многие молодые люди предпочитают продолжать образование, а не идти на рынок труда.

В России чуть ли не 80% бакалавров поступают в магистратуру, но это происходит главным образом из-за того, что соответствующих учебных программ просто нет — вузы их не предлагают, поэтому бакалавры так и считаются недоучившимися специалистами<sup>4</sup>.

К. Курбаков считает, что введение магистратуры создает другую структуру высшего образования в стране, поскольку отсекает многих от «настоящего» высшего образования на следующих основаниях:

- а) психологическое — бакалавр уже имеет высшее образование, т. е. мотивация к обучению более высокого уровня резко ослабевает («А может быть, магистратура и не нужна?», «Обойдусь и этим!»);
- б) экономическое — магистратура для всех платная. Это означает экономический отсев массового контингента обучаемых;
- в) стратегическое — оставаясь на уровне бакалавра, обучаемый не использует своевременно энергетику молодости, теряет темп обучения, и в более зрелом возрасте исправить это решение, как правило, затруднительно<sup>5</sup>.

**Система зачетных единиц** создавалась в Европе как средство обеспечения студенческой мобильности (European Credit Transfer System — ECTS) с гарантией трансформации из переводной в накопительную. Это правило в целом соответствует традициям российской высшей школы фиксировать в приложении к диплому не только академическую успеваемость по каждой дисциплине, но и продолжительность ее изучения. И тем не менее именно система зачетных единиц вызывает наибольшие споры.

В Европе уже сложилось понимание количественных параметров «зачетной единицы». Чтобы привести российское приложение к диплому в соответствие с требованиями к Diploma Supplement, в котором используется ECTS, надо определить параметры академической квалификации и обеспечить точность перевода с русского языка всех наименований дисциплин, других видов учебной работы. По мнению ученых, пересчет российских ФГОС ВПО из академических часов в зачетные единицы представляет в основном техническую задачу. Сложнее содержательная задача переделки федеральных государственных образовательных стандартов сразу в такие условные «зачетные единицы», которые учитывают обязательный ми-

<sup>4</sup> Эскиндаров М. А. Общие проблемы модернизации высшего образования // Российский и зарубежный опыт модернизации системы высшего образования: Сборник научных статей / под ред. Я. А. Пляйса, Д. А. Силичева М.: Филонакадемия, 2008. С. 13.

<sup>5</sup> Курбаков К. «Созменная система» // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 41.

нимум знаний, умений и навыков не в часах (время, проведенное в учебных аудиториях), а могут осваиваться и самостоятельно (заочное обучение, экстернат и т. п.).

Европейский опыт основан на унификации «количества образования» в предметных блоках, кратных пяти зачетным единицам. В учебном году должно быть не больше 12 разных дисциплин (итого 60 зачетных единиц)<sup>1</sup>. Однако существуют и другие модели.

Европейская модель, а также азиатско-тихоокеанская модель в основном ориентирована на зачет **кредитов** с целью обеспечения академической мобильности, американская — USCS (United States Credit System) и английская — CATS (Credit Accumulation and Transfer System) — на **накопление кредитов**.

Кредитно-зачетные системы европейских университетов исходят из понимания кредита как единицы оценки трудозатрат на освоение образовательной программы. Кредитно-накопительные системы определяют кредит как **единицу оценки результатов** (знаний, умений, навыков). Гарантии трансформации ECTS из переводной в накопительную систему декларируются, однако в практике европейского образования однозначной трактовки технология не получила.

По мнению некоторых российских ученых, системы накопления кредитов, а не трудозатрат, более привлекательны<sup>2</sup>. Они удобны при организации непрерывного образования, не зависят от формы обучения и особенностей национальных образовательных систем различных стран, что важно в условиях современных тенденций к их интеграции и созданию единого образовательного пространства. При этом уровень кредита указывает на сложность и глубину знаний, а также на способность самостоятельно применять их на практике (умения и навыки). Следовательно, и вопрос количественной оценки одной зачетной единицы в часах (общих или аудиторных) оказывается второстепенным и зависит от различных форм обучения (очной, заочной, дистанционной, экстерната). Способы контроля результатов освоения образовательной программы (тестирование, зачеты, экзамены) выпадают из кредитной оценки, так как являются не результатами, а лишь процедурами контроля достигнутых результатов.

Российское законодательство допускает решение вузами вопросов перевода традиционных нормативов в зачетные кредиты. Опыт РУДН и других московских вузов показывает, что переход от часов к кредитным едини-

---

<sup>1</sup> В Финляндии, Швеции, Латвии — 40 единиц, однако 1 национальный кредит соответствует 1,5 ECTS кредитам. В России предлагается и 100-балльная система с коэффициентами пересчета в ECTS.

<sup>2</sup> Чучалин А., Боев О. Кредитно-рейтинговая система // Высшее образование в России. 2004. № 3. С.35.

цам в учебном процессе облегчает внедрение модульных систем, рейтингов, формирование индивидуальных образовательных траекторий отдельными студентами<sup>3</sup>. Необходим обмен опытом, оценка положительных и отрицательных результатов эксперимента. Например, научная работа в силу ее творческого характера не может быть измерена в часах. Если два студента усвоят учебный материал с разницей в затратах времени всего несколько часов, то это совсем не означает, что аналогичная разница будет и в эффективности научной работы: один из них вообще не сможет решить научной задачи. При внедрении нелинейной (асинхронной) модели учебного процесса научной составляющей образовательных программ следует уделить особое внимание.

Увеличение удельного веса самостоятельной работы, на наш взгляд, породит дополнительные психологические проблемы. Лишь незначительная часть студентов, как показывает опыт, психологически готова к проявлению инициативы, активному поиску и сбору учебной информации по изучаемым дисциплинам, способна овладеть методами ее аналитического осмысления. Большинство студентов, особенно младших курсов, за годы обучения в общеобразовательной школе привыкает к заучиванию учебника, простейшей репродукции рассказа учителя.

По мнению В. Сенашенко и Н. Жалниной, формирование студентами на основе учебных планов индивидуальных образовательных программ существенно влияет на личную мотивацию в обучении, а развитие новых, более эффективных методов текущего контроля знаний способствует повышению качества усвоения учебных предметов<sup>4</sup>. С этим трудно спорить. Однако надо иметь в виду, что при нынешней линейной (по курсам) системе освоения образовательной программы у студентов большинства российских вузов нет свободы выбора даже спецкурсов. При переходе от «синхронной» системы, при которой все студенты конкретной специальности изучают дисциплины в определенной последовательности, к «асинхронной», когда каждый формирует индивидуальную образовательную траекторию, возникнет хаос и снизится качество обучения. И дело не только в недостаточной проработанности методов организации самостоятельной работы студентов, как считают В. Сенашенко и Н. Жалнина. Есть еще инерция социальных привычек, общий естественный консерватизм института образования. Здесь нельзя спешить, необходим тщательный анализ результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов.

<sup>3</sup> Чистохвалов В. Кредитные единицы входят в российскую высшую школу // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 32–33.

<sup>4</sup> Сенашенко В., Жалнина Н. Качество высшего образования и система зачетных единиц // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 15.

Главными достоинствами российской системы образования остаются фундаментальность, научность, системность и практическая направленность. Следовательно, введение системы зачетных единиц следует рассмотреть прежде всего с этих позиций.

Пока не изменена нормативная база функционирования российской высшей школы, кредиты, предусмотренные Болонскими соглашениями, вступают в противоречие с курсовой системой обучения. Возможно, требуется специальный переходный период сосуществования кредитов с традиционными учебными программами. В любом случае организация учебного процесса усложняется.

Еще одна методологическая и организационная проблема — определение «весовых коэффициентов» циклов дисциплин (Б.1, Б.2, Б.3) в образовательных программах. Достаточно проста алгоритмизация цикла Б.1 для технических специальностей, или блок Б.2 для гуманитариев. Можно унифицировать внутреннюю структуру циклов и определить структуру каждой дисциплины по видам занятий: аудиторных (лекции, практические занятия, лабораторные и курсовые работы, контрольные точки). Все это должно найти отражение в зачетных единицах, которые описывают каждый учебный курс, каждую дисциплину, а в конечном счете, определяют трудоемкость всей образовательной программы. Министерством образования Российской Федерации предложена упрощенная методика пересчета трудоемкости учебного процесса в зачетные единицы (письмо Минобрнауки России от 28.11.2002, № 14-52-988ин\13). Согласно этой методике из 52 недель учебного года на студенческие каникулы приходится 2 недели зимой и 8 недель летом. Еще около двух недель выпадают из-за различных праздников. Итого — на все виды учебной работы, включая экзаменационные сессии, остается 40 недель. Если приравнять этот объем учебного времени к 60 зачетным единицам, как принято в европейской системе ECTS, то 4 дня учебной недели окажутся эквивалентными одной зачетной единице. Образование в течение одного учебного года будет составлять 60 условных единиц. Никаких изменений в организации учебного процесса при этом не требуется.

Гораздо сложнее вычислить кредиты дисциплин профиля, так называемого вузовского компонента учебных планов. А как быть с методологическими установками и взглядами различных научных школ в гуманитарных науках (философии, социологии, политологии, культурологии)? Несмотря на идеологический плюрализм, в каждой стране предпочтение, видимо, будет отдано отечественным классикам науки и культуры.

Второй уровень использования ECTS принципиально отличается от первого. Если в первом случае основой учебного процесса являются часы, то на втором уровне — кредиты. Для этого необходимо:

1. Разработать учебные планы нового типа.
2. Ввести в учебную практику новые рабочие программы дисциплин, в которых содержание выражено и контролируется в зачетных единицах.
3. Создать систему валидных тестов контроля знаний, умений и навыков.
4. Привести в соответствие кредитную систему и показатели стоимости обучения, зарплаты преподавателей.

Г. Ткач и В. Чистохвалов считают, что никакая система оценок не может одновременно разрешить всю совокупность этих проблем. В любом случае информация, предоставляемая выпиской из учебной ведомости оценок, должна отражать действительную, а не предполагаемую или идеальную ситуацию, а система оценок ECTS должна максимально способствовать объективному «соотнесению» оценок посылающего и принимающего вузов. Поскольку установление «соотносительности» — не только оценок, но самих образовательных программ и квалификаций — в целях их сопоставления и признания выступает в качестве одной из главных причин введения унифицированного Приложения к диплому, использование в нем единой общепонятной шкалы оценок становится важным условием достижения этих целей<sup>1</sup>.

Сейчас в связи с аккредитацией или лицензированием специальности частного вуза придет эксперт, и как все это будет проверяться, когда нет четких критериев, все выражено общими словами.

В. В. Зырянов и Е. В. Караваева правильно считают, что в течение последних лет министерство образования и науки Российской Федерации ведет невнятную политику по использованию системы ЗЕ (соответствует ли она системе ECTS?)<sup>2</sup>.

Ю. Д. Артамонова и А. Л. Демчук предлагают УМУ вузов разъяснить преподавателям значение понятия «признание» и его связь с компетентностным подходом и идеей зачетных единиц<sup>3</sup> [10].

Таким образом, при разработке концепции системы зачетных единиц для российской высшей школы важно обсудить, прежде всего, принципы кредитной оценки содержания образовательной программы на основе планирования результатов ее освоения. Следует предоставить возмож-

<sup>1</sup> Ткач Г., Чистохвалов В. Diploma Supplement // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 69.

<sup>2</sup> Зырянов В. В., Караваева Е. В. «Болезненные точки» перехода. О задачах, критериях и результатах мониторинга эффективности ФГОС в российских вузах // Аккредитация в образовании. 2013. № 64. С. 32.

<sup>3</sup> Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Развитие академической мобильности и ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 95.



ность вузам разрабатывать экспериментальные образовательные стандарты в рамках цикловой (и возможно курсовой) структуры федеральных государственных образовательных стандартов.

**Содействие мобильности.** Содействие мобильности студентов, преподавателей, исследователей, административного персонала вузов представляет наиболее сложную задачу для России. России пока далеко и до вступления в ВТО, и в Европейский Союз. Руководству страны не удается договориться с Евросоюзом об унификации цен на энергоносители (они у нас значительно ниже, чем в странах — членах ВТО). О тарифах на пассажирские перевозки, душевых доходах и ценах на жилье и говорить нечего. Эти факторы обуславливают ограниченность пространственной мобильности студентов. Особенности географического и социально-экономического состояния России таковы, что ее вхождение в единый рынок высшей квалификации в обозримом будущем проблематично. Более того, в политико-демографическом плане повышение мобильности студентов и молодых специалистов России невыгодно, вследствие дефицита рабочей силы. Несмотря на некоторый рост рождаемости за 2001–2012 гг. демографические прогнозы для России неблагоприятны.

Рост транспортных тарифов, жилья, стоимости жизни в Москве и других административно-культурных центрах, отказ от планового распределения выпускников вузов привел к регионализации рынка труда высшей квалификации в России, что значительно усложняет реализацию преимуществ Болонского процесса.

Непростой остается проблема визовой политики как по отношению к иностранным студентам, так и в отношении российских студентов в Европе, внутри которой данная проблема успешно решается в рамках Шенгенского соглашения. Немаловажной является проблема «утечки мозгов» в условиях мобильности, причем как преподавателей, так и студентов<sup>1</sup>.

В настоящее время России невыгодно поощрять мобильность выпускников вузов, поскольку половина из них получает образование за счет бюджета. От оттока человеческого капитала за рубеж страдают и европейские страны, однако в условиях дефицита рабочей силы для России этот процесс может приобрести драматические последствия.

Ситуация осложняется еще и тем, что в последние годы качество образования снижается. Это связано с увеличением студенческого контингента без наращивания основных фондов и обновления лабораторного оборудования, невостребованностью рынком труда инженеров, низким социальным статусом преподавателя.

---

Шматков М. Н. Болонский процесс в России: pro et contra // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2008. № 2. С. 242–243.

Глобализация вносит изменения не только в стандарты экономического развития, но и в систему образования. Высшее образование превратилось из элитарного превратилось в массовое, стало глобальной высокодоходной индустрией с оборотом в 27 млрд долл. Отсюда интерес правительств многих стран к общенациональным программам привлечения иностранных студентов. Они есть во Франции, Великобритании, Нидерландах, Японии, США. По прогнозам экспертов, численность студентов, обучающихся за границей, к 2020 году может достигнуть 2,8–3,0 млн. В 1999–2000 учебном году бюджет США получил от обучения иностранных студентов 12,3 млрд долл.<sup>2</sup>

Несмотря на ограниченные объемы финансирования, устаревающую материально-техническую базу, Россия имеет современную систему высшего образования. В ней по-прежнему сохраняются традиции фундаментальности и комплексности. По данным педагогических и социологических исследований российские студенты в массе своей обладают высокой учебной мотивацией и способностью к обучению.

По мнению М. Делягина, директора института глобализации, Россия способна поправить свое экономическое положение путем подготовки специалистов с высшим образованием для стран Третьего мира, СНГ и Европы<sup>3</sup> Соединенные Штаты получают за обучение иностранных студентов от 10 до 12 млрд долларов в год. В России сегодня проходит обучение около 90 тыс. иностранных студентов, причем 53% из них обучаются за счет государственного бюджета России. Средняя стоимость обучения не превышает 3 тыс. долларов, а общая стоимость предоставляемых образовательных услуг составляет всего 143 млн долларов. Это в десятки раз меньше, чем доход США в соответствующем секторе экономики. Для того чтобы поднять доходность системы высшего образования, необходимо значительное увеличение финансирования, техническая модернизация образования и, конечно, участие в Болонском процессе.

Важно развивать гибкость и мобильность в предоставлении образовательных услуг. Сегодня в России высок удельный вес гуманитарного образования, в то время как иностранных студентов, как показывает соответствующая статистика, больше интересуют естественные, медицинские и технические науки. Среди специальностей, по которым обучаются иностранные студенты в США, лидирующими являются медицинские науки, биология, физика, математика, информационные технологии. Возможно, неадекватный рыночным требованиям спектр предлагаемых образователь-

<sup>2</sup> Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции // Высшее образование в России. 2002. № 3. С. 95.

<sup>3</sup> См. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи / под ред. М. Делягина. М., 2000. С. 32.

ных услуг обусловил действующую в России в последние годы тенденцию сокращения численности иностранных студентов<sup>1</sup>.

**Качество образования.** Качество образования в Европе стало лозунгом последних 20 лет и следствием широкомасштабных реформ национальных систем образования.

В 1991 г. Комиссия Европейского сообщества опубликовала Меморандум о высшем образовании, в котором были сформулированы приоритеты развития и преобразований высшей школы европейских стран, созвучные положениям Сорбонской и Болонской деклараций<sup>2</sup>.

В Болонской декларации эта проблематика описывается как «содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий»<sup>3</sup>.

Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования обеспечивается, прежде всего, путем разработки необходимых критериев. Здесь выделяются три уровня: вуз, страна, Европа в целом. Каждая страна — участник процесса — оценивает программы вузов на основе системы аккредитации и сопоставимых процедур; публикует результаты оценки качества образования специалистов; участвует в международном сотрудничестве и создании сети агентств, специализирующихся на определении качества высшего образования. Важным и нереализованным пока в России критерием является участие студентов в оценке качества обучения в вузе, публикация результатов этой оценки. В конце 80-х гг. в российских вузах использовалось анкетирование преподавателей студентами, однако эксперимент породил массу этических проблем и был прекращен. В рамках Болонского процесса проблема оценки стоит шире: студенты оценивают не конкретного преподавателя, а качество образования в целом.

На европейском уровне в соответствии с требованиями Болонской декларации создаются не только согласованные стандарты и процедуры оценки качества образования, но и согласуются методы аккредитации самих агентств, занимающихся определением качества образования.

В 2005 г. на очередном совещании министров в Бергене ЕНКВА представила доклад на тему «Стандарты и руководство по обеспечению качества в европейском пространстве высшего образования».

Доклад был подготовлен ЕНКВА совместно с Европейской ассоциацией университетов (ЕАУ), Национальными союзами студентов в Европе (ЕСИБ)

<sup>1</sup> Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции // Высшее образование в России. 2002. №3. С. 97–98.

<sup>2</sup> Memorandum of Higher Education in the European Community // Commission of the European Communities. Brussels. 1991. 23 p.

<sup>3</sup> The European Higher Education Area. Joint Declaration of the Ministers of Education. Bologna. 1999. 19 June. P. 2.

и Европейской ассоциацией учреждений высшего образования (EURASHE) после обсуждения с различными профильными сетями. Разумеется, доклад впитал в себя исследования и разработки, сделанные с ЮНЕСКО.

Главные рекомендации доклада:

- Разработать европейские стандарты по внутреннему и внешнему обеспечению качества, а также стандарты для агентств по внешнему обеспечению качества.
- Проводить каждые пять лет циклическую оценку европейских агентств по обеспечению качества.
- Сделать акцент на субсидиарности, при этом по возможности проводить оценку внутри страны.
- Составить Европейский реестр агентств по обеспечению качества.
- Создать Европейский консультативный форум по обеспечению качества высшего образования<sup>4</sup>.

Вместе с тем на юбилейной встрече министров, ответственных за высшее образование, европейских стран-участниц Болонского процесса 11 марта 2010 года в Будапеште (Венгрия) новый Президент ENQA Аким Хопбах (Германия) еще раз озвучил основные принципы развития систем гарантии качества образования:

- высшие учебные заведения несут основную ответственность за качество высшего образования;
- все формы и процедуры гарантии качества должны быть ориентированы на дальнейшее совершенствование качества образования;
- многообразие подходов приветствуется, если применяются единые для всех принципы оценки и гарантии качества;
- все участники образовательного процесса и особенно студенты участвуют в процедурах и работе органов гарантии качества;
- агентства гарантии качества являются независимыми.

26–27 апреля 2012 г. в Бухаресте состоялась Конференция министров, ответственных за высшее образование, и в рамках конференции прошел третий Болонский форум «Beyond the Bologna process: Creating and connecting national, regional and global higher education spaces».

В ходе конференции было принято Бухарестское коммюнике, в котором министры отметили, что высшее образование должно быть главной целью усилий участников Болонского процесса по преодолению кризиса — теперь более чем когда-либо.

Было указано, что участники Болонского процесса будут преследовать следующие цели: обеспечить качество высшего образования для всех в це-

<sup>4</sup> Иванов С. С., Волкова И. Е. Качество по европейской шкале // Платное образование. 2005. № 11. С. 15.

лях увеличения трудоустраиваемости выпускников и укрепление мобильности, как способа для улучшения обучения.

Их действия по достижению этих целей будут подкреплены постоянной работой по гармонизации национальных практик с целями и политикой Европейского пространства высшего образования, в то же время реагируя на те области, где необходима дальнейшая работа. За 2012–2015 гг. министры особенно сосредоточатся на полной поддержке своих вузов и заинтересованных лиц в их усилиях по внесению значимых изменений и продвижению полной реализации всех направлений Болонского процесса.

Участники Болонского процесса считают, что обеспечение качества имеет важное значение для установления доверия к Европейскому пространству высшего образования и для усиления привлекательности предложений ЕПВО, включая трансграничное образование. Они готовы как поддерживать социальную ответственность за обеспечение качества, так и активно привлекать широкий круг заинтересованных сторон в этом процессе. Участники Болонского процесса признательны ENQA, ESU, EUA и EURASHE (группа E4) за доклад о ходе реализации и применении «Европейских стандартов и руководящих принципов по обеспечению качества» (ESG). Они решили пересмотреть ESG для совершенствования понимания, применимости и полезности, включая их сферу деятельности. Пересмотр будет основан на первоначальном предложении, подготовленном E4, в сотрудничестве с Education International, BUSINESSEUROPE и Европейским реестром по обеспечению качества высшего образования (EQAR), который будет сдан Рабочей группе Болонского процесса.

Министры приветствовали внешнюю оценку EQAR и поддержали агентства по обеспечению качества в подаче заявок на регистрацию. Они позволят зарегистрированным в EQAR учреждениям осуществлять свою деятельность во всем Европейском пространстве высшего образования в соответствии с национальными требованиями. В частности, участники Болонского процесса будут стремиться к признанию решений по гарантии качества зарегистрированных в EQAR агентств о совместных программах и двойных дипломах.

Можно присоединиться к мнению Ю. Б. Рубина, что «в рамках мероприятий и встреч Болонского процесса понятие качества образования не только уточняется, но и существенно дополняется, актуализируется, трансформируется, обогащается новым содержанием»<sup>1</sup>.

В соответствии с нормативными документами Болонского процесса оценку качества образования и аккредитацию вузов должны прово-

---

<sup>1</sup> Рубин Ю. Б. Европейское образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю. Б. Рубин. 2-е изд. М., Маркет ДС, 2009. С. 245.

дить негосударственные аккредитационные агентства, признаваемые государственными органами, осуществляющими политику в области образования<sup>2</sup>.

В. А. Зернов справедливо считает, что качество образовательных услуг, а не «принадлежность» вуза — вот основание для его оценки государством и гражданами<sup>3</sup>.

В России сложилась система оценки качества образования и образовательных программ, действует программа аккредитации. Судьбу высших учебных заведений Российской Федерации решает проводимый государством мониторинг со спорными критериями оценки деятельности вузов, учета их специфики. Можно поддержать предложение Л. Н. Сахьянова о проведении внутреннего мониторинга<sup>4</sup>. С точки зрения европейских критериев пока уязвимым местом остается контроль качества на промежуточных рубежах обучения. Поскольку четких унифицированных критериев качества усвоения конкретных дисциплин нет, вузы при переводе студента самостоятельно принимают решения о перезачете дисциплин, изученных в другом учебном учреждении. Чаще всего это происходит с учетом более или менее субъективного определения рейтинга вуза.

Еще одна серьезная проблема — признание качества европейских, американских, азиатских дипломов в России. Очевидно, что вступление РФ в ВТО спровоцирует продвижение иностранных университетов и их выпускников в нашу страну. Вероятность появления в России выпускников Кембриджа, Оксфорда, Гарварда, Сорбонны минимальна. Скорее, это будут специалисты с первой и второй степенью высшего образования из Китая, Вьетнама, Турции, стран Восточной Европы.

**Европейская составляющая высшего образования.** Содействие европейским воззрениям в высшем образовании (в духе концепции Европеизма), по мнению специалистов, весьма далеко от актуальных проблем российской высшей школы, поскольку образование призвано давать более широкий взгляд на мир<sup>5</sup>. Кстати, процесс информационного обеспечения международного сотрудничества в анализируемых вопросах далек от завершения и в странах Евросоюза. Основные принципы и инструменты ECTS еще не доведены до администрации всех европейских вузов. За-

<sup>2</sup> Шадриков В. Д. Об участии негосударственных организаций в оценке качества образования и в аккредитации вузов // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 4.

<sup>3</sup> Зернов В. А. Образование и общество: поиск языка взаимопонимания // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 5.

<sup>4</sup> Сахьянов Л. Н. Управление качеством образовательного процесса как педагогическая проблема // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 1. С. 144–148.

<sup>5</sup> Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 14.

пдноевропейские университеты столкнулись с проблемой распределения кредитов по дисциплинам, нет пока четких правил определения трудоемкости учебной нагрузки студентов.

Наиболее актуальной проблемой развития европейского образования является обеспечение его качества. Именно эта проблема обсуждалась на очередной встрече министров образования в Бергене (май 2005 г., Норвегия). Для России наиболее актуальна реализация двухступенчатой системы в европейской версии, а также предоставление приложения к диплому на одном европейском языке. Эти цели достижимы без угрозы традициям российской высшей школы. Серьезной проблемой остается финансирование научных исследований и интеграция науки и образования.

Практика реализации Болонского соглашения показывает трудности процесса образовательной глобализации. В ряде стран ЕС переход на единый образовательный стандарт идет медленными темпами, в то время как некоторые университеты (например, Оксфордский или Кембриджский) вообще провозглашают неучастие в Болонском соглашении<sup>1</sup>.

Кроме этого, отмечаются определенные обстоятельства, которые в ходе реализации Болонского процесса могут оказать прямое отрицательное воздействие на систему российского образования. В качестве главного из них указывают на отсутствие в России существенного государственного финансирования Болонского процесса, в то время как по опыту других стран-участниц, на финансирование болонских реформ в переходный период, как правило, расходуется до 60% бюджета национальных министерств образования и отдельных вузов.

Существует неопределенность статуса российской ученой степени «доктор наук» при переходе к европейскому «доктору наук» (PhD).

В связи с переходом на двухуровневую систему образования многие негосударственные вузы испытывают кадровые проблемы, связанные с открытием магистратур. Согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция», квалификация (степень) магистр, основная образовательная программа магистратуры должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, ученую степень или опыт деятельности в соответствующей профессиональной сфере и систематически занимающимися научной и/или научно-методической деятельностью. При этом не менее 40% преподавателей должны иметь ученое звание профессора. Подготовка магистров требует наличия штатных

---

<sup>1</sup> Желтов В. Болонская декларация и российское образование // Педагогика. 2007. № 9. С. 111–112.

докторов юридических наук. Но в большинстве своем негосударственные высшие образовательные учреждения не всегда могут конкурировать с государственными образовательными учреждениями страны, которые обладают большими организационными и иными возможностями по сравнению с государственными и являются более привлекательными в качестве основного места работы.

Сегодня большинство негосударственных высших образовательных учреждений еще не имеют условий для создания магистратур в силу нерешенности кадрового вопроса. А отсутствие магистратур в филиалах делает их малопривлекательными для абитуриентов.

Ряд проблем кроется на пути перехода от общепринятой у нас четырехбалльной системы оценок «неудовлетворительно-отлично» к европейской семибалльной: «А» — «отлично», «В» — «очень хорошо», «С» — «хорошо», «D» — «удовлетворительно», «Е» — «посредственно», «FX» — «неудовлетворительно» (с правом пересдачи), «F» — «неудовлетворительно» (без права пересдачи, необходимо повторить курс). Ключом к решению этой проблемы может послужить уже упомянутая рейтинговая накопительная система оценки знаний студентов, которая, предполагая обычно достаточно широкую шкалу измерения баллов, допускает достаточно точный и адекватный пересчет на европейскую систему оценок<sup>2</sup>.

Конечно, нельзя сводить все реформы образования только к Болонскому процессу, тем более в российских традициях кампанейщины. Необходимо ориентироваться на мировые тенденции и в то же время учитывать внутренние потребности и российскую ментальность.

В. Беляев и Г. Жабриев считают, что система высшего образования, предлагаемая в рамках Болонского процесса, является «системой образования для бедных» и в ее теперешнем виде вряд ли сможет составить конкуренцию США по привлечению иностранных студентов в естественно-научные области обучения<sup>3</sup>.

С 2011 года вузы России перешли на двухуровневую систему обучения. Нам кажется, здесь больше минусов, чем плюсов. Россия, безусловно, должна стремиться к открытому рынку высшего образования со странами Евросоюза и другими регионами. Но, например, не в каждом высшем учебном заведении этих стран так активно поддерживают эти процессы.

В контексте интересов национальной безопасности нашей страны, с учетом проблем глобализации и последних изменений международной обстановки можно предложить Министерству образования и науки Российской

<sup>2</sup> Шматков М. Н. Болонский процесс в России: pro et contra // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2008. № 2. С. 243.

<sup>3</sup> Беляев В., Жабриев Г. Болонский процесс: попытка конкуренции // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 41.



Федерации идею формирования альтернативной евроазиатской образовательной системы стран СНГ и Балтии, базирующейся на русском языке, что позволит вернуть ему былые величие и могущество, а России — укрепить на международной арене свои позиции, связующего звена между Востоком и Западом.

На саммите АТЭС, который прошел в начале сентября 2012 г. во Владивостоке, по инициативе России были вынесены вопросы, связанные с созданием единого образовательного пространства в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Приоритеты этой деятельности выработаны на Международной научно-практической конференции «Формирование образовательного пространства АТЭС», прошедшей на базе Дальневосточного федерального университета. Это было первое мероприятие в рамках председательства России в АТЭС, в нем участвовали представители секретариата и рабочей группы по развитию человеческого потенциала АТЭС, Ассоциации тихоокеанских университетов, Минобрнауки РФ, профильных министерств стран АТЭС, российских и зарубежных университетов.

Россия — страна, принадлежащая одновременно и Европе, и Азии. Но если наука и образование государств Европы, согласно Болонскому соглашению, интегрируются уже не первый год, в Азии аналогичные процессы только начинаются. Россия выступила с инициативой создания единого образовательного пространства АТЭС еще в начале года, в рамках своего председательства на саммите. Ряд проектов в этой области университетами АТЭС уже реализуется, однако большой активности здесь не наблюдается. Пока контакты развиваются на уровне университетов, а страны, которые смогли бы участвовать в процессе на уровне правительства, должны это делать в рамках своей компетенции.

Суть образовательной инициативы РФ — в создании университетской сети, единого информационного пространства, которое объединит высшие учебные заведения АТР. Проект нацелен на обеспечение мобильности студентов, преподавателей и научных сотрудников, разработку совместных магистерских и докторских программ, а также общих курсов и программ переподготовки.

Сеть университетов должна создаваться с опорой на опыт и потенциал Ассоциации тихоокеанских университетов. Формулировки пяти главных приоритетов, предложенных к рассмотрению на саммите стран АТЭС, изложены в итоговом документе, принятом участниками конференции. Четыре из них начинаются со слов: «Экономики АТЭС должны взаимодействовать, чтобы...». Цели этого взаимодействия — рост мобильности студентов (через более тесную кооперацию в области аккредитации, гарантии качества образования), исследователей (через расширение совместных поисковых работ в университетах стран АТЭС), провайдеров образования (в частно-

сти, необходимы эффективные и прозрачные правила регистрации зарубежных вузов, предоставляющих образовательные услуги в странах АТЭС). Также в документе предлагается создать общую базу данных по торговле образовательными услугами в странах АТЭС. Все это, подчеркивается в документе, будет способствовать углублению экономических отношений между странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

По интенсивности интеграции высшего образования в Азии пока нет никакого сравнения с Европой. Если, например, в рамках Болонского соглашения уже вовсю обсуждается единый подход к докторскому образованию, к системам оценки образовательных кредитов, то в Азиатско-Тихоокеанском регионе пока об этом речь не идет. А ряд стран АТЭС, которые занимают очень сильные позиции на образовательном рынке, — США, Канада — сопротивляются интеграции, что объяснимо: зачем им интегрироваться с более слабыми? Страны типа Китая тоже в ней не очень заинтересованы, так как развиваются очень быстро и рассчитывают на доминирование в будущем. То есть ситуация политически более сложная, чем в Европе. Там главным толчком стали общеевропейская интеграция, создание ЕС, общая валюта, отказ от границ внутри ЕС. В Азии такого нет. Нет и того, чтобы университетские сообщества вдруг очень захотели интегрироваться. Но в перспективе интеграция неизбежна. И страны, которые захотят играть в этом процессе активную роль, будут вкладываться не только в проведение таких обсуждений, но и, например, в серьезные сравнительные исследования высшего образования стран АТР.

Один из главных барьеров в наших попытках создать связи между системами высшего образования стран АТР — отсутствие понимания того, чем сегодня является каждая из этих систем, чем они отличаются друг от друга. От понимания этого зависит выбор моделей международного сотрудничества в области образования и в конечном счете его развитие.

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧАСТНОГО СЕКТОРА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

### **2.1. Основные исторические этапы и факторы становления частной школы в России**

Первые частные учебные заведения в России возникли еще в древности. Их генезис подробно рассмотрен в работе В. А. Солоницына «Негосударственное высшее образование в России» и у ряда других авторов<sup>1</sup>. В IX в. возникло Древнерусское государство — Киевская Русь. С этого условного рубежа и берет свое начало зарождение образования на Руси. Во времена княжения Владимира (X–XI вв.) на Русь стали прибывать греческие священники, которые были заинтересованы в принятии новой религии. Для обучения именитых людей приглашались иностранные учителя из Византии, Болгарии, Сербии. Одна из первых школ создана Ярославом Мудрым

---

<sup>1</sup> См.: Грачев, В. Д. Становление и развитие негосударственного образования в России (Вторая половина XIX начало XX вв.): дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 144 с.; Кармаева, О. А. Ведущие тенденции развития негосударственных учебных заведений в России: дис. ... докт. пед. наук. М., 1997. 328 с.; Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития. / В. А. Зернов [и др.]: под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. 388 с.; Соколов Е. А. Грани гуманитарного познания: К 15-летию Новосибирского гуманитарного института / Е. А. Соколов; Новосибирский гуманитарный институт; науч. ред. Белан З. И. Новосибирск: НГИ, 2008. 180 с.; Солоницын В. А. Негосударственное высшее образование в России. М.: МОСУ, 1998. 273 с.; Хациева И. А. Становление и развитие негосударственного высшего образования в России XIX начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 167 с.

в Новгороде для обучения детей старост и духовных лиц, прежде всего, элементарной грамоте<sup>2</sup>. Овладение письменной культурой отвечало потребностям христианской религии как телеологической основы зарождающегося феодального государства. Помимо церковнослужителей основными потребителями знаний были княжеская администрация, некоторые слои городского населения. В княжеских семьях имели доступ к образованию и некоторые женщины. Известен пример Черниговской княжны Ефросиньи Полоцкой, которая сама писала книги, как отмечали историки, «была умна книжному писанию»<sup>3</sup>.

Недостаток школ в народе восполняли домашним обучением детей грамоте при помощи частных учителей. Это были зачатки частного сектора образования на Руси.

Монголо-татарское иго нанесло серьезный урон образованию на Руси. Были прерваны отношения с Византией, Русь оказалась оторванной от цивилизации Западной Европы. В условиях разгрома и постоянных набегов на первый план выступали другие интересы, связанные с защитой своего бытия. Лишь с созданием основ Российского централизованного государства — с середины XV в. — вопросам образования начинают уделять большее внимание. К этому времени в стране существовало до двухсот монастырей, которые являлись основными центрами обучения грамотности<sup>4</sup>.

К XV в. обучение у таких частных учителей стало распространенным явлением. Группы обучающихся стали более многочисленными, доходя иногда до 12 человек, т. е. составляли уже целую частную школу<sup>5</sup>. С момента своего зарождения государственная и частная (негосударственная) школы существовали и развивались параллельно.

В начале XVI в. рост ремесла, торговли, городов, расширявшиеся потребности церкви и государства в связи с усилением связей с Западной Европой настоятельно требовали открытия новых школ. Однако темпы роста школ далеко не соответствовали реальной потребности в грамотных людях.

Следует заметить, что стремление создать частное высшее учебное заведение было отмечено еще в XVI в. Так, в 1580 г. богатые князья Острожский и Слуцкий основали Острожскую академию. Князья имели свою типографию и училище. Ректор данного учебного заведения был весьма образован-

<sup>2</sup> См.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древних времен до конца XVIII в. М., 1989. 587 с.

<sup>3</sup> См.: Шульгин В. С., Кошман Л. В., Зезина М. Р. Культура России IX–XX вв.: учебное пособие. М., 1996. С. 23.

<sup>4</sup> Соколов Е. А. Грани гуманитарного познания: К 15-летию Новосибирского гуманитарного института / Е. А. Соколов; Новосибирский гуманитарный институт; науч. ред. Белан З. И. Новосибирск: ИГИ, 2008. С. 25–26.

<sup>5</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 17.

нейшим человеком своего времени, обучавшимся в европейских университетах, — Экзарх Александрийский Кирилл Лукарь<sup>1</sup>.

Острожская школа стояла явно выше всех существующих на тот период училищ, однако назвать ее высшим учебным заведением — академией — в сегодняшнем понимании нельзя. Эта академия просуществовала 60 лет, до 1640 г<sup>2</sup>.

Одной из первых серьезных мер по распространению образования среди народа явилось предписание Стоглавого Собора (1551 г.) относительно открытия школ в Москве и других крупных городах. Эти училища содержались «учителями» (по терминологии, употребляемой в описаниях житий святых). Заметного распространения грамотности среди населения эти училища не дали, и, главным образом, потому, что священники и дьяконы не проявляли усердия в открытии школ из-за невысокой оплаты их труда.

Помимо этих мероприятий по созданию школ низшего звена в XVI веке происходит образование на Украине и в Белоруссии новых учебных структур — частных братских школ (Львовской, Виленской, Брестской). «Братства» развивали свою деятельность в городах и сельской местности. Например, во многих украинских селах создавались народные школы, в которых обучали элементарной грамоте и пению. Для практики работы «братских» школ были наиболее характерны: демократический характер, четкая организация школьной жизни, коллективные занятия с учениками в классах, хорошая постановка учета посещаемости обучающихся. «Братские» школы XVI в. стали прообразом строительства в следующем столетии школ высшего звена<sup>3</sup>. В числе последних самой значительной стала Киевско-Могилянская академия (1615 г.), которая явилась первым высшим учебным заведением на Руси и крупнейшим образовательным центром нашего отечества в XVII–XVIII веках.

Созданные и функционировавшие в это время частные и церковные школы вместе с приказными, которые непосредственно создавались в первой половине XVII в. для нужд государства, по-прежнему не успевали за ростом требований на грамотных людей. Объективные условия экономического развития, потребности управления вынуждали государство взять инициативу в свои руки. При этом частная школа, обеспечивая свой вклад в дело начального образования простого населения, оставалась за пределами внимания государства.

<sup>1</sup> Владимирский-Будаков М. Ф. Государство и народное образование в России с XVIII века до учреждения министерств. СПб., 1874. С. 89–90.

<sup>2</sup> См.: Энциклопедический словарь / Изд. Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. СПб., 1897. Т. XXII. С. 364.

<sup>3</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 27.

Следующим этапом в развитии образования можно считать появление повышенного образования второй половины XVII в., когда в перечень изучаемых дисциплин помимо письма и счета дополнительно включаются иностранные языки и различные науки. Появляются домашние учителя-иноземцы, знающие латинский язык. Обучение на «иностранный манер» имело поддержку при царском дворе.

Так, в начале 30-х гг. XVII в. царь Алексей Михайлович и патриарх Филарет предприняли попытку пригласить опытного греческого «дидаскала» в Москву для обучения молодежи при Патриаршем дворе греческому языку и другим наукам. К 1632 г. относятся сведения об учительской деятельности грека Иосифа, который учил малых ребят греческому языку и грамматике. Этот факт свидетельствует о безусловном интересе правителей церкви и государства к распространению более высокого уровня образования<sup>4</sup>. Повышенное обучение осуществлялось в школе окольного Ф. М. Ртищева при основанном им Андреевском монастыре<sup>5</sup>. Такого же типа была Чудовская школа, открытая в Чудовом монастыре и возглавляемая Епифанием Славинецким. Учились в школе подьячие московских приказов, низший церковный клир, дворяне (всего 10 человек) — то есть лица, имевшие начальное образование. Монастырь располагал большой библиотекой, древними традициями воспитания и обучения. Здесь преподавали греческий язык, риторику и диалектику<sup>6</sup>. В середине 60-х гг. XVII в. была специально организована школа повышенного типа Симеоном Полоцким для подьячих Тайного Приказа. В начале 80-х гг. XVII в. в Москве по инициативе Сильвестра Медведева была открыта в Заиконоспасском монастыре славяно-латинская школа повышенного типа с преподаванием на двух языках грамматики, риторики и других «свободных искусств». Школа содержалась на средства самого царя, что свидетельствовало о намерении правительства развивать училища повышенного типа<sup>7</sup>.

Для обучения приказных людей при приказах создаются школы, в которых обучались дети приказных, посольских подьячих, стрельцов, лекарей. При функционировавших в Москве приказах были созданы школы: Посольская, Поместная, Лекарская при Артиллерийском приказе, Типографская при Приказе печатного дела.

Таким образом, именно ко второй половине XVII в. следует отнести появление высшего образования; в перечень изучаемых предметов в это время включаются азбуковники, иностранные языки и различные науки. Появляются домашние учителя-иноземцы, знающие в совершенстве латинский

<sup>4</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 27.

<sup>5</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 19.

<sup>6</sup> См.: Румянцова В. С. Русская школа 18 в // Вопросы истории. 1978. № 6. С. 217–218.

<sup>7</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 27.

язык. Образование начинает складываться в систему. Во многом это стало возможным благодаря разветвленной сети частных школ, которые обучали в основном умению читать и писать, а последнее было непременным условием для поступления в приказные и иные школы повышенного типа. Наряду со школьным коллективным обучением в это же время был весьма распространен способ индивидуального обучения и получения на его основе повышенного образования.

Исследователь А. И. Соболевский по результатам анализа большого числа архивных материалов отмечал, что «... в Московской Руси XV–XVII веков образованность для всех сословий во всех отношениях была одна и та же: и княжеский сын, и поповский, и крестьянский учились в одни и те же годы одному и тому же, по одним и тем же книгам, часто у одних и тех же учителей, и достигали в школьном образовании приблизительно одного и того же — умения читать и писать. Точно так же и княжеский сын, и попович, и крестьянский сын могли сами, каждый отдельно набираться учения, изучая книги»<sup>1</sup>.

По поводу состояния частных школ в Московской Руси А. И. Соболевский заметил: «Москва этого времени не имела ни правительственных, ни общественных школ. Но зато в ней было много частных училищ, так много, что желающему обучать своего сына грамоте не нужно было их разыскивать»<sup>2</sup>.

Учителями в частных школах в XVIII в., как правило, были представители духовенства. Но с ростом числа училищ все больше появляются учителя и из светских людей. Архиепископ Геннадий еще в начале XVI в. упоминал об учителях-«мужиках» и «мирских» людях. «Отставные приказные, дьячки и дьяконы, отставные солдаты — вот те общественные слои, из которых учителя-мастера выходят. И учат они по-прежнему по старой программе — от складов к псалтирю»<sup>3</sup>.

Стабильность позиций частной школы и ее устойчивое развитие в это время объяснялось простым обстоятельством: постоянным спросом на элементарные знания в условиях недостатка казенных школ. Именно частная школа представляла возможность получить начальное образование в том небольшом объеме (чтение, письмо), который требовался по тем временам большинству простого народа для повседневной жизни. Школа «мастеров» заняла свободную нишу в образовании, пользуясь доверием и признанием простых людей, хотя материальное ее положение практически всегда оставалось незавидным. «Если высшие училища, содержавшиеся на средства мо-

<sup>1</sup> Соболевский А. И. Образованность Московской Руси XV–XVII веков. СПб., 1892. С. 22.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Князьков С. А. Очерки истории народного образования в России до эпохи Александра II-го / С. А. Князьков, Ч. И. Сербов. М., 1910. С. 55.

настырей и епархий, еще получали некоторую поддержку из государственной казны, то низшее образование... всецело было предоставлено частной инициативе, а последняя — проявлялась теми немногими лицами («мастерами», дьячками и др.), которые в преподавании грамоты искали средства для существования»<sup>4</sup>.

При незавидном материальном положении учителей-профессионалов в казенных школах частная школа предоставляла им дополнительную возможность заработка «книжным поучением отроков себе на пропитание». Отмеченное в достаточно полной степени и весьма определенно характеризует ту социально-экономическую основу, на которой происходило зарождение и дальнейшее развитие частных школ этого периода<sup>5</sup>.

Появление школ повышенного типа с изучением иностранных языков создавало предпосылки для создания в России высших учебных заведений, в том числе и негосударственных.

Стремление к развитию просвещения в XVII в. в немалой степени было обусловлено растущими контактами с Южной и Юго-Западной Русью, вошедшими в состав России. Значительным событием этого времени (1631 г.) явилось открытие первого русско-украинского учебного заведения университетского типа — Киево-Могилянской коллегии, что можно считать еще одним этапом повышенного образования. В 1685 г. была организована Славяно-греко-латинская академия, соединившая в себе черты высшей и средней школы, где преподавались греческий, латинский и славянский языки, «семь свободных искусств», богословие.

По мысли царя Федора Алексеевича Академия была предназначена к тому, чтобы «сеять семена мудрости», т. е. быть первым в России учебным заведением для получения общего (классического) высшего образования. На деле же академия являлась по существу специальной высшей школой преимущественно церковного характера<sup>6</sup>.

Ряд исследователей истории народного образования в Российском государстве — П. Ф. Каптерев, С. В. Рождественский, В. В. Григорьев, С. А. Князьков и др., отмечая частный характер общеобразовательных школ в допетровской Руси, делают акцент на их заметный вклад в дело просвещения. «...Частная инициатива в союзе с церковью до Петра I создала и поддерживала почти все образование на Руси»<sup>7</sup>.

В связи с этим можно констатировать, что вплоть до конца XVII в. основу общеобразовательного звена обучения составляли домашнее обучение и частные школы, из выпускников которых формировался главным обра-

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 29.

<sup>6</sup> См.: Румянцева З. С. Русская школа 18 в // Вопросы истории. 1978. № 6. С. 218.

<sup>7</sup> Каптерев Г. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915. С. 322.



зом контингент учащихся школ повышенного обучения и государственной профессиональной школы. Среди этого контингента были, безусловно, и выпускники школ грамотности при церквях и монастырях, но их доля была незначительной. Этому есть простое объяснение: поступившие в духовные школы изначально ставили своей целью служение только церкви, а не поступление в профессиональные школы или на государственную службу в дальнейшей мирской жизни<sup>1</sup>.

Во второй половине XVII в. появляется профессионально-практическое образование (приказные школы), происходит постепенное разделение образования на светское и духовное, что позволяет судить о наметившейся тенденции к прекращению монополии церковного образования в Российском государстве.

Кроме этого, более тесные связи с Западной Европой в конце XVII и начале XVIII вв. оказали непосредственное влияние на развитие сферы образования и в свою очередь явились своеобразным побудительным толчком к началу серьезных государственных преобразований в России.

В XVIII в. образование в России стало развиваться под эгидой государства. Петр I, желая подготовить образованных государственных деятелей, акцент делает на естественные науки. Формируется ряд государственных сословно-профессиональных школ. Наряду с государственными школами, открытыми в начале XVIII века, продолжали развиваться и частные (например, частные горнозаводские школы при рудниках)<sup>2</sup>. Петр I активно поддерживал и частные учебные заведения, учреждаемые иностранцами, такие как пансион француза Де-Баро, школы Эрнста Глюка и шведа фон Вреха и др.<sup>3</sup>

Школе Глюка (1701 г.) государством были выделены помещения, предоставлены определенные права и государственная поддержка (3 тысячи рублей казенных денег). В 1704 г. под школу были отведены палаты боярина В. Ф. Нарышкина, а указом Имперской канцелярии 25 февраля 1705 г. было оформлено местоположение и задачи школы: «...учинить в Москве школу на дворе Нарышкина, учить бесплатно языкам и всякой философской мудрости». Это была первая частная общеобразовательная школа, которой были предоставлены определенные права и государственная поддержка. Школа была объявлена вольной: в нее проводилась запись «своею охотою». В 1706 году школе был установлен штат в 100 учеников, которым предписывалось «давать жалованье определенное», увеличивая его с переходом в высший класс, «дабы охотнее учились, и в том стараться как воз-

<sup>1</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 30.

<sup>2</sup> См.: Папаригопуло С. В. Из истории государственного управления в области образования в России. М., 1954. 216 с.

<sup>3</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 22.

можно, чтобы поспешно учились»<sup>4</sup>. Уже в это время предпринимались осознанные попытки стимулирования учебного труда (аналог современной студенческой стипендии). Просуществовала она недолго. Многопредметность программы обучения, недостаточная организация учебно-воспитательного процесса сделала ее нежизнеспособной. Ученики ее постепенно разбегались: кто переходил в медицинскую школу при Московском военном госпитале, кто в Славяно-греко-латинскую академию и другие школы. В 1715 г. последние учителя, оставшиеся в школе, были переведены в Петербург. Гимназия Глюка была первой попыткой создать в России светскую общеобразовательную школу, которая оказалась преждевременной.

Другие попытки по развертыванию частных школ в этот период также оказались безуспешными.

Как правильно считают авторы монографии «Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития», в начале XVIII в частная школа развивалась и активно действовала прежде всего потому, что была ближе всех к пониманию запросов своих учеников и могла исключить из своей практики многие из недостатков, свойственных функционированию учебных заведений. Основная часть населения сохраняла нерасположение и даже недоверие к казенным школам и традиционно тяготела к частным. Сложившийся в России бытовой уклад, привычки, приверженность старине составляли серьезный барьер, который, как показало время, правительственная школа не смогла осилить. А частная инициатива с успехом пользовалась отсутствием конкуренции и была направлена на создание школ, отвечавших потребностям общества<sup>5</sup>.

Конкретные социально-исторические условия развития Российского государства создали объективные предпосылки для активизации деятельности самого правительства по реформированию школы. Реформы Петра I были направлены не только на развитие начальных «цифирных» и средне-специальных школ, они затрагивали и высшее образование. В его царствование был создан целый ряд высших учебных заведений, учреждена Академия наук, начата деятельность Петербургского академического университета<sup>6</sup>.

7 декабря 1725 г. состоялось официальное открытие Академии наук. Наряду с русскими учеными в Академию были приглашены иностранцы, в ряде случаев очень крупные ученые (математик И. Герман, физиолог и математик Д. Бернулли, астроном и географ И. Делиль и др). Интересен следующий факт функционирования Академии. В целях расширения ее про-

<sup>4</sup> Князьков С. А., Сербов Н. И. Очерки истории народного образования в России до эпохи реформ Александра 2-го. М., 1910. С. 43, 55.

<sup>5</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др.: под общ. ред. В. А. Зеконова. М., 2009. С. 28.

<sup>6</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 32.

светительской деятельности, помимо общих требований, было включено обязательное требование к ученым — читать публичные лекции для всех желающих их слушать бесплатно. Несмотря на государственный характер Академии, профессорам предоставлялось право открывать частные курсы (приватные коллегии), однако без ущерба для обязательного чтения. Введение приватных коллегий, безусловно, отражало желание реализовать дополнительные резервы в сфере распространения знаний и являлось попыткой со стороны Петра I «...какой бы кратчайший и способнейший путь изобрести, чтобы завести науки и людей своих елико можно скорее обучить». К сожалению, из-за недостатка профессоров, а главное — из-за недостатка слушателей, приватные коллегии не прижились<sup>1</sup>.

Однако «...образование простого народа при этом не входило в число первостепенных задач правительства ни при Петре I, ни при его преемниках в первой половине XVIII века»<sup>2</sup>.

По указу Петра I в целях устройства низшей школы для народа были созданы так называемые «цифирные школы». Однако опыт их работы показал, что они не принесли ожидаемых результатов, поскольку деятельность правительства в этом направлении, как отмечал историк П. Н. Милюков, была «экспериментом на ощупь»<sup>3</sup>. По существу эти школы не имели необходимой материальной базы. В связи с этим можно отметить основную причину трудности проведения реформы в деле просвещения того времени — это отсутствие в обществе сознания о необходимости развития образования и школы. Общее образование само по себе одинаково мало ценилось как властью, так и обществом в целом. В связи с этим правительство и ограничилось открытием лишь ряда специальных школ для удовлетворения своих образовательных потребностей<sup>4</sup>.

Частные школы в течение XVIII в. оставались за пределами внимания государства. В этот период в России появляются учебные заведения западноевропейского типа — частные пансионы. Первый академический пансион был устроен в 1758 году М. В. Ломоносовым для обучения детей дворян и разночинцев. Основная масса населения продолжала пользоваться весьма примитивным домашним обучением и услугами общеобразовательных частных школ, которые по-прежнему оставались доступными для всех сословий.

К середине XVIII в. заметно меняется состав учительского корпуса в частных и правительственных школах. Уменьшается число учителей ду-

<sup>1</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 32.

<sup>2</sup> Фермодин П. И. Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Саратов, 1894. С. 5.

<sup>3</sup> Милюков П. Н. Очерк по истории русской культуры: ч. 2. М., 1994. Т. 2. — С. 165.

<sup>4</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 31.

ховного звания и существенно увеличивается доля светских людей и особенно заезжих иностранцев (как приглашенных, так и прибывших самостоятельно). Процесс усиления засилия иностранцев в учительском корпусе, обозначившийся к концу XVII в., приобрел черты устойчивой тенденции в XVIII в.<sup>5</sup> Иностранные учителя поступают в частные дома в качестве гувернеров и наставников. Многие из них открывают в крупных городах собственные пансионы. Развитие частных школ в это время шло исключительно по инициативе иностранцев, что и объясняло полурусский характер первых частных общеобразовательных школ<sup>6</sup>.

Характеризуя этот период развития частных школ, В. В. Григорьев отмечал, что до принятия в 1757 г. Указа по частным пансионам частные учебные заведения «...находились вне всякого контроля со стороны правительства, причем их открытие и закрытие, устройство учебного корпуса, набор учителей, способ преподавания и воспитания, хозяйственное управление — все это зависело от содержателей таких частных учебных заведений и было представлено их произволу»<sup>7</sup>. Но «произвол» учредителей частных школ имел локальный характер и был ограничен рамками каждой отдельно взятой школы, тогда как в целом процесс развития частных школ не был совсем стихийным. Он находился в русле развития общества и был обусловлен социально-экономическими, культурными и историческими условиями того времени<sup>8</sup>. Частная школа развивалась, потому что смогла исключить из своей практики многие из недостатков, свойственных функционированию правительственных учебных заведений. Основная масса населения по-прежнему сохраняла недоверие к казенным школам. Другой важной причиной жизнеспособности частной школы являлось низкое жалование учителей в государственных школах, что вынуждало учителей переходить в частные школы, или самим их организовывать. Процесс развития частных школ проходил стихийно без всяких гарантий образования. Но, несмотря на это, исследователи состояния образования в России XVII–XVIII вв. сходятся во мнении, что частная школа оказала существенное влияние на становление систематического образования в России. Много позже, в XIX в., само государство устами правительственных чиновников вынуждено будет признать феномен частной школы, как «такой способ распространения грамотности в России, который, кроме дешевизны, имеет за собою то достоинство, что он возник из самой жизни и на опыте показал свою плодотворность»<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 31.

<sup>6</sup> Солоницын В. А. Указ. соч. С. 24.

<sup>7</sup> Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 273.

<sup>8</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 33.

<sup>9</sup> Солоницын В. А. Указ. соч. С. 25.

На протяжении рассматриваемого периода времени частная школа развивалась вполне автономно, оставаясь вне сферы влияния и контроля правительства. Инициаторами создания частных школ были как богатые люди, неравнодушные к проблемам просвещения, так и простые грамотные люди, видевшие в этом возможность заработка на жизнь. Этот этап развития частных школ в России был стихийно-самостоятельным и проходил под влиянием лишь частной инициативы отдельных членов общества без долговременных программ и без проработанных педагогических установок. В лучшем случае использовались лишь основные воспитательно-образовательные постулаты авторитетов прошлого времени. Частные школы этого периода еще не стали конкурентом государственным и церковным школам, но внесли существенный вклад в развитие образования.

Школы грамотности в начальном периоде распространения просвещения в России (XV–XVII вв.) и общеобразовательные частные школы и пансионаты первой половины XVIII в., по сути, являлись все той же народной школой на пути ее эволюционного развития от примитивного к более сложному, от простого к более организованному состоянию по форме и более качественному — по содержанию.

Участниками и творцами этого процесса были как богатые люди, неравнодушные к государственным проблемам, так и простые грамотные люди, далекие от высоких побуждений и видевшие в создании собственных школ возможность заработка на жизнь. Частные школы этого периода еще не стали конкурентом государственным и церковным школам, но внесли существенный вклад в развитие образования, распространение просвещения в России и тем самым способствовали умножению сил общества на пути его социально-экономического и культурного становления.

В 1757 г. вышел первый Указ о государственно-правовой регламентации процедуры создания и дальнейшего функционирования частных школ. С этого момента процесс становления частного сектора образования попадает под контроль государства. К решению взять частные школы под свой контроль правительство отчасти пришло под нажимом общественности, недовольной засильем частных лиц преимущественно иностранного происхождения.

Указ ограничивал возможности создания частной школы, но тем не менее и стимулировал процесс роста неправительственных образовательных организаций. Возросло доверие широких слоев населения к этой школе. Люди вправе были ожидать повышения качества обучения после предпринятых правительством шагов в направлении контроля и надзора за всеми

сторонами деятельности неправительственных учебных заведений, бывших до этих пор в полном смысле слова «вольными школами»<sup>1</sup>.

На Академию наук и на профессоров Московского университета были возложены новые обязанности по надзору за неправительственной школой «в благоразумных видах улучшения частного воспитания и приведения всех учебных средств к государственному единству»<sup>2</sup>.

Указом 1757 г. Московский университет и Академия наук были назначены местами испытания для всех иностранцев, которые приезжали в Россию с педагогической целью «учить в домах или заводить школы»<sup>3</sup>.

Частная школа развивалась и активно действовала, прежде всего потому, что она была ближе всех к пониманию запросов своих учеников и смогла исключить из своей практики многие из недостатков, свойственных функционированию правительственных учебных заведений. К тому же казенных школ начального звена в России явно не хватало. Основная часть населения по-прежнему сохраняла нерасположение, и даже недоверие к казенным школам, в силу чего традиционно тяготела к частным<sup>4</sup>.

Другой важной социально-экономической составляющей, лежащей в основе процесса зарождения и устойчивой жизнеспособности частной школы, являлось весьма ограниченное жалованье учителей в государственных школах, которое не позволяло большинству из них существовать без дополнительного заработка. Нужда и необходимость приработка преподавательским ремеслом вынуждала учителей приходить в частные школы либо самим организовывать таковые<sup>5</sup>.

Россия нуждалась в высшем учебном заведении, которое выполняло бы роль культурного и научного центра государства. Им стал открытый в январе 1755 г. Московский университет с 3 факультетами: философским, юридическим и медицинским. Обучение для всех студентов начиналось с философского факультета — по сути своей подготовительно-общееобразовательного курса, обучение на котором продолжалось три года<sup>6</sup>. Московский университет был первым и в создании пансионов, имевших воспитательные цели, и опыт которых был в дальнейшем использован для создания учебных заведений, как частных, так и государственных. В 1779 году при университете создается Вольный благородный пансион, который совмещал задачи средней и высшей школы. Благородных пансио-

<sup>1</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др.; под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 29, 30.

<sup>2</sup> Шельрев С. П. История Императорского Московского университета. М., 1855. С. 37.

<sup>3</sup> Негосударственная высшая школа России... С. 29.

<sup>4</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 33.

<sup>5</sup> Там же. С. 34.

<sup>6</sup> См.: Якушкин В. Из первых лет жизни Московского Университета. М., 1906. С. 21.

нов, по образцу Московского, возникло много: в Твери, Нижнем Новгороде, Казани, Воронеже, Курске и других городах<sup>1</sup>.

Создание такой специфической школы при университете, какой являлся благородный пансион, на частные пожертвования было результатом ограниченных финансовых возможностей самого университета, с одной стороны, и пробуждавшегося интереса привилегированного дворянского сословия к образованию и готовности его покрыть издержки на образование из личных средств — с другой. Материальные возможности дворянства и недостаток средств к существованию учителей, университетской профессуры стимулировали частное обучение. Преподавателям не запрещалось набирать учеников для занятий или давать уроки на дому, т. е. заниматься частной практикой.

Эта побочная учительская деятельность профессуры университета находила поддержку учебного начальства и правительственных чинов, а в дальнейшем была официально подтверждена манифестом 1775 г., который возлагал на университет обязанность всеми мерами способствовать распространению просвещения. Университет с самого начала своего существования стал координирующим и организующим центром для всей системы просвещения в государстве. Под надзором и управлением университета находились все правительственные учебные заведения, в том числе все частные московские пансионы, от него получали право практики все домашние учителя.

Серьезные изменения в образовательной политике российской империи произошли при Екатерине II. При ней были разработаны теоретические основы преобразований учебной системы, которые распространялись на все типы школ, включая частные и общественные<sup>2</sup>.

При Екатерине II была сделана первая попытка создания государственных общеобразовательных школ для народа. Деятельность государства в сфере народного просвещения проходила под влиянием западной просветительской философии XVIII века. Заметное влияние на теорию русской школы оказал единомышленник Екатерины II в вопросах образования Иван Иванович Бецкой. По составленным им уставам были созданы Смольный институт благородных девиц (1764), Коммерческое училище в Москве (1773), Воспитательное училище при Академии художеств в С.-Петербурге (1760), Особливое училище при Воскресенском Новодевичьем монастыре для мещанских девиц (1765). Купцы России на свои пожертвования открывают учебные заведения для подготовки специалистов в области торговли. Первым стало открытое на средства Демидова коммерческое

<sup>1</sup> Солоницын В. А. Указ. соч. С. 30–31.

<sup>2</sup> Негосударственная высшая школа России... С. 30.

училище в Москве, которое было первым типом экономических учебных заведений в России<sup>3</sup>.

Н. И. Новиков — общественный деятель России XVIII в. — сыграл заметную роль в практической организации многочисленных негосударственных образовательных учреждений различного типа. В Петербурге Новиковым и его товарищами по изданию журнала «Утренний свет» были основаны два училища для бедных и сиротствующих детей, Екатерининское (1777 г.) и Александровское (1778 г.). К этим училищам Новиков привлек внимание общества и довольно значительные пожертвования.

Важнейшими условиями создания частной высшей школы явились: развитие общей системы образования; создание учебных заведений, предшествующих высшим, или так называемым в истории «школам более повышенного типа»; появление необходимого контингента для учебы и активных инициаторов, способных взять на себя инициативу создания учебных заведений нового типа<sup>4</sup>.

К сожалению, под влиянием пугачевского бунта, распространения вольномыслия самодержавие усиливает контроль за частными школами вплоть до откровенного их притеснения и закрытия. В Петербурге, например, были закрыты все частные русские пансионы. Русские вольные школы, руководимые малообразованными людьми, искавшими лишь куска хлеба насущного от своей педагогической деятельности, постепенно исчезали. Государственный Наказ частным пансионам (1786 г.) предусматривал упразднение самодеятельных старых школ, а новые разрешал создавать только по специальному разрешению. Но в этом были и свои плюсы. Всякий открываемый пансион обязан был представить в «Комиссию» народных училищ план преподавания учебных предметов, список учителей и сообщить плату, назначаемую за содержание и обучение. Иностранцы учителя должны были обязательно иметь аттестаты в науках от управы немецких народных училищ, а русские — из русского главного народного училища. Основу общеобразовательных школ частного сектора составляли пансионы с программами, близкими к программам казенных школ.

Дальнейшее ужесточение позиции правительства по отношению к частной школе обозначилось после появления в 1786 г. «Устава народных училищ в Российской империи», определившего организацию народных училищ по образцу, заимствованной из австрийской школьной системы, которую Екатерина II считала более «благонадежной». В целом период царствования Екатерины II был плодотворен для развития образования в целом. Было открыто 223 учебных заведения.

<sup>3</sup> Негосударственная высшая школа России... С. 31.

<sup>4</sup> Там же. С. 32.



П. Ф. Каптерев, анализируя данный период истории российской империи, пророчески отметил, что «ревностное отношение правительства к частной школе, возникшее при Екатерине II, оставалось в России и в дальнейшем»<sup>1</sup>.

Но, несмотря на это, специалисты, изучающие историю народного образования в России XVII–XVIII вв., сходятся во мнении, что частная школа оказала существенное влияние на становление систематического образования в России. Много позже, в XIX в., само государство устами правительственных чиновников вынуждено будет признать феномен частной школы, как «такой способ распространения грамотности в России, который, кроме дешевизны, имеет за собою... то достоинство, что он возник из самой жизни и на опыте показал свою плодотворность»<sup>2</sup>.

Процесс развития частных школ проходил спонтанно, согласуясь с потребностями конкретных слоев населения в образовании. При этом «...частная инициатива проявлялась случайно и, конечно, не могла гарантировать хотя бы самых минимальных успехов образования в масштабах Российской империи»<sup>3</sup>.

С окончанием царствования Екатерины II заканчиваются и просветительские реформы XVIII в., так как сменивший ее Павел I, короткое царствование которого приходится на последние годы этого столетия (1796–1801 гг.), в сфере образования завершил подготовленную предшественницей. Восемнадцатый век закончился для частной школы ее признанием и включением в структуру государственного просвещения, расширением и укреплением ее позиций. Однако жесткий контроль со стороны государства превращал частное образование в подобие казенной школы.

Домашнее образование и частные школы (в том числе и благородные пансионы) в это время продолжали свое независимое развитие. Дворянство, не удовлетворенное государственными общеобразовательными школами, отдавали своих детей в частные пансионы. Пансионы обучали дворянских отпрысков языкам и хорошим манерам, что оказалось достаточным.

Отток учеников в частные школы снижал престиж государственной высшей школы. «Туда оставалось идти только для педагогической карьеры или для получения казенной стипендии. Конечно, второе привлекало больше, чем первое. Родители казенных стипендиатов и сами они употребляли возможные усилия, чтобы ускользнуть от учительской службы по окончании курса, в крайнем случае, они предпочитали даже вовсе не кончать

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915. — С. 322.

<sup>2</sup> Князьков С. А. Очерки истории народного образования в России до эпохи Александра II-го / С. А. Князьков, Н. И. Сербов. М., 1910. С. 240.

<sup>3</sup> Там же.

курса. Таким образом, студенты не были ничем заинтересованы в успешном прохождении курса, кроме, конечно, идеальных побуждений, встречающихся не часто», — так прокомментировал создавшееся в то время положение с образованием в России известный историк Павел Николаевич Милюков в своих «Очерках по истории русской культуры»<sup>4</sup>.

Еще более пристальному вниманию и контролю со стороны министерства частные учебные заведения начали подвергаться в царствование Александра I. В октябре 2004 г. был принят Устав учебных заведений, подведомственных университетам. Он определял жесткую иерархическую структуру всей системы народного образования в российской империи — от университетов до приходских училищ. Согласно этому уставу все частные учебные заведения подчинялись окружным университетам.

В XIX в. Начался процесс создания первых неправительственных высших учебных заведений. В этой сфере все большее значение приобретала общественная инициатива. Из всех открытых в XIX в. неправительственных образовательных организаций высшего образования 75% были общественными. Только 25% — частными.

Первый общественный вуз — Московская практическая академия коммерческих наук — был создан в 1810 г. купеческим Обществом любителей коммерческих знаний на базе открытого еще в 1904 г. частного коммерческого пансиона<sup>5</sup>.

Первой частной образовательной организацией высшего образования в частном секторе высшего образования России нужно считать Институт восточных языков, который был открыт в 1815 г. в Москве братьями Иваном и Якимом Лазаревыми. Изначальной целью создания Лазаревского института было удовлетворение армянского населения Российской империи в получении образования. В это учебное заведение принимали детей всех сословий без различия званий и вероисповеданий. Там готовили специалистов, главным образом, со знанием языка<sup>6</sup>.

Успешное функционирование вуза и его слава послужили основанием для включения его в сектор государственных учебных заведений, чего основатели начинали настойчиво добиваться почти сразу по учреждении своего детища.

Первым неправительственным юридическим вузом стал Демидовский юридический лицей в Ярославле, который был создан на базе Ярославской гимназии. Он был основан в 1803 г. П. Г. Демидовым и первоначально на-

<sup>4</sup> Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. — Т. 2, ч. 2, М., 1994. С. 291.

<sup>5</sup> См.: Высшее образование в России: очерк истории до 1917 г. / под ред. В. Г. Кинелева М., 1995. С. 171.

<sup>6</sup> Игнатян А. А. История Московского Лазаревского института восточных языков: автореферат на соискание уч. степеней канд. пед. наук. Ереван, 1965. 27 с.

звался Ярославским Демидовским высших наук училищем<sup>1</sup>. По замыслу учредителя училище должно было занимать «первую степень непосредственно после университетов, в империи существующих»<sup>2</sup>. И на самом деле, учебные дисциплины здесь были те же, что и на юридических факультетах университетов.

В 1816 г. на пост министра народного просвещения России пришел князь А. Н. Голицын, который усилил цензуру школьных программ. На фоне общей консервативной направленности деятельности А. Н. Голицына некоторым диссонансом выглядели его дела по частным школам. С. В. Рождественский в 1902 г., давая исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения за 100 лет, писал: «К частным учебным заведениям князь Голицын относился благожелательнее своего предшественника Разумовского и отменил некоторые стеснительные меры»<sup>3</sup>. Льготы и послабления частной школе со стороны правительства в этот период были отчасти выражением общей стратегической линии Министерства народного просвещения, направленной на повышение эффективности использования имевшегося учительского корпуса и хотя бы частичную ликвидацию за этот счет сложившегося дефицита в преподавателях. Вторая половина царствования Александра I характеризуется усилением реакционных мер в сфере образования. В основе преобразований образования лежали исключительно политические мотивы.

В 1820 г. был создан Нежинский лицей. Интересна история его создания. Еще в 1805 г. граф И. А. Безбородко обратился к Государю с просьбой об учреждении в Нежине «гимназии высших наук» для неимущих дворян и молодых людей других сословий на средства, завещанные ему братом — князем А. А. Безбородко. Эта его просьба была отклонена Главным управлением училищ. В 1818 г. в Министерство народного просвещения обратился граф А. Г. Кушелев-Безбородко с просьбой привести в исполнение план своего деда. Было решено учредить в Нежине гимназию высших наук по образцу Ярославской Демидовской гимназии, подчинить ее попечителю Харьковского округа, а графу А. Г. Кушелеву-Безбородко и за ним старшему в роде носить звание почетного попечителя<sup>4</sup>.

По уставу, которая гимназия получила в 1825 г., «...она стоит между учебными заведениями в числе занимающих первую степень после университе-

<sup>1</sup> См.: Высшее образование в России: очерк истории до 1917 г. / под ред. В. Г. Кинелеза. М., 1995. С. 192.

<sup>2</sup> Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 гг. СПб., 1902. С. 75.

<sup>3</sup> Там же. С. 148.

<sup>4</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др. / под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 41.

тов в Империи существующих, и отличается перед губернскими гимназиями как высшею степенью преподаваемых в ней наук, так и особенными ей дарованными правами и преимуществами»<sup>5</sup>.

Начало царствования в 1825 г. Николая I и приход к руководству народным просвещением А. С. Шишкова (1824 г.) ознаменовали собой вступление России в период новых реформ всех ступеней образования.

Реакционная политика правительства Николая I в области просвещения началась после подавления восстания декабристов. Вступив на российский престол, он сразу же обратил внимание подданных на важность вопросов народного образования и воспитания. И «в манифесте 13 июля 1826 г., объявлявшем приговор над декабристами, правительство обращало внимание родителей на необходимость нравственного воспитания детей. Тщетны будут все усилия, все пожертвования правительства, если домашнее воспитание не будет приуготовлять нравы и содействовать его видам». Так говорилось в манифесте<sup>6</sup>.

Реформа образования представлялась императору Николаю I самым действительным средством для отрезвления общества. Запрещалось «произвольное преподавание учений, по производным книгам и тетрадам». Имелось в виду установление строгого контроля за работой преподавателей, ликвидация возможности вести преподавание по книгам, не утвержденным Министерством народного просвещения и тем более собственным («произвольным») сочинениям профессоров и учителей<sup>7</sup>.

Еще одна идея реформы образования 1828 г.: школа должна не только учить, но и воспитывать, и это воспитание должно всецело находиться в руках государства. Главное требование «к содержанию обучения сводилось к тому, чтобы оно не изглаживало в русских характера народного, но чтобы улучшало и укрепляло его»<sup>8</sup>. Особое внимание правительство уделило устройству на дворянские средства «Благородных пансионов» при казенных гимназиях.

Благородные пансионы и дворянские институты в ряде случаев субсидировались также казной, но это было скорее исключением, чем правилом. По этому признаку С. В. Рождественский выделил благородные училища в «особую группу общественных школ, занявших средину между государственными и частными школами»<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 гг. СПб., 1902. С. 142.

<sup>6</sup> См.: Солоницын, В. А. Указ. соч. С. 53.

<sup>7</sup> См.: Там же. С. 54.

<sup>8</sup> Овчинников В. А. Народное просвещение в годы правления Николая I / Педагогика. 2003. № 5. С. 62.

<sup>9</sup> Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 гг. СПб., 1902. С. 618.

В этот период правительство проводило достаточно жесткий курс борьбы с частными пансионами и училищами, а также с домашним обучением. Проводятся ревизии частных пансионов, среди которых большинство принадлежало иностранцам и содержалось без разрешения. Запретительные меры распространялись и на учителей российского происхождения. С домашним обучением и деятельностью частных учителей велась самая решительная борьба. Строго подчеркивалось, что никто, не имеющий аттестата об окончании гимназии или университета или не сдавший экзамен на право быть наставником, не имеет права заниматься обучением детей. О родителях-дворянах, которые берут к своим детям учителей без аттестатов, было предписано доносить Николаю I<sup>1</sup>. Для домашнего обучения допускались лишь учебники, прошедшие цензуру.

Курс на ужесточение контроля за сферой неправительственного образования нашел отражение в Циркуляре от 7 декабря 1835 г., по которому не могло быть открыто ни одно частное заведение без ведома и разрешения министра. Открытие новых учебных заведений допускалось только в крайнем случае и было возможным как исключение, но при условии закрытия одного из действующих<sup>2</sup>.

В секретном циркуляре 31 декабря 1840 г. министр С. С. Уваров сообщает, «что, при возрастающем повсюду стремлении к образованию, наступило время решить о том, чтобы чрезмерным этим стремлением к высшим предметам учения не поколебать некоторым образом порядок гражданских сословий, возбуждая в юных умах порыв к приобретению роскошных знаний»<sup>3</sup>.

Меры со стороны министерства просвещения все более ужесточались. В 1845 г. повышена плата за учение. Повышение платы, доказывал министр С. С. Уваров, необходимо «не столько для усиления экономических сумм учебных заведений, сколько для удержания стремления юношества к образованию в пределах некоторой соразмерности гражданским бытом разнородных сословий». На докладе С. С. Уварова Николай I написал «Притом надо сообразить, нет ли способов затруднить доступ в гимназии для разночинцев». Правительство, всячески ограничивая приток в учебные заведения молодежи из непривилегированных слоев населения, видело в этом одну из гарантий политической стабильности.

В 1858 г. во главе Министерства народного просвещения стал Е. П. Ковалевский, который продолжил реформы своего предшественника. Основные положения реформы образования впервые обсуждались гласно.

<sup>1</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 58.

<sup>2</sup> См.: Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 1915. С. 325.

<sup>3</sup> Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры. В 3-х т. Т. 2, ч. 2. М., 1994. С. 301.

Проект нового устава был разослан в учебные заведения и частным лицам, несколько раз переделывался<sup>4</sup>.

В 1864 г. 14 июля было утверждено «Положение о начальных народных училищах» и 19 ноября — «Устав гимназий и прогимназий»<sup>5</sup>.

Школьная реформа 60-х гг. устанавливала три типа общеобразовательных учебных заведений:

- а) народные училища без указания срока обучения в них;
- б) прогимназии, имевшие курс четырех классов, гимназии с четырехгодичным сроком обучения;
- в) гимназии с семилетним сроком обучения.

Шестидесятые годы XIX в. явились переломным периодом в истории развития начального народного образования. До этого времени не было устойчивой сети школ в сельской местности. Во второй половине XIX в. были созданы определенные условия для проявления общественной и частной инициативы в организации начальных школ.

Народные училища, в том числе и воскресные школы, по Положению 1864 г. могли открываться различными правительственными ведомствами, а также обществами и частными лицами, они решали вопрос о платности или бесплатности обучения; программы и устройства этих училищ могли изменяться в зависимости от местных условий. Содержались сельские начальные школы за счет самих крестьян, которые были обложены для этой цели особым общественным сбором. «В действительности можно сказать, не преувеличивая, что русскую начальную школу создало не правительство, а русская общественность — в тот период времени, когда голос русского общественного мнения стал звучать громко в вопросах народного образования, то есть не раньше начала царствования Александра II. Вопросы начальной школы суть не только вопросы образования, но и прежде всего вопросы воспитания. Поэтому первая роль в создании русской начальной школы, конечно, не со стороны материальной, а со стороны духовной должна была принадлежать русским педагогам»<sup>6</sup>. Этот период отмечен заметным ростом числа начальных школ, в том числе школ грамотности. По отчетам, поданным в министерство государственных имуществ, к январю 1866 г. насчитывалось 3842 начальных школ грамотности с 83128 учениками.

П. Н. Милюков заметил за официальной статистикой реальные жизненные процессы, происходящие в то время на местах: «При этом надо полагать, что цифры эти были далеки от действительности, поскольку вольные школы и школки существовали в большом количестве в селах и деревнях, но имели свои основания не показываться на глаза начальству. Дело в том,

<sup>4</sup> Солоницын В. А. Указ. соч. С. 64.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. Т. 2, ч. 2. М., 1994. С. 322.

что учителя этих школ, разные мужички и отставные солдаты не имели никакого желания экзаменоваться в уездном училище для получения права быть преподавателями. Подавать прошение об открытии такого училища — это значило обязаться отчетностью, записывать число учеников, перебираться в приличное помещение и т. д.; при всем том можно было рисковать целые годы, не получая ответа, так как прошение по инстанциям восходило до попечителя, а раньше до самого министра. Наконец, заставлял скрываться и пятирублевый штраф за незаконное преподавание, наложенный уставом 1828 г. на такого рода сельских педагогов, одновременно с содержаниями частных пансионов. По всем этим соображениям крестьянские вольные школки всегда ускользали от точного учета. Но как много их предположительно существовало, видно из того, что при обсуждении проекта устава 1864 г. один из участников дискуссии рассчитывал набрать в них до 60000 учителей-грамотеев»<sup>1</sup>.

Частная школа выступала как педагогический новатор, в частности, пропагандируя любовное отношение к ребенку родных и близких, отказ от телесных и иных унижающих наказаний, наглядное обучение, звуковой метод и другие. Все это нашло применение в стенах частных училищ и пансионов, учредители которых очень чутко реагировали на меняющиеся запросы и настроения общества и быстро внедряли в практику своих учебных заведений<sup>2</sup>.

Задачами обобщения результатов общественно-педагогического движения занималось созданное в начале шестидесятых годов Петербургское педагогическое общество. Реализацией практических рекомендаций по устройству народных школ и расширению их сети занимался комитет грамотности при Вольном экономическом обществе.

В этот период наблюдается развитие двух встречных процессов. Образование начинает превращаться в самостоятельную отрасль культуры, намечаются тенденции к независимости, автономии. Общество стремится изъять у государства функции монопольного руководства системой образования. Между тем государство предпринимает контрнаступление на независимость образования, тормозит проявление общественной инициативы в образовании.

Оттепель продолжалась недолго. Политические события (покушение на царя в 1866 г.) вмешались в ход осуществления реформ в образовании. На школу была возложена ответственность за «пагубные лжеучения, распространявшиеся в обществе». Последовала целая серия мер, направленных на корректировку хода задуманных реформ и их исправление.

<sup>1</sup> Там же. С. 325.

<sup>2</sup> См.: Солоницын В. А. Указ соч. С. 67.

В 1866 г. во главе Министерства народного просвещения стал граф Д. А. Толстой, который пробыл в этой должности 14 лет и в качестве министра народного просвещения провел реформу среднего образования (1871 г.). При нем изданы: Положение о городских училищах (1872 г.), Положение о начальных училищах (1874 г.). Д. А. Толстой взял курс на усиление правительственного контроля за преподаванием. Настроение реакции выразилось в решительном ограничении тех уступок в области образования, которые были сделаны реформами 1863–1864 гг. Правительство в очередной раз обратило исключительное внимание на воспитание юношества «в духе религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал существующего порядка»<sup>3</sup>.

Созданная в министерстве Д. А. Толстого комиссия разработала ряд проектов об изменениях и дополнениях в уставе 1864 гт и с начала 70-х гг. эти изменения последовательно проводились в жизнь.

С 1871 г. вступил в действие новый устав гимназий и прогимназий, согласно которому единственно полноценной школой признавалась классическая гимназия. Реальные гимназии — завоевание периода 60-х гг. — были упразднены.

В 1872 г. был издан новый устав шестилетних реальных училищ с профессиональным уклоном. Выпускниками из реальных училищ предполагалось удовлетворить потребность развивающейся промышленности в обслуживающем персонале. Только в 1888 г. под напором общественного мнения реальные училища были реформированы в общеобразовательные учебные заведения с правом поступления учащихся в высшие технические и сельскохозяйственные вузы, но не в университеты.

Д. А. Толстой стремился различными дополнительными мерами устранить преемственность между начальными, уездными и средним школами. С этой целью по Положению 1872 г. уездные училища были превращены в городские. Суть реформы сводилась к тому, что окончившие начальные школы не могли беспрепятственно переходить в городские школы, окончившие же городские школы не допускались в силу ряда искусственно созданных препон — в гимназии<sup>4</sup>. Народная школа трактовалась в министерстве как законченная сословная крестьянская школа, а городские училища предназначались для детей городских мещан и рабочих.

Идейный преемник Д. А. Толстого — И. Д. Деянов продолжал истреблять педагогическое наследие 60-х годов и доделывал работу Толстого в области превращения общеобразовательной школы в сословную. При И. Д. Деянове был издан циркуляр, в котором строго предписывалось

<sup>3</sup> См.: Солоницын В. А. Указ соч. С. 71.

<sup>4</sup> См.: Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования императора Александра III. СПб., 1901. С. 249–251.



не принимать в гимназию детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников. В результате реакционных мероприятий была создана правительственная система сословных школ.

В период контрреформ, как бы это ни было парадоксально, под давлением общественно-политического движения решался важнейший для России вопрос обязательного обучения. На первых порах и само министерство считало возможным ограничиться частичными разрешениями обязательного обучения — «не иначе, как по ходатайству земских собраний». Однако проработка этого вопроса в 1880 г. показала, что реализация всеобщего обязательного обучения будет стоить казне очень больших денег. Естественно, перед перспективой увеличения расходов правительство отступило, и вопрос об обязательном обучении снова сошел со сцены. Вместо него опять выдвинули вопрос развития вольной народной школы — школы грамотности — как единственного дешевого средства всеобщего обучения.

Наряду с правительством и общество 80-х гг. начало думать о «дешевой» и общедоступной народной школе. Санкт-Петербургский комитет грамотности поднимал в 1884 г. вопрос об изыскании дешевых способов распространения грамотности. И здесь хотели воспользоваться той же вольной крестьянской школой. На нее настойчиво обращали внимание публицисты и педагоги. В это время официально были разрешены школы грамоты. 14 февраля 1882 г. министр народного просвещения А. П. Николаи разъяснит по ходатайству одного уездного земства, что правила о домашнем обучении в частных домах не относятся к домашнему обучению грамоты в селах, и что учителю грамоты не нужно иметь преподавательских прав. С этого циркуляра министра и начинается официальное существование школы грамоты. Однако правительство 4 мая 1891 г. подчинило «все школы грамоты, как существующие уже, так и вновь открываемые, исключительно ведению и наблюдению духовного начальства»<sup>1</sup>.

Таким образом, период царствования Александра II ознаменовался изменениями экономического уклада страны, прогрессивными сдвигами в системе образования в 60-х гг. и отказом от них в конце царствования (в 70–80-е гг.). Деятельность Александра II в области просвещения характеризуется тем, что в этот период была «написана», по очень емкому выражению П. Ф. Каптерева, «наиболее яркая страница в истории русской педагогики»:

- разработан и принят Устав 1863 г., дававший университетам «рееспубликанское устройство»;
- проведена школьная реформа;

<sup>1</sup> Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. Т. 2, ч. 2. М., 1994. С. 345–346.

- предоставлена широкая возможность для проявления частной и общественной инициативы, в том числе в вопросах введения всеобщего обязательного обучения;
- открыто 25 высших учебных заведений, в том числе 9 негосударственных<sup>2</sup>.

Частная школа продолжала укреплять свои позиции. Число частных училищ ежегодно возрастало. В 1882 г. их было 1364, а в 1894 г. — 1542. Число учащихся за этот период возросло с 50967 до 65757 человек. Среднее число учеников на каждое училище увеличилось с 37 до 43.

В XIX в. правительственная система народного образования получила свое административно-бюрократическое оформление в структуре государственных институтов, в виде ведомства — Министерства народного просвещения. Неправительственная школа была включена в общую систему и подчинена в своей деятельности Министерству народного просвещения, при этом ее права ограничивались по сравнению с правами правительственных учебных заведений. Наметившаяся во второй четверти XIX века тенденция «против умножения» частных учебных заведений и их контроля стала устойчивой и закономерной, находившейся в общем русле политики государства, направленной на усиление контроля над умами и настроениями общества, а также над содержанием знаний, сообщаемых молодому поколению в учебных заведениях<sup>3</sup>.

Контроль над неправительственными учебными заведениями — как политический курс государства в сфере просвещения — проходит красной нитью через все XIX столетие и в разные периоды обретает разные формы:

- жесткое привязывание их к политическому курсу правительства путем дарования прав и льгот и их уравнивание в правах с государственными учебными заведениями;
- производство в чины учредителей частных учебных заведений, что делало их как государственных служащих, подотчетных перед ведомством Министерства народного просвещения во всех делах и начинаниях, с одной стороны, и обеспечивало на законном основании возможность проведения курса правительства — с другой.

В условиях ограничения самостоятельности частных учебных заведений открытие частных гимназий видными авторитетами педагогической науки и практики (Стоюниной, Арсеневой, Крейманом, Поливановым, Оболенским и др.) стало своеобразным вызовом государственной школе и заявкой на самостоятельный курс во внедрении новых подходов и введении новых образовательных программ в учебных заведениях этого звена.

<sup>2</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 74.

<sup>3</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 80.

Именно в этот период (вторая половина XIX в.) и под влиянием общественно-политического движения отчетливо наметилась тенденция перехода государства от политики стеснения неправительственного сектора образования к снятию ограничений в открытии новых учебных заведений и в наборе учащихся в них. Наметился также курс правительства на признание равенства этих учебных заведений с правительственными по предоставляемому уровню и качеству образования, по содержанию предоставляемых учащимся и учителям прав и льгот.

На протяжении XIX в. четырежды, по числу императоров, проводятся реформы и контрреформы в образовании. При этом не существовало единого курса царизма, ибо он вырабатывался и проводился различными людьми, имевшими разные взгляды. При этом правительственный курс в образовании на отдельных социально-исторических этапах определялся не только и не столько личностными взглядами императора, министра просвещения или их бюрократического окружения, сколько той общественно-политической ситуацией в стране в тот или иной социально-политический период ее развития. Противоречия между объективными и субъективными составляющими процесса развития российского общества вообще, его культуры и образования в частности, были и причинами кризисов, одновременно являлись основной движущей силой в эволюционном трансформировании системы образования. Характеризуемый период в развитии России отличается большой динамичностью, противоречивостью и сложностью, особенностью российского менталитета и общественных условий. Естественно, все это в той или иной степени влияло на систему образования.

Многообразные формы реализации достижений общественно-политического движения в XIX в. (организация школ, создание научных обществ, организация кружков для молодежи, просветительская деятельность и пр.) были источниками накопления опыта в деле распространения образования и совершенствования его структуры. Опыт этот служил основанием для становления негосударственной высшей школы и гарантом ее успешного функционирования.

К началу XIX столетия был накоплен богатый опыт по созданию частных школ среднего звена и по организации обучения в них. Количественное накопление опыта в организации и хозяйственно-финансовой деятельности таких школ в этот период начало переходить в новое качественное состояние, а именно — создание более сложных образовательных структур, какими являются высшие учебные заведения. К этому времени в обществе уже достаточно имелось потенциально готовых к продолжению обучения учеников и состоятельных людей, которым по силам и средствам было создание более дорогой и сложной структуры, а также необходимое количе-

ство достаточно образованных людей, способных обеспечить поддержание требуемого уровня учебного процесса.

Частная общеобразовательная школа России продолжала существовать, дополняя и занимая в разное время большую или меньшую долю от того целого, которой считается сфера образования в государстве. Так, в 1810–1828 гг. количество учащихся в частных учебных заведениях составляло в среднем до 50% от числа учащихся в правительственных вузах и приходских училищах<sup>1</sup>.

Правительство делало все, чтобы это соотношение существенно изменилось в пользу государственного сектора. В связи с этим в 1843 г. министр просвещения С. С. Уваров писал, что цель правительства по части народного образования достигнута: «Домашнее воспитание помалу поглощено воспитанием публичным. Ныне частные училища и пансионы составляют малейшую частицу в средствах народного образования»<sup>2</sup>.

Однако, как следует из отчета за 1899 г., число частных школ оставалось достаточно большим — 559 и составляло ощутимую долю от общего числа 2142 учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения<sup>3</sup>. При этом общая тенденция роста числа частных учебных заведений устойчиво сохранялась и в этот период, несмотря на субъективное желание руководителей министерства притормозить этот процесс. Подобное положение не изменилось и в начале XIX в., когда была создана специальная комиссия, которая осуществляла надзор за частной школой. С 1835 г. запрещалось открывать частные учебные заведения без разрешения Министерства просвещения. В крайних случаях разрешалось открытие таких учреждений «... только в таких местах, где не представляется другой возможности к образованию юношества в казенных учебных заведениях». Посему министр предписывал, чтобы на будущее время «на открытие вновь частного учебного заведения испрашивалось разрешение министра, с представлением побудивших к тому причин и подробных обоснований на коих пансион или школа предлагается к учреждению»<sup>4</sup>.

В борьбе за выживание неправительственного вуза была активная работа его учредителей по переходу на баланс государственного казначейства. В ряде случаев это происходило по инициативе самого правительства. Но такой чести удостоились лишь немногие неправительственные вузы: Лазаревский институт восточных языков, Петербургский женский медицинский институт,

<sup>1</sup> См.: Шульгин В. С. Культура России IX–XX вв.: учеб. пособие / В. С. Шульгин, Л. В. Кошман, М. Р. Зезина. М., 1996. С. 7.

<sup>2</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 37.

<sup>3</sup> Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915. С. 327.

<sup>4</sup> Прилежаев Е. Школьное дело в России до Петра Великого и в начале XVIII века // Страники. 1881. Т. 1. С. 322.

Демидовский юридический лицей, Нежинский лицей им. графа А. А. Безбородко, Петровско-Разумовская земледельческая и лесная академия.

При сложностях становления частного сектора образования нужно отметить его живучесть, необратимый характер развития. Иногда правительство российской империи задним числом признавало достижения частной школы, и в дальнейшем шло их внедрение в практику государственного сектора образования.

## 2.2. Становление и развитие частного сектора высшего образования в России XIX — начала XX вв.

К началу XIX столетия был накоплен богатый опыт по созданию частных школ среднего звена и по организации обучения в них. Количественное накопление опыта в организации и хозяйственно-финансовой деятельности таких школ в этот период начало переходить в новое качественное состояние — создание более сложных образовательных структур, какими, безусловно, являлись высшие учебные заведения. К этому времени в обществе возник спрос на высшее образование, появилось достаточно много состоятельных людей, которым по силам и «по карману» было создание более дорогой и сложной структуры, а также необходимое количество достаточно образованных людей, способных обеспечить требуемый уровень образования<sup>1</sup>.

А. Е. Иванов и В. А. Солоницын ошибочно считают, что негосударственные высшие инженерные школы начала XX в. были созданы по инициативе интеллигенции и ориентировались преимущественно на женский контингент учащихся, что было вызвано неполноправием женщин в сфере высшего технического образования<sup>2</sup>.

Создание частных высших учебных заведений в XIX в. проходило на фоне роста качества образования казенных и неправительственных общеобразовательных учебных заведений (табл. 3). Частная общеобразовательная школа России продолжала существовать, дополняя государственную и занимая в разное время большую или меньшую долю от того целого, коим следует считать сферу образования в государстве. Так, в 1810–1828 гг. количество учащихся в частных учебных заведениях составляло в среднем до 50% числа учащихся в правительственных вузах и приходских училищах<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: Солоницын В. А. Указ соч. С. 82.

<sup>2</sup> См.: Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века. М., 1991. С. 34–35; Солоницын В. А. Указ соч. С. 152.

<sup>3</sup> См.: Калтерез П. Ф. История русской педагогики. Петербург, 1915. С. 327.

Таблица 3

**Количество учащихся в частных и государственных школах  
в первой половине XIX века**

Учебные заведения	Численность учащихся по годам			
	1810 г.	1820 г.	1824 г.	1828 г.
Частные пансионы и училища	1647	2002	2027	2275
Уездные и приходские училища	4043	3770	4465	4689

В последующие годы, правда, не без «стараний» со стороны правительства, это соотношение существенно изменялось в пользу государственного сектора. По этому поводу в 1843 г. министр С. С. Уваров писал, что цель правительства по части народного образования достигнута. «Домашнее воспитание мало-помалу поглощено воспитанием публичным. Ныне частные училища и пансионы составляют малейшую частицу в средствах народного образования». Нормой было обучение на платной основе в государственных высших учебных заведениях. Например, в Казанском университете в начале XIX в. обучалось 26 казеннокоштных, 6 своекоштных студентов и 1 пансионер<sup>4</sup>.

Однако, как следует из отчета за 1849 г., число частных учебных заведений оставалось достаточно большим — 559 и составляло ощутимую долю от общего числа 2142 учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения. При этом общая тенденция роста числа частных учебных заведений устойчиво сохранялась и в этот период, несмотря на субъективные желания руководителей Министерства притормозить этот процесс<sup>5</sup>.

Во второй половине XIX в. после отмены крепостного права начались реформы 60–70-х гг. в высшем образовании.

Безусловным побудительным мотивом к разработке и принятию демократического устава 1863 г. послужили крупные студенческие волнения в 1861 г., для усмирения которых привлекались войска. Эти события вынудили правительство пойти сразу на определенные уступки демократического толка (восстановление в университетах кафедр философии и государственного права, отмена формы, выборность ректора и декана), а в дальнейшем внести их в проект разрабатываемого устава.

Автономия профессорской корпорации — основная идея нового устава. Слишком хорошо испытывавшие неудобства прежнего порядка, составители

<sup>4</sup> Вишленкова Е. Резизор, или случай университетской проверки. 1819 г // *Alma mater*. 2004. № 1. С. 51.

<sup>5</sup> См.: Солоницын В. А. Указ соч. С. 83.

проекта задались целью «развить такие начала, которые усилили бы самостоятельность ученого университетского сословия и влияние его на студентов». Власть попечителя должна была теперь ограничиться лишь общим контролем. Совет профессоров восстанавливался в правах, которые имел до устава 1835 г., и снова становился центром корпоративной жизни университета. Факультеты были его учебным органом, ректор — исполнительным, правление — хозяйственным и административным, инспектор — полицейским, особая комиссия профессоров — судебным. Университет сохранил суд только по студенческим проступкам в стенах университета. Инспектор перестал быть грозным орудием попечителя, и попечитель перестал считать себя ответственным за всякое нарушение дисциплины. Не только распределение текущего преподавания, но и перемены во внутренней организации факультетов, например, замена одной кафедры другою, теперь зависели от совета. Ученые степени теперь присуждались советом окончательно<sup>1</sup>.

Университетам предоставлялось право с разрешения министра народного просвещения учреждать ученые общества для усовершенствования какой-либо определенной части наук.

Тем не менее шестидесятые и семидесятые годы XIX века явились наиболее активным этапом в жизни университетов. Ни до, ни после этого периода вплоть до конца века университеты не переживали столь бурного роста во всех областях своей деятельности.

За время действия устава 1863 г. число студентов быстро росло. В Петербургском университете с 1862 г. по 1885 г. число студентов возросло в 8 раз!

В 1868 году принято Положение о частных учебных заведениях. Вместе с возросшим интересом населения к получению образования оно дало существенный импульс общественной инициативе. Именно в этот и последующий периоды активно открываются частные учебные заведения (мужские гимназии и женские училища), в организации многих из которых принимали непосредственное участие видные деятели.

К числу таких заведений относятся неправительственные, чаще частные, чем общественные: Петербургская мужская гимназия К. И. Мая (1856 г.), мужская гимназия Ф. И. Креймана (1858 г.), Поливановская гимназия (1868 г.), частное женское учебное заведение С. А. Арсеньевен (1873 г.), Петербургская Стоюнинская гимназия (1881 г.), Новая школа проф. А. С. Грачевского (1881 г.), Тенешевское коммерческое училище (1897 г.)<sup>2</sup>.

Особо следует сказать о достижениях частной инициативы в создании оригинальных средних учебных заведений, которые занимались подготов-

<sup>1</sup> См.: Там же. С. 69.

<sup>2</sup> См.: Солоницын В. А. Указ соч. С. 84.

кой людского резерва для высшей школы, и без которых было бы немислимо развитие последней. В числе таких средних заведений особое место занимают Шкловское благородное училище (1778 г.) и Коллегия Павла Галагана (1870).

Шкловское благородное училище создал приближенный к Екатерине II, один из ее любимцев — генерал С. Г. Зорич в 1778 году.

«По вероисповеданиям и национальностям контингент Шкловского училища, — писал В. В. Григорьев, — был самый разнообразный, число желающих поступить в него ежегодно прибывало и во время 1778–1800 гг. поступивших было 665 человек». Училище содержалось на собственные средства Зорича, щедро обеспечивавшего его благодаря своему большому состоянию<sup>3</sup>.

В 1797 г. Шкловское училище Указом императора Павла причислено в казенное ведомство, а в 1799 году стало именоваться Кадетским корпусом. В 1823 г. корпус был переведен в Москву. К средним учебным заведениям, отличающимся своими особенностями, пользующимися правами казенных гимназий, принадлежало воспитательное заведение, именуемое Коллегией Павла Галагана.

В память о своем погибшем сыне Павле Галаган учредил в Киеве на собственные средства воспитательное заведение. Составив проект подобного учебного заведения, Галаган попросил покровительства у университета Св. Владимира.

Это было закрытое учебное заведение, находящееся в ведении Министерства народного просвещения. По уставу, утвержденному в 1870 году, Коллегия имела целью: «а) доставлять некоторому числу недостаточно молодых людей средства подготовительного к университету образования и б) способствовать развитию самостоятельного дела в России путем учебно-воспитательной практики»<sup>4</sup>.

Окончившие полный курс Коллегии имели право на поступление в университет на одинаковых основаниях с учениками, окончившими курс классических гимназий. Учредителю Коллегии Г. П. Галагану было присвоено звание почетного попечителя Коллегии.

Параллельно с формированием среднего звена неправительственного сектора образования в XIX веке начался активный процесс создания *первых частных высших учебных заведений*. Если в создании учебных заведений среднего звена преобладала частная инициатива, то в деле создания неправительственных вузов главенствующая роль принадлежала инициативе общественной.

<sup>3</sup> См.: Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 267.

<sup>4</sup> См.: Там же. С. 443.



Чтобы получить представление о тенденциях развития этого процесса во времени, динамике и особенностях, рассмотрим имеющиеся материалы, касающиеся общей характеристики таких вузов, условий их создания и трансформирования организационной формы и содержания учебного процесса.

Началом отсчета послужило создание первого *общественного* вуза — Московской практической академии коммерческих наук, учрежденной в 1810 году купеческим Обществом любителей коммерческих знаний на базе открытого еще в 1804 году частного коммерческого пансиона<sup>1</sup>.

В 1803 г. в Ярославле состоялось открытие первого в истории России неправительственного высшего учебного заведения: «Высших наук училища». Призыв правительства к делу народного образования не остался без отклика в русском обществе. Одним из первых отозвался на него ярославский помещик Павел Григорьевич Демидов, потомок возведенного в дворянство Петром I крестьянина Никиты Демидовича Демидова. 21 марта 1803 г. П. Г. Демидов обратился к министру народного просвещения с письмом, в котором говорил, что «внутреннее удовольствие, с каким читал я новый план всеобщего просвещения в России, степень необходимого для благосостояния и славы народов произвело во мне искреннее желание быть участником в сем великом намерении... Предлагаю употребить собранное мною на заведение или распространение какого либо ученого места»<sup>2</sup>. Также в письме он говорил о своем желании завести «в помянутом городе университет». Граф Завадовский доложил о пожертвованиях на народное просвещение П. Г. Демидова государю, который в Величайшем рескрипте (4 апреля 1803 г.) на имя Демидова выражал ему свое благоволение за знаменитые дары и заявлял о своей воле утвердить все распоряжения Демидова. Министр народного просвещения предлагает П. Г. Демидову образовывать в Ярославле на счет пожертвований училище, заведя в нем класс наук университетских и принять на себя звание почетного попечителя над училищем, которое возрастет от его щедрот<sup>3</sup>. В ответ на письмо графа П. Г. Завадовского Демидов 29 апреля 1803 г. заявляет желание назвать новое высшее учебное заведение в Ярославле «Высших наук училище» и возвысить его в степень университета со всеми его преимуществами.

Так в 1803 г. состоялось открытие первого в истории России частного высшего учебного заведения.

В училище предполагалось изучение следующих дисциплин: логики, метафизики, морали, математики, физики, натуральной истории, народного

---

<sup>1</sup> См.: Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года. / под ред. В. Г. Кинелева. М., 1995. С. 17.

<sup>2</sup> Головщиков К. П. Г. Демидов и история основанного им в Ярославле училища. Ярославль, 1887. С. 2.

<sup>3</sup> Там же.

права и российского законодательства. Для преподавания всех этих наук было назначено 5 профессоров: Янин, Срезневский, Шегдацкий, Шмидт, Вильке. Прибывший ранее других в Ярославль профессор Янин открывает курс публичных лекций по натуральной истории, физики, химии. Магистр Срезневский читает логику, риторику<sup>4</sup>. 28 января 1805 г. был утвержден 1-й Устав Ярославского высших наук Демидовского училища. Отметим, что несмотря на название «училище», это учебное заведение по своей организации, характеру учебной работы, методам и способам преподавания не уступало существующим университетам. Так, сравнивая устав Демидовского высших наук училища с уставами государственных университетов того времени (Московского, Дерптского, Вильенского, Казанского, Харьковского) находим много общего. Подобно университетскому уставу, устав Демидовского училища наделяет Совет училища автономией, правом избрания проректора, инспектора. Все профессора училища именуются «ученым сословием» наравне с университетскими<sup>5</sup>.

Учебные планы Демидовского училища включали в себя почти полный перечень предметов, изучавшихся на трех факультетах Московского университета (но без разделения на факультеты). Таким образом, мы видим, что в Демидовском училище преподаются науки, которые в Московском университете значатся в отделении нравственных или политических наук: умозрительная и практическая философия, право — естественное, политическое, народное и политическая экономия, к которой в Демидовском училище прибавлялась наука о финансах. Из отделения физических и математических наук взяты для программы преподавания в училище: математика (чистая и прикладная), химия и технология; из отделения словесных наук — словесность древних языков, российское красноречие и естественная история.

Отметим, что Демидовское училище было открыто, как и университеты, для всех желающих, то есть успешно закончившие гимназический курс, в том числе и в реальных училищах. Устав не устанавливал никакой платы за слушание лекций в училище, кроме того, 20 человек из числа студентов содержались на иждивении училища.

В 1819 году попечитель Московского округа князь Оболенский, «желая сделать удовольствие гг. профессорам и прочим чиновникам Демидовского высших наук училища, пересмотрел штат училища, в результате чего штат был увеличен, равно как и доходы училища (с 21530 р. ассигнациями до 41495 р.)»<sup>6</sup>. Было вдвое увеличено число казенноштатных студентов, вве-

<sup>4</sup> См.: Щеглов В. Г. Исторический очерк. В: *Всёе училище в г. Ярославле имени Демидова*. Ярославль, 1903. С. 13.

<sup>5</sup> См.: Там же.

<sup>6</sup> См.: Щеглов В. Г. Указ. соч. С. 56.

ден в штат расход на медали для наград, покупку учебных книг для казенных студентов. Немаловажным было то, что с новым штатом Демидовского училища на его выпускников были распространены преимущества: студенты училища (подобно студентам университетов), окончивая курс, при поступлении на государственную службу, имели чин 12-го класса.

В августе 1823 года Ярославское Демидовское училище посетил Государь Император Александр I, который, ознакомившись с работой училища, отозвался в целом весьма положительно об этом учебном заведении<sup>1</sup>.

Столь повышенное внимание и деятельное участие правительства в организации училищ подобного типа имели во многих случаях простое объяснение: учреждение их осуществлялось на негосударственные средства и тем самым освобождало казну от бремени значительных расходов на их обустройство и содержание.

Таким образом, первый опыт создания частных высших учебных заведений оказался настолько успешным, что в конце 20-х гг. XIX столетия в Министерстве народного просвещения встал вопрос об учреждении в России высших учебных заведений университетского типа по образцу Ярославского Демидовского высших наук училища.

Так, еще в ноябре 1811 года появился проект учреждения в Одессе Лицея имени Дюка де Ришелье. Граф В. И. Кочубей писал по поводу этого проекта видному деятелю университетского образования того времени М. М. Сперанскому, что «не университеты нам нужны, когда некому в них учиться, а особливо на немецкую статью, но училища. Система лицеев есть самая лучшая, какую для России принять можно. Опыт доказывает, что установление университетов не соответствовало тем ожиданиям, каким правительство себя ласкало. Недостаток приготовительных учреждений и самый состав университетов наших был причиной, что сие последние, суть, так сказать, пусты, стоя казне, однако же, знатных издержек»<sup>2</sup>. Таким образом, одобряя проект об учреждении лицея в Одессе, В. И. Кочубей в то же время ясно подчеркивает его преимущества перед существовавшими в то время университетами, и, считая необходимым их дальнейшее развитие, рекомендует гимназию высших наук в городе Нежине превратить в лицей и учредить ее на тех же самых основаниях как Демидовское высших наук училище в Ярославле, т. е. на основании университета.

В 1817 г. был образован Ришельевский лицей в Одессе с организацией, сходной отчасти с устройством Демидовского училища (по предметам преподавания, трехгодичному курсу и правами окончивающих курс студентов).

<sup>1</sup> Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности МНП (1802–1902). СПб., 1902. С. 7.

<sup>2</sup> См.: Щеглов В. Г. Указ. соч. С. 27.

На основании нового устава от 2 мая 1837 года Ришельевский лицей был приближен к университетам как в составе наук и способе их преподавания, так и в правах учащихся. В этот период были открыты два отделения — физико-математическое и юридическое с учрежденным при них Институтом Восточных языков. Эти отделения носили характер университетских факультетов. В состав первого вошли следующие науки: чистая и прикладная математика, физика, физическая география, естественная история, химия, технология и коммерция. На втором отделении преподавались римская словесность, энциклопедия и история правоведения, российское законоведение, практическое судопроизводство. Помимо вышеназванных предметов, на отделениях преподавались общие предметы: философия, российская словесность, статистика, история всеобщая и русская.

В 1865 году Ришельевский лицей получил статус государственного университета и название — Новороссийский университет, по этой причине мы не будем его рассматривать в дальнейшем.

В 1818 году наследники братьев графа и князя Кушелева-Безбородко пожертвовали большие средства на учреждение высшего учебного заведения в городе Нежине. В ответ на обращение в Министерство народного просвещения с просьбой об открытии было получено разрешение на создание в Нежине училища высших наук. Однако открытие состоялось лишь в 1820 году, уже после смерти графа И. А. Безбородко. Первым попечителем был назначен внук графа А. Г. Безбородко. Капитал, пожертвованный князем А. А. Безбородко, составлял с процентами 379 тыс. рублей. Со временем это учебное заведение было преобразовано в 3-классный физико-математический лицей, за время существования которого было выпущено 147 студентов из пяти выпусков<sup>3</sup>. Устав лицея ставил его, как и Демидовское училище, «в 1-ю степень после университетов», но только не центральных, как это было сделано уставом 1805 г. по отношению к Демидовскому высших наук училищу. Студенты Нежинского лицея, где преподавались предметы высшего и среднего образования в течение 3-годового курса, получали звание кандидата с правом на чин 12-го класса. В 1840 году физико-математический лицей был преобразован в юридический, в котором главной целью преподавания было поставлено изучение свода законов. С 1860 года лицей из-за недостатка средств стал приходить в упадок, в связи с чем в Министерстве народного просвещения стал вопрос о закрытии курса лицея и передаче суммы в размере 10500 рублей университету Святого Владимира на учреждение стипендии им. князя Безбородко. Однако судебная реформа 1866 г. продлила существование юридического лицея в Нежине, увеличив число

<sup>3</sup> Мусин-Пушкин А. А. О Нежинском историко-филологическом институте князя Безбородко. Киев, 1902. С. 4.

поступающих в него. В 1873 г. лицей посетил Министр народного просвещения того времени граф Д. А. Толстой и предложил преобразовать данное учебное заведение в историко-филологический институт, что и было осуществлено в 1875 г. Историко-филологический институт в Нежине готовил преподавателей по трем специальностям: древним языкам, отечественному языку и словесности, всеобщей и русской истории для мужских и женских гимназий, прогимназий и реальных училищ Ведомства министерства народного просвещения.

Несколько отдельно от рассмотренных выше учебных заведений стоял Лазаревский институт восточных языков.

Следует выделить 3 этапа в истории этого учебного заведения. 1-й этап — с 1815 по 1835 год, когда оно не пользуется никакими правами и преимуществами учебных заведений, являясь Благородным пансионом. Отметим, что в то время «заведение господ Лазаревых» подчинено было ведомству графа Аракчеева. В период с 1835 по 1848 г. (II-й этап) ему предоставляются права гимназии с соответствующими изменениями в учебном плане и материальном обеспечении. В 1848 г. Император Николай I, «усмотрев... благоприятные следствия, могущие произойти для края России от распространения восточного языкознания и провидя великое влияние, какое Россия может иметь на судьбы своих азиатских соседей и какую пользу может получить Русская промышленность и просвещение из этого нового и богатого источника... возвысил второстепенное учебное заведение Лазаревых на степень первоклассных учебных заведений — университетов и лицеев под названием Лазаревского института восточных языков»<sup>1</sup>. С этого момента начался III период в истории института.

В соответствии с Уставом Московского Армянского Лазаревых института восточных языков были определены следующие цели:

1. подготовка молодых людей к государственной службе (военной и гражданской);
2. теоретическое и практическое изучение восточных языков, подготовка переводчиков;
3. распространение знаний о народах и странах Азии.

Важно отметить, что по своей организации первые частные высшие учебные заведения почти не отличались от правительственных. Объем преподавания в них, как и государственных, регламентировался уставом. Министр народного просвещения утверждал ректора, преподавателей, членов Попечительского Совета — органа, занимающегося административно-хозяйственными вопросами. Попечитель контролировал расходование средств, утверждал смету доходов и расходов, как и в государственных

<sup>1</sup> Мусин-Пушкин А. А. Указ. соч. С. 31.

учебных заведениях, учредители этих частных заведений могли принимать активное участие в управлении и административно-хозяйственной работе. Таким образом, на I этапе развития неправительственных высших учебных заведений в России установился особый тип учебных заведений — частные высшие учебные заведения, являющиеся звеном между университетами и гимназиями, ближе, однако, к первым, чем к последним. Так, анализ содержания образования в них свидетельствует о том, что оно было не только не ниже университетского, но часто даже превосходило его. Очевидно, что общей причиной появления такого рода учебных заведений был недостаток, с одной стороны, государственных университетов и гимназий, а с другой, — стремление соединить в одном учреждении (при сравнительно малых денежных затратах, какими являлись капиталы основателей) выгоды как высшего, так и среднего образования.

Характерной особенностью этого этапа явилось то, что все рассмотренные нами неправительственные высшие учебные заведения были основаны на частных пожертвованиях (с небольшими субсидиями государства), однако в дальнейшем эти учебные заведения становятся государственными (Ришельевский лицей — в 1865 году Новороссийский университет, Нежинский лицей — в 1875 году Историко-филологический институт). Так как государственные высшие учебные заведения не являются предметом нашего исследования, то далее в нашей работе мы не будем их рассматривать.

Интересен опыт создания первого вольного российского университета, описанный Р. Г. Эймонтовой в монографии «Русские университеты на грани двух эпох»<sup>2</sup>.

В 1862 году петербургские студенты, бойкотируя скованные реакционными правилами университет и доведя дело до его закрытия, предприняли попытку создания «вольного университета», доступного для всех желающих и управляемого не официальным начальством, а студенческими депутатами. В этом своеобразном учреждении нашла воплощение характерная для просветителей того времени идея свободного учения, чрезвычайно популярная в период демократического подъема. О вольном университете писали Л. Ф. Пантелеев, Н. И. Костомаров, его фактическая история освещена в научной литературе.

Опыт создания «вольного университета» заслуживает пристального внимания, представляя интереснейшую страницу общественного движения в середине XIX века. Это был первый в истории России опыт устройства высшего учебного заведения такого типа — совершенно открытого для публики и действующего на общественных началах. Вольный университет был порождением революционной ситуации, завоеванием студенче-

---

<sup>2</sup> Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. М., 1985. 145 с.

ства. Профессора-просветители получили здесь трибуну, с которой могли обращаться не только к студенческой аудитории, но и к значительно более широкому кругу слушателей.

У студентов вольного университета возникла идея организации публичных лекций, которую поддержали педагоги. Принять участие в чтении лекций в вольном университете считалось делом чести, хотя преподавание было безвозмездным.

Однако в «верхах» отношение к этому новшеству было настороженным, да и кое-кто из профессоров видел в учреждении такого рода опасный шаг по направлению к поверхностному знанию вместо серьезной науки<sup>1</sup>.

Персональный состав лекторов вольного университета целиком определялся студенческим комитетом, в котором обсуждали каждую кандидатуру. Выбирались действительно лучшие. Предпочтение отдавали тем, кто придерживался передовых взглядов.

Вольный университет был расположен в помещении городской Думы и училища св. Петра. Вся организационная часть находилась в ведении студенческой комитета.

В передовых кругах создание такого необычного для России учреждения было встречено с интересом. Большинство сходилось на том, что открывшийся цикл публичных лекций — теоретически наиболее желательный и рациональный тип университета. Однако власти тщательно следили за вольным университетом. Постоянное наблюдение за лекциями установило 3-е отделение. Вольный университет прекратил свою деятельность 8 марта 1862 года.

Просуществовал он всего один месяц, но сыграл важную роль, так как впервые была предпринята попытка преобразований «снизу», или «изнутри», когда студенты становились реальной силой в университете, его создателями.

В 1968 г. принято Положение о частных учебных заведениях. Вместе с возросшим интересом населения к получению образования царское правительство дало существенный импульс общественной инициативе.

Среди высших учебных заведений особо выделяются высшие женские курсы. К их изучению неоднократно обращались многие исследователи, как в целом к вопросу становления и развития женского образования в России, так и к деятельности отдельных конкретных учебных заведений. Наиболее полное изложение сведений о высших женских курсах, как об особых учебных заведениях неправительственного сектора образования, содержится в исследовании А. Е. Иванова<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> См. Никитенко А. В. Дневник: в 3 т. М., 1955–1956. С. 186.

<sup>2</sup> Изанов А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века. М., 1991. С. 99–157.

В 60-х годах XIX в. в центре внимания российской общественности был поставлен вопрос о высшем образовании женщин. Правительство, еще не испытывая в эти годы особой заинтересованности в такого рода учебных заведениях, не препятствовало инициативе отдельных лиц открывать различного рода курсы для женщин.

В 1860 г. в Петербурге открылись Высшие женские политехнические курсы, имевшие инженерно-строительный (с инженерным и архитектурным отделениями) и электрохимический (с электротехническим и химикотехническим отделениями) факультеты. В 1915 г. был утвержден новый устав курсов с переименованием их в Петроградский женский политехнический институт. Окончившим его лишь теперь присваивалось звание инженера (механика, химика, электрика, строителя, архитектора)<sup>3</sup>.

Так, в 1869 г. в Петербурге были открыты Аларчинские и Владимирские курсы, в Москве — Лубянские. Следует отметить, что на первых порах женские курсы не являлись высшими учебными заведениями и ставили перед собой цель — подготовить слушательниц для преподавания в начальных классах прогимназий и женских училищах.

Высшее неправительственное гуманитарное образование было представлено Высшими женскими курсами, которые явились первыми женскими университетами в России. К уже открытым ранее в начале XX в. прибавились новые курсы, созданные в Одессе, Харькове, Тифлисе, Дерпте, Новочеркасске, Томске и др. городах. Большой популярностью пользовались высшие Бестужевские курсы, открытые в Петербурге и Киеве, а также первый женский университет — высшие курсы Герье в Москве. Эти гуманитарные университеты были общественно-государственными, содержались на частные средства и деньги, полученные от слушателей за обучение.

В феврале 1872 г. известный профессор Московского университета В. И. Герье обратился к попечителю Московского учебного округа с докладной запиской о целесообразности открытия в Москве высших женских курсов. В этом документе профессор В. И. Герье изложил основную цель деятельности курсов — подготовка женщин к педагогической работе, и 1 ноября 1872 г. Московские высшие женские курсы профессора Герье были открыты. Это были первые женские высшие курсы.

В 1876 году подобно курсам Герье были учреждены Казанские высшие женские курсы, в 1878 — Киевские и одновременно с ними знаменитые Бестужевские курсы — 1-й женский университет в России. В дальнейшем все женские курсы получили статус высших учебных заведений.

<sup>3</sup> Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 72.



В состав большинства Высших женских курсов входили 4 факультета: историко-филологический, физико-математический, юридический и медицинский. За 1901–1916 гг. только Бестужевские курсы окончили 5149 человек (за 1882–1900 гг. — 1782 человека).

К числу гуманитарных следует отнести и педагогические институты, возникшие в начале XX в. Отношение общества к педагогическому образованию показало, что преподаватель, педагог и учитель являются ключевыми фигурами в процессе народного просвещения и, наряду с православной церковью, в приобщении к культуре большинства населения России.

Необходимо отметить и появление новых специальных учебных заведений. Так, открытый в 1903 г. Высший женский институт в Петербурге готовил учительниц словесно-исторического и физико-математического отделений для женских и четырех младших классов мужских средних школ.

В учебной деятельности института была реализована интегральная концепция высшего педагогического образования: общенаучное образование давалось в лекционной форме на первых двух курсах, а на двух последующих осуществлялось обучение специальным и профессиональным дисциплинам. При этом проводилась непрерывная практика в базовой женской гимназии. Отлично поставленная педагогическая практика, педагогическая и методическая подготовка, сильный преподавательский состав позволили сформировать научно-творческий педагогический коллектив, который впервые в истории соединил теоретические и практические знания, ориентированные на поступательное развитие в обществе. Так, директором института был выдающийся русский историк, профессор С. Ф. Платонов, а курсы дидактики и истории русской педагогики читал блестящий педагог и ученый П. Ф. Каптерев. Все это поднимало престиж данного учебного заведения. Институт находился в ведомстве императрицы Марии, существуя за счет пожертвований царской семьи и общественных фондов. Педагогическая подготовка на старших курсах сочеталась с началом практических шагов по преподаванию избранного предмета. Слушательницам приходилось выдерживать строгий отбор для практического обучения<sup>1</sup>.

Особой формой высшего гуманитарного образования, возникшей в России в начале века, являлось послеуниверситетское образование. Наиболее отчетливо особенности этой модели гуманитарного образования проявлялись в деятельности Петербургской педагогической академии Лиги образования и Московского педагогического института им. П. Г. Шелапутина, созданных соответственно в 1908 и в 1911 гг.

Открытие педагогической академии в Петербурге было обусловлено большим дефицитом специалистов высшей категории по психолого-педа-

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 51.

гогической проблематике, а также отсутствием практического педагогического навыка у выпускников университетов и высших женских курсов.

Деятельность академии строилась на демократических основах, что оказывало благотворное влияние на формирование нового стиля отношений и особой атмосферы научного поиска в этом учебном заведении. Здесь были отменены «дискриминационные» требования при приеме. Автономия образовательного учреждения выражалась в его независимости, выборности президента, коллегиальности руководства, участии слушателей в управлении учебным процессом и др.<sup>2</sup>

Учебное заведение реализовывало идею К. Д. Ушинского о всестороннем научном изучении ребенка, являющегося основной фигурой процесса воспитания. Поэтому преподаватели считали, что необходимо знать не только свой предмет, но и историю воспитания, понимать психологическую природу своих воспитанников<sup>3</sup>.

В педагогической академии органично сочетались образование и научно-исследовательская деятельность. Организация учебного процесса в условиях предметной системы позволяла слушателям самостоятельно составлять учебный план, определять наиболее соответствующие их способностям и устремлениям группы специализаций. Акцент на самостоятельность позволил повысить качество обучения. Здесь работали выдающиеся ученые — М. М. Ковалевский, А. П. Нечаев, А. Н. Макаров, И. П. Павлов, В. Н. Сперанский и др.

Активное вмешательство в организацию учебного процесса слушателей, стремившихся к получению практических навыков и умений, способствовало открытию в 1911 г. коммерческого училища, являвшегося базовой школой при академии. Строительство и планирование учебных помещений с точки зрения школьной гигиены осуществлялось самими слушателями. Они же проводили на конкурсной основе отбор наиболее способных педагогов для работы в качестве преподавателей<sup>4</sup>.

Следует отметить и возникший новый стиль взаимоотношений, возникший между преподавателями и слушателями академии, который разительно отличался от менторского духа казенной высшей школы. Группы слушателей собирались и обсуждали план предстоящих занятий, намечали необходимые курсы и способы их изучения. Большинство слушателей академии имели опыт преподавательской работы, поэтому проблемы психолого-педагогического образования ими воспринимались отнюдь не как учебные. В конце семестров устраивались конференции преподавателей и слушате-

<sup>2</sup> См.: Там же. С. 52.

<sup>3</sup> См.: Нечаев А. П. Первые шаги Педагогической академии // Русская школа. 1910. №2. С. 23.

<sup>4</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 52.

лей с тем, чтобы выявить достоинства и недостатки в организации занятий, сформулировать оптимальный комплекс проблем, представленных для изучения. Как и во всех негосударственных институтах, учебный процесс в академии отличался гибкостью и разнообразием.

Значение этой вольной высшей школы не только в самом факте ее существования в течение нескольких лет, но и в смелой политике российской интеллигенции — построить новую последипломную форму образования, фактический прообраз современной аспирантуры. Выпуски из академии были небольшими, составлявшими несколько десятков человек в год, но образование выпускники получали уникальное<sup>1</sup>.

В Москве в 1911 г. был открыт Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина. Здесь послеуниверситетское образование, по сравнению с Педагогической академией, было заметно трансформировано и имело в большей степени научно-исследовательскую ориентацию. Институт преследовал цели практической подготовки педагогов, для чего располагал гимназией и реальным училищем, причем все учебные заведения по идее основателя составляли единый архитектурный ансамбль<sup>2</sup>.

Институт им. П. Г. Шелапутина был авторитарным учебным заведением: он находился в ведомстве Министерства народного просвещения, ректор назначался по рекомендации попечителя Московского учебного округа. В институт принимались выпускники высших учебных заведений только мужского пола и православного вероисповедания, что существенно образом сужало диапазон его деятельности и в известной мере делало его, по сути, замкнутым, провинциальным.

В первый год обучения слушателям предоставлялась возможность изучить цикл педагогических дисциплин, а затем, на втором году обучения, проводилась непрерывная педагогическая практика в базовых средних учебных заведениях. Большую часть руководителей практики, методистов составляли преподаватели московских гимназий. Одним из них, например, был Н. Г. Тарасов — преподаватель 5-й московской мужской гимназии, в последующем известный профессор Московского государственного университета (МГУ)<sup>3</sup>.

Наиболее ценным в опыте работы института им. П. Г. Шелапутина были консультации для выпускников. Первый выпуск 23 слушателей состоялся в 1913 г., а весной 1914 г. была проведена первая конференция, на которую прибыли 18 молодых учителей. В 1915 г. из 49 выпускников в конференции принял участие 41. Такая форма обратной связи с вы-

<sup>1</sup> См.: Там же. С. 53.

<sup>2</sup> См.: Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина в Москве // Известия. Кн. I. М., 1912–1916. С. 25–35; 43.

<sup>3</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 54.

пускниками свидетельствовала о выполнении педагогическим институтом функций методико-педагогического консультационного центра учительского мастерства<sup>4</sup>.

Наряду с педагогическими вузами активно развивалось высшее коммерческое образование, которым в основном занимались биржевые комитеты, городские купеческие общества, состоявшие «из самих вдохновителей русской торговли», общества распространения коммерческого образования, всероссийские и региональные торгово-промышленные союзы.

Характерно, что частная инициатива в деле становления коммерческого образования распространялась главным образом на среднее звено образования — коммерческие училища. Высшие коммерческие курсы и вузы этого профиля были, как правило, общественными. Показательно, что первое коммерческое училище в России возникло в то время, когда на Западе не было еще ни одной школы с такой специальностью. Создано оно было в Москве в 1773 г. при воспитательном доме на средства промышленника П. А. Демидова.

В 1897 г. в Петербурге были открыты высшие коммерческие курсы М. В. Лебединского, преобразованные в 1917 г. в торгово-промышленный институт. В 1804 г. на средства и пожертвования купечества и промышленников в Москве было открыто новое коммерческое училище. Учебные заведения данного типа занимались подготовкой кадров для промышленников и торговли. Они были более свободными, чем казенные школы, от бюрократической опеки Министерства народного просвещения. Учащиеся обучались французскому, немецкому и английскому языкам<sup>5</sup>.

В том же 1804 г. в Москве было основано еще одно коммерческое училище, которое в 1806 г. именовалось как «Московская практическая коммерческая академия». В 1810 г. в Москве было учреждено общество любителей коммерческих наук, которое и приняло в свое заведование названную академию.

В 1851 г. в Одессе местное купечество организывает на свои средства высшее специальное коммерческое училище.

Интересен и тот факт, что в пореформенный период в России намечился некоторый подъем коммерческого образования: стали открываться коммерческие институты, частные курсы коммерческих знаний, а также коммерческие отделения в высших учебных заведениях. Первое такое отделение было создано при Рижском политехникуме в 1868 г., а затем они были организованы во вновь открытых Петербургском и Донском политехнических институтах.

<sup>4</sup> См.: Князев, Е. А. Краткий очерк истории высшего педагогического образования в России в конце XIX — начале XX вв // Пед. образование. 1990. № 2. С. 86.

<sup>5</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 54.

Необходимо отметить, что для создания высшего коммерческого образования необходимо было соединить энергичность промышленников и познания интеллигенции, то есть нечто, казалось бы, несовместимое. Что же заставляло новое поколение предпринимателей финансировать образование и культуру? Возможно, одной из причин было осознание того, что именно таким способом можно остаться в истории России (в именах галерей, больниц, училищ, институтов), а может быть — желание послужить своему Отечеству в деле продвижения науки и развития экономики России<sup>1</sup>.

В 1910 г. было открыто еще большее число курсов и институтов коммерции. Так, общее количество учебных заведений торгово-промышленного ведомства в 1911–1912 учебном году достигло 590, что было на 55 больше, чем в предыдущем году. В четырех высших коммерческих школах обучалось 7049 человек, из них 5763 мужчины и 1286 — женщин. Ассигнования на коммерческое образование составили 5,8% годового бюджета страны. Все коммерческое образование России представляло собой плод коммерческой инициативы, либо частной, общественной, потому что другой просто не было. Предприниматели были сами заинтересованы в собственном воспроизводстве<sup>2</sup>.

Основанные в 1912 г. Высшие коммерческие курсы Харьковского купеческого общества должны были получить права высшей школы, но только в 1916 г. по ходатайству купеческого общества было утверждено положение об институте. Созданная в 1916 г. практическая Восточная академия готовила образованных администраторов, чиновников консульской службы для работы на Востоке.

Коммерческие училища и институты имели отличную материальную базу, для них были построены хорошо оборудованные здания, устраивались прекрасные физические и естественно-исторические кабинеты<sup>3</sup>.

Первые в России технические университеты — политехнические институты — имели экономические факультеты, которые были самыми массовыми, а выпускники, сдавшие экзамены на «отлично», становились кандидатами экономики. Выпускники открывшегося в 1902 г. Петербургского политехнического отделения готовились к деятельности в многочисленных отраслях государственного управления, которые требовали знаний в области права, экономики и политики. Это экономическое отделение ставило перед собой целью «создание клана просвещенных предпринимателей». Одним из направлений подготовки в институте стала специальная ком-

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 55.

<sup>2</sup> См.: Справочник по высшему образованию / сост. Д. С. Марголин. 3-е изд. Пг., Киев, 1915. 488 с.

<sup>3</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 55.

мерческая журналистика, задачей которой было обучение деятелей науки и печати коммерческому делу. Здесь использовался опыт коммерческого отделения Чикагского университета.

Сложно проходило становление коммерческого института в Москве, где довольно долго выпускникам приходилось довольствоваться свидетельствами, а не дипломами. Коммерческие институты занимались подготовкой предпринимателей, которые должны были разбираться в вопросах Российской и мировой экономики, выдерживать конкуренцию на мировом рынке. Московское общество предпринимателей, занимавшееся распространением коммерческого образования, объединявшего коммерсантов и промышленников города, создало Московский коммерческий институт. Необходимо отметить, что крупнейшие деятели русского бизнеса входили в попечительский совет института: это П. П. и В. П. Рябушинские, П. А. Морозов, В. С. П. А. и А. С. Вишняковы, знаменитый С. Ю. Витте, многое сделавшие для развития страны<sup>4</sup>.

Здесь предоставлялась возможность реализовать свободу преподавания, научного творчества. Известные ученые, работавшие в институте, привлекали к науке студентов. Среди них были такие уважаемые люди как историк А. А. Кизеветтер, философ Б. П. Вышеславцев, правовед и бессменный ректор П. И. Новгородцев, политэконом С. Н. Булгаков, историк Д. М. Петрушевский и многие другие. С 1912 по 1917 г. число студентов института выросло в 5 раз — с 1215 до 5389 человек<sup>5</sup>.

Частные коммерческие училища и вузы были учебными заведениями с более высокой платой за обучение, чем правительственные, вследствие чего они были практически доступными только зажиточным слоям населения России.

В 1912 г. Московский и Киевский Коммерческие институты получили статус высших учебных заведений. В 1917 г. этот статус получил Петроградский коммерческий институт, но время было упущено. Война стремительно вела страну к революционному взрыву. Шанс буржуазного развития России не был использован полностью, так как не удалось создать многочисленного класса собственников в городе, на селе, достичь с помощью новой системы негосударственного образования существенного повышения уровня грамотности и образованности населения, смягчения нравов. Последующие развернувшиеся всемирно известные революционные события задержали развитие страны на десятки лет<sup>6</sup>.

Университетский устав 1884 года, появившийся в условиях реакционной правительственной политики и отменивший автономию университетов,

<sup>4</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 55.

<sup>5</sup> См.: Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века. М., 1991. 392 с.

<sup>6</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 57.

поставил по сравнению с Уставом 1883 года университеты в полную зависимость от Министерства народного просвещения и попечителей учебных округов. Особенно усилился контроль за подбором и подготовкой профессорско-преподавательского состава.

Положение, сложившееся в университетах в период контрреформ (80–90-е годы), свидетельствовало о полной несостоятельности попыток «руководить» наукой бюрократическими методами, подчинить преподавание в высшей школе реакционным политическим целям. Реформы и контрреформы высшей школы, нашедшие свое воплощение в «республиканском» Уставе 1863 года и консервативном Уставе 1884 года, отражали соотношение сил между официальным курсом в этом вопросе и предложением общественной мысли в постоянной борьбе непримиримых консервативно-бюрократической и прогрессивно-общественной тенденций.

К концу 80-х — началу 90-х гг. в экономике России произошли важные изменения, имевшие как техническую, так и социальную стороны. Окончательный переход к крупному фабрично-заводскому хозяйству, изменение географии размещения промышленности, формирование железнодорожной сети в Европейской России, специализация земледельческих районов, увеличение торговли — все это настоятельно требовало создание новой системы высшего образования с тем, чтобы она могла удовлетворять потребности в специалистах высшей категории, как в количественном, так и в качественном отношении. В связи с этим правительство вынуждено было пойти на расширение сети высших учебных заведений. Так, за период 1895–1904 гг. было создано 8 крупных государственных высших учебных заведений<sup>1</sup>. Вновь созданные высшие учебные заведения не могли, однако, удовлетворить потребности огромной страны в необходимых интеллигентных кадрах. На организацию же высших учебных заведений в нужном количестве у правительства не было достаточных средств. Стремясь решить кадровую проблему и одновременно удовлетворить требования, выдвигаемые общественностью по поводу демократизации высшего образования, правительство дает согласие на создание высшей негосударственной школы, альтернативной правительственной.

Затем в последней четверти XIX в. была образована вольная медицинская школа — клинический институт Н. В. Склифосовского и Э. Э. Эйхвальда. Вольное учебное заведение отличалось двумя принципиальными чертами: не давало выпускникам никаких «прав» и стремилось пробудить любовь российских врачей к науке. Сочетание формального и неформального аспектов в образовании достичь тогда не удавалось, для этого необхо-

<sup>1</sup> Украинцев В. В. Некоторые вопросы из истории дореволюционной высшей школы. Вып. 19. М., 1958. С. 75.

димо было эмигрировать, как это сделали некоторые преподаватели и студенты Вольной школы общественных наук, открывшейся в Париже в 1901 г. Ее основателями были М. М. Ковалевский, Е. В. де Роберти и Ю. С. Гамбаров. В Вольной школе общественных наук российские профессора читали лекции для соотечественников за границей, так как в России создание подобного учебного заведения было в то время невозможным. Парижская школа не ставила своей задачей дать «законченное» образование. Она стремилась избежать традиционного сочетания педагогической банальности и бюрократической прямолинейности, когда образование рассматривается как результат, а не как процесс. Слушатели Парижской вольной школы делились на постоянных (около 300 человек в первый год ее создания, затем их стало меньше) и тех, кто брал билеты на отдельные лекции. Преобладала российская молодежь, учившаяся в Париже. Многие специально приезжали в эту школу из России. Парижская вольная школа не имела выработанных программ, не ставила задачу выдать диплом. Читавшиеся систематические курсы и отдельные лекции были объединены социальной тематикой, которая охватывала теоретические проблемы философии, социологии, экономики, истории, права, политики, этнологии<sup>2</sup>.

К началу XX века, благодаря целенаправленной практической деятельности общественности и частных лиц, в России была создана сеть негосударственной высшей школы.

Однако Российская империя в начале XX в. оказалась самой многочисленной по количеству населения и самой отсталой из так называемых цивилизованных стран по уровню образования. В России одно высшее учебное заведение приходилось на 3,4 млн человек, а один университет — на 17 млн человек населения, в то время как в Германии, например, одно высшее учебное заведение было на 1 млн человек, а один университет — на 2,8 млн человек населения. В связи с этим в развитии высшего образования Россия отставала от Германии в 3,4 раза, а университетского — в 6 раз<sup>3</sup>.

Развитие экономики страны со всей остротой поставило вопрос о подготовке кадров высокообразованных экономистов. Монополистические объединения, банки нуждались в служащих, имеющих солидную экономическую и финансовую подготовку. Органам земского и городского самоуправления необходимы были образованные в экономическом и юридическом отношении служащие, способные поставить земское и городское хозяйство на высокий уровень. В связи с этим инициатива в деле создания высших коммерческих учебных заведений перешла к общественным организациям. Первым приступившим к организации высшего учебного

<sup>2</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 45.

<sup>3</sup> См.: Справочник по высшему образованию / сост. Д. С. Марголин. 3-е изд. Птг.; Киев, 1915. С. 34.



заведения подобного рода было Московское общество распространения коммерческих знаний. Результатом усилий Общества распространения коммерческого образования и меценатов (русский купец А. С. Вишняков) стало создание в 1897 году Московского коммерческого института.

Общественно-педагогическое движение в России конца XIX — начала XX в. побудило многих ученых принять активное участие в разработке проектов устройства высшего образования. В. М. Бехтерев, А. П. Нечаев, М. М. Ковалевский, Н. В. Сперанский, А. Л. Шанявский и другие участвовали в разработке проектов организации неправительственной высшей школы<sup>1</sup>.

В 1893 году по инициативе выдающегося русского анатома, врача и педагога П. Ф. Лесгафта организуется Санкт-Петербургская биологическая лаборатория, на базе которой в 1896 году при обществе содействия физическому развитию были открыты официальные Курсы воспитательниц и руководителей физического образования, имевшие права высшего учебного заведения.

Новые курсы, на которые принимались без ограничений все желающие, сразу же завоевали репутацию вольного университета. Уже в первый год их существования на трех отделениях — биологическом, педагогическом (отделение физического воспитания) и социальном — обучалось 1500 человек. В следующем году количество заявлений о приеме превысило 3 тысячи. На 1 и 2-м курсах здесь была организована пропедевтическая подготовка слушателей.

В 1906 г. курсы были преобразованы в Высшие курсы по наукам биологическим, педагогическим и общественным (Вольная высшая школа)<sup>2</sup>.

При Вольной школе также были созданы Коломенские вечерние курсы для рабочих, привлекавшие множество слушателей. Здесь в разные годы преподавали лучшие педагоги и молодые, начинающие ученые — А. Ф. Иоффе, Е. В. Тарле, А. А. Ухтомский, С. А. Венгеров, Л. А. Орбели и др. Сам П. Ф. Лесгафт преподавал на курсах анатомию человека, теорию движения, педагогику и историю педагогики.

Летом 1907 г. по распоряжению правительства Вольная школа была закрыта. В 1910 г. были вновь открыты Высшие курсы, которые действовали с перерывами вплоть до 1917 г., послужив основой для образования уже после 1917 г. Государственного института физической культуры им. П. Ф. Лесгафта.

Цель Вольной школы ее выдающийся основатель видел в создании общеобразовательного высшего учебного заведения с тем, чтобы составить альтернативу одностороннему монопрофессиональному образованию, техническому или гуманитарному. В связи с этим П. Ф. Лесгафт писал об об-

<sup>1</sup> Иванов А. Е. Высшая школа России XIX — начала XX в.: Состав и юридический статус учебных заведений // Историографические и исторические проблемы русской культуры. М., 1982. 208 с.

<sup>2</sup> Шувалов Ф. П. 1-е высшее учебное заведение в России по физическому образованию и воспитанию (к 100-летию основания школы П. Ф. Лесгафта). М., 1973. 207 с.

разовании, которое бы способствовало формированию многогранной личности интеллектуала. Он полагал, что специальное образование возможно лишь на прочной основе общего фундаментального образования.

В 1901 году М. М. Ковалевский, Е. В. де Роберти и Ю. С. Гамбаров создали Высшую вольную школу общественных наук в Париже, где «российские профессора читали лекции для соотечественников за границей, так как в России создание подобного учебного заведения было в то время невозможным»<sup>3</sup>.

В последней четверти XIX в. была образована вольная медицинская школа — клинический институт Н. В. Склифосовского и Э. Э. Эйхвальда. Вольное учебное заведение отличалось двумя принципиальными чертами: не давало выпускникам никаких «прав» и стремилось пробудить любовь российских врачей к науке.

К числу университетских относились и Частные университетские курсы естественных и медицинских наук в Юрьеве (1908), созданные профессором М. Н. Ростовцевым. В 1912 г. курсы получили статус высшего учебного заведения<sup>4</sup>.

В начале XX в. высшее сельскохозяйственное образование в России развивалось по двум направлениям — научному и профессиональному. Наличие этих направлений определялось спецификой развития сельскохозяйственного образования. Первоначально специальные сельскохозяйственные учебные заведения создавались для подготовки образцового техника, где на первый план выступала профессиональная выучка, а научная разработка вопросов стояла на втором плане. Постепенное развитие агрономической науки привело к преобразованию первоначально чисто практических школ в сложные по своему устройству сельскохозяйственные институты, приближающиеся по обширности своего устройства к академиям. Известные ученые (А. Ф. Фортунатов, Д. Н. Прянишников) доказывали, что агроном нуждается в широком общем образовании, в умении научно мыслить, легко ориентироваться в экономике сельскохозяйственной промышленности, последних достижениях науки и техники. Наряду с этим продолжало существовать и профессиональное направление, сторонники которого придерживались мнения, что «агрономы не должны двигать науку, их задача — проводить в жизнь все, что добыто наукой, что применимо к району их деятельности»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Воробьева Ю. С. Русская высшая школа общественных наук в Париже. Исторические записки. — М., 1982. — С. 8.

<sup>4</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов и др. / год общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 47.

<sup>5</sup> Прянишников Д. Н. Несколько слов о современном положении высшей агрономической школы. Харьков, 1915. С. 17.

Один из основоположников русской агрономической науки И. А. Стебут много сил и энергии отдал тому, чтобы обучение в высшей сельскохозяйственной школе строилось на широкой научной основе. Он не допускал возможности получения высшего сельскохозяйственного образования без изучения науки, научного метода, которое должно предшествовать изучению специальных предметов.

Эти взгляды И. А. Стебута нашли свое воплощение в созданных по его инициативе Стебутовских высших женских сельскохозяйственных курсах.

Одной из особенностей, характеризующей сектор неправительственной высшей школы второго этапа, можно назвать то, что правительство не субсидировало эти учебные заведения, ограничиваясь лишь выдачей разрешений на их открытие. Неправительственные высшие учебные заведения существовали за счет пожертвований организаций (общественных, купеческих, торгово-промышленных, просветительских), отдельных меценатов и за счет платы за обучение. Полученные средства расходовались на оплату преподавателей и развитие учебно-методической базы. Частные учебные заведения преследовали еще и коммерческие цели: они должны были не только самоокупаться, но и приносить прибыль их владельцу.

Поражение Российского милитаризма в войне с Японией явилось последней каплей, переполнившей чашу терпения. На сей раз обыкновенная либерализация уже не могла быть использована в качестве инструмента для стабилизации положения. Разразилась революция. Под ее давлением правительство пошло на уступки и ввело в университетах временные правила от 27 августа 1905 г., установившие их автономию<sup>1</sup>.

Казалось, этим фактом можно было довольствоваться, но вышло наоборот. Вопиющие недостатки в высшем образовании были настолько очевидны, что правительство еще за пять лет до начала революции оказалось вынужденным принять некоторые меры хотя бы для успокоения общественного мнения. Реформа высшей школы готовилась еще с 1899 г. Правительство объявило, что комиссия генерала Банковского создана для «всестороннего обсуждения вопроса об установлении желательного общения между студентами, профессорами и учебным начальством»<sup>2</sup>.

Тогда не скрывали, что реформы просто необходимы, чтобы избежать студенческого бунта.

В мае 1902 г. начала работу специальная комиссия по преобразованию высших учебных заведений, в которую, наряду с представителями Мини-

<sup>1</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 38.

<sup>2</sup> Россия. Министерство просвещения. Комиссия по преобразованию высших учебных заведений // Труды. Вып. I–VII. СПб., 1903. Т. I. С. 12.

стерства народного просвещения, были включены профессора университетов и высших технических учебных заведений, а также высших женских курсов<sup>3</sup>.

Однако все эти мероприятия запоздали. Революция началась, и теперь пришлось идти не на уступки, а на попятную. Революция дала системе образования качественно новые модели учебных заведений, и что очень важно, качественно иного типа высшие учебные заведения<sup>4</sup>.

Существование высшей школы в рамках государственности не давало ей должную свободу. На рубеже XIX и XX вв. в стране произошли существенные изменения в социальной сфере. Так возникла солидная группа предпринимателей, стремящихся к собственному преуспеваю, то есть к прогрессу. Назрела необходимость исхода из векового порочного круга реформ и контрреформ. Эту ситуацию как будто ощущали все общественные силы, заинтересованные в развитии образования. Однако усилия правительства по-прежнему были направлены на то, чтобы «навести порядок» в общественно-педагогическом движении и преодолеть кризис в образовании, что стимулировалось самим буржуазным развитием. Поиски выхода из создавшегося положения на сей раз вели не только чиновники, но в большинстве своем сами деятели науки и образования. В проектах организации новых учебных заведений впервые в истории преобразования мыслились с научных, профессиональных позиций<sup>5</sup>.

К исходу разразившегося кризиса активность общественно-педагогического движения начала приобретать конструктивный характер. Создавались теоретические концепции, разрабатывались планы переустройства, проекты, направленные на преодоление создавшегося положения.

В конце XIX в. происходит взлет научной мысли, в том числе и гуманитарной, наблюдается переосмысление многих направлений исследований, в том числе в области философии, психологии и педагогики. Они выходят из-под жесткого покровительства устаревших догм, приобретают самостоятельный характер, собственную экспериментальную базу. Отказавшись от умозрительных теоретических построений, эти науки обрели собственный объект — человеческую личность<sup>6</sup>.

Психолого-педагогическая теория, созданная во второй половине XIX в., оказала существенное влияние на создание новой концепции высшего образования. К. Д. Ушинский, чьи идеи были развиты авторами этой теории,

<sup>3</sup> Россия. Министерство просвещения. Комиссия по преобразованию высших учебных заведений // Труды. Вып. I–VII. СПб., 1903. Т. I. С. 12.

<sup>4</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 39.

<sup>5</sup> Нечаев Н. Н. Реформы и контрреформы: из истории российских университетов / Н. Н. Нечаев, Е. А. Князев // Нар. образование. 1991. №3. С. 123.

<sup>6</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 39.

считал, что новым общественным задачам будет соответствовать антропологический тип высшего образования, адресованный человеку<sup>1</sup>.

Антропологизм и антропоцентризм явились целеполагающими принципами психолого-педагогической теории, оказавшей непосредственное влияние на развитие педагогической науки в XX в.

Гуманизм, патриотизм и строгая научность представляют характерные черты этой теории, которую развивали А. П. Нечаев, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтерев, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, А. Л. Шанявский.

Таким образом, высшее образование получает теоретическое обоснование — концепцию, в которой была фактически сформулирована новая парадигма: высшая школа государственного типа, реализовывающая формулу «православие — самодержавие — народность», становилась анахронизмом, ее сменял буржуазный тип неправительственного сектора образования — антропоцентрический и гуманистический по целям и принципам, представляющий автономии.

Пристальный интерес к личности обучающегося выразился в гуманистическом принципе свободы преподавателя и учения, что способствовало становлению нового субъекта образования. Такова была новая образовательная парадигма Российского государства<sup>2</sup>.

Профессор Петербургского университета Л. И. Петражицкий разработал основы аутодидактики — самостоятельной учебной деятельности студентов, свободного образования. Его идеи послеуниверситетского образования имели большое значение для разработки модели двухэтапного высшего образования, включающего сначала всестороннее развитие личности (гуманитарные знания), а затем — дальнейшую, на их основе, профессионализацию. Свобода преподавания и учения представляет собой ведущий принцип высшего образования нового типа: студент, согласуясь только со своими интересами, получал право свободного выбора учебных дисциплин и средств их изучения. Аутодидактика Л. И. Петражицкого явилась ответом на существенные вопросы становления высшего образования, выступив как главное условие решения проблем образования в целом<sup>3</sup>.

Новые идеи построения высшей школы, авторами которых были В. М. Бехтерев, Л. Ф. Лесгафт, А. П. Нечаев, предполагали отказ от умозрительных начертаний идеального человека и переход к углубленному изучению реальной личности как в норме, так и в патологии<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> См.: Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1951. Т. 2. С. 46.

<sup>2</sup> Соколов Е. А. Указ. соч. С. 40

<sup>3</sup> См.: Петражицкий Л. И. Университет и наука. Т. I–II. СПб., 1907. — Т. II. С. 454.

<sup>4</sup> См.: Бехтерев В. М. Задачи психоневрологического института. СПб., 1908. 16 с.; Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому воспитанию детей школьного возраста. СПб., 1909. Ч. 2. 403 с.

Педагогика, патологическая психология и патопедагогика создавались в этот период как фундаментальные теоретические основы высшего антропологического образования. В психологии вместо традиционного схоластического метафизического подхода появился биологический, естественно-научный, который был использован в вольном высшем образовании<sup>5</sup>.

Возникновение социокультурного феномена частного сектора высшего образования России означало не только преодоление монополии государства в данной отрасли, что было просто необходимо для выхода из кризиса, порожденного негибкостью казенной высшей школы. Новый сектор высшего образования устранял амбициозность эволюции высшей школы, в течение всего XIX в. характеризовавшейся колебанием от авторитарности к автономии<sup>6</sup>.

Если государственные интересы и государственная ориентированность отчуждают образование от интересов науки, то это является важнейшей причиной кризиса. В то же время общественное образование создается по инициативе корпорации интеллектуалов, одновременно выражающих потребности общества в просвещении и стремление отдельной личности к образованию и при этом адекватно отражающих уровень научных достижений. Общественная ориентация образования, по сути, означает демократическую альтернативу бюрократизированной высшей школе, ибо оно построено на принципе платности, доступности, всесословности, гуманизма и свободы<sup>7</sup>.

Новая модель не являлась формальной, ибо выростала из внутренней, содержательной идеи антропологичности, человекообразности высшего образования. Лозунг самоуправления высшей школой находит свою реализацию в условиях антропологического образования, как ни при каких других моделях. В такой новой модели образования происходят методологические изменения. Если в бюрократизированной высшей школе в центре учебного процесса находится комплекс средств образования, формальные элементы дидактического обеспечения (учебные программы, планы, методическая документация), то структура учебной деятельности в общественной школе подчинена цели самоформирования личности<sup>8</sup>.

Иными словами, если в государственной высшей школе существует некий «образец», которому надлежит следовать в обучении, то в неправительственной высшей школе возникает новая цель обучения — «образ», который

<sup>5</sup> См.: Нечаев Н. Н. Реформы и контрреформы: из истории российских университетов / Н. Н. Нечаев, Е. А. Князев // Нар. образование. 1991. № 3. С. 125.

<sup>6</sup> См.: Милуков П. Н. Очерк по истории русской культуры. Т. 2, ч. 2. Париж: Современные записки, 1931. С. 769.

<sup>7</sup> См.: Соколов Е. А., Указ. соч. С. 41.

<sup>8</sup> Там же. С. 42.

может возникнуть в результате получения образования. Цель самоформирования личности в процессе изучения наук явно противоположна цели традиционной модели формирования личности по шаблону. Откуда и возникает взаимообусловленность свободы преподавания и свободы учения, точное соответствие одного другому, что не удавалось достичь в результате всех реформ и контрреформ на протяжении XIX в. В связи с этим будет интересно созвучие данной концепции с теорией Дж. Дьюи: «В настоящее время начинается перемена в деле высшего образования, которая заключается в перемещении центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится Солнцем, вокруг которого вращаются средства образования. Он — центр, вокруг которого они организуются»<sup>1</sup>.

Возникновение неправительственной модели высшего образования означало подлинную революцию в образовании, поскольку система создавалась заново как подвластная государственной опеке и становилась при этом саморазвивающейся. Свобода на всех уровнях характеризовала неправительственную высшую школу, при этом важнейшим механизмом осуществления преобразований явились не столько провозглашаемые призывы той или иной концепции, сколько свободная организация учебного процесса<sup>2</sup>.

Адекватной новым учебным заведениям гуманитарного типа явилась предметная система обучения, основным принципом, механизмом которой стала свобода выбора<sup>3</sup>.

Право выбора реализовывалось на всех этапах обучения: от выбора факультета (который проводился не при поступлении в высшее учебное заведение, а после обучения на пропедевтическом, общеобразовательном факультете, что давало возможность мотивированного выбора), до элективности курсов; это исключало всякое насилие над личностью.

При такой организации обучения студент становился совершенно самостоятельным в процессе образования, автономным как личность. Он имел возможность не только выбирать учебные дисциплины для изучения, но и строить свой персональный учебный план.

Персонализация обучения в условиях новой организации учебного процесса способствовала реализации антропоцентрического учебно-научного комплекса высшей школы, где не было места школярству, создавались условия для нового типа взаимоотношений между преподавателями и студен-

<sup>1</sup> Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1925. С. 56.

<sup>2</sup> См.: Ивановский В. Н. Предметная система в наших университетах. СПб., 1907. С. 36–40.

<sup>3</sup> См.: Князев Е. А. Предметная система в высшей школе России // Вестник высшей школы. 1987. № 11. С. 86.

тами, которые становились участниками совместного научного исследования, добывающими недостающие знания<sup>4</sup>.

Вольная высшая школа, свободная от муштры, не зависела от казенных учебных планов и бюрократической ориентации обучения. Здесь по собственному волеизъявлению учились отверженные казенной системой образования студенты, не рассчитывая на получение дипломов или свидетельств об окончании, а значит, не претендуя на право занимать ту или иную государственную должность<sup>5</sup>.

В неправительственные университеты и институты принимались лица обоего пола, достигшие 16-летнего возраста, вне зависимости от национальности и вероисповедания. Таким образом, был реализован принцип общедоступности образования.

Вполне логично, что вслед за принципом всеобщей доступности высшего образования, отказавшись от «государственных дипломов», демократическая высшая школа выдвигала требование свободной академической жизни, то есть провозглашения самооценности образования как такового<sup>6</sup>.

В отрицании государственных дипломов и нежелании готовить послушных чиновников вольная школа в определенной мере зашла в логический тупик, провозглашая некий собственный сепаратизм. Утверждение о полной непричастности вольной школы к тем жизненным целям, к которым стремятся выпускники, был явным плодом политического задора, направленным против утилитаризма государственной школы. Появившись в самом начале существования вольного образования, он постепенно исчез по мере того, как вольное образование получало общественную значимость и становилось важнейшей частью жизни страны.

Реализация такого подхода к системе образования показала, что существенных успехов можно добиться, лишь кардинально изменив содержание образования, решительно отказавшись от навязанных «сверху» учебных планов и программ, от обязательных и принудительных курсов и лекций. Иначе говоря, вольное образование воздействует на обучающихся лишь своим истинным авторитетом, без всякого насилия и принуждения. В таком образовании нет места рутине, трафаретному академизму<sup>7</sup>.

В длительности противостояния государственного (бюрократического) и общественного (демократического) начал содержится некий механизм развития системы образования. Именно в борьбе этих мощных оппо-

<sup>4</sup> См.: Там же.

<sup>5</sup> См.: Лайкина-Свирская В. Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. М.: Мысль, 1981. С. 27.

<sup>6</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 43.

<sup>7</sup> См.: Там же. С. 44.



нений возникло важнейшее социокультурное явление — вольная высшая школа России, прообраз новой модели высшей школы.

Бурная эпоха буржуазного развития в России длилась всего полвека, но осталась непревзойденной по значимости в истории. Именно тогда был создан яркий социокультурный феномен — неправительственная высшая школа, представляющая собой частные и общественные учебные заведения, неподконтрольные, в известной мере, государству<sup>1</sup>.

Созданные российской интеллигенцией умозрительные проекты преобразования высшей школы были апробированы в период необычного культурного подъема, наступившего в России после 1905 г. Был найден реальный выход из кризиса образования. Автономия высшей школы, общая либерализация, сопутствовавшая началу нового периода в истории страны, явились причинами создания неправительственной высшей школы в России. Необходимо было преодолеть сословные ограничения при приеме, дискриминацию по национальному и религиозному признакам, ущемление прав женщин и устранить многие другие причины, тормозившие развитие высшей школы в России.

Частные высшие учебные заведения, в той или иной степени зависимые от правительства, создавались по инициативе отдельных предпринимателей и общественных групп при идейном и организационном содействии российской интеллигенции.

Практически все частные учебные заведения в сравнении с государственными образовательными организациями отличались доступностью образования и демократизмом. Это достигалось отказом от строгой регламентации образовательного ценза при приеме учащихся и выбором соответствующей структуры внутреннего устройства неправительственных вузов, обеспечивающей индивидуальный подход к различным группам обучающихся с учетом их начального багажа знаний и конечных целей обучения. Эти школы открывали доступ к высшему образованию перед теми, кто не мог поступить в правительственные университеты ввиду существовавших ограничений по приему, например, перед женщинами, неправославными, не имеющими аттестата об окончании средних учебных заведений. Для последних организовывалась общенаучная подготовка (не имеющие диплома принимались в качестве вольнослушателей)<sup>2</sup>.

Неправительственной школе, опережавшей государственную по темпам развитию, принадлежало первенство в решении многих вопросов, по-

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 44.

<sup>2</sup> Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов [и др.] / под общ. ред. В. А. Зернова. М.: Университетская книга, 2009. С. 53–54.

ставленных жизнью и не находивших решения в правительственном секторе образования.

Так, в неправительственных вузах впервые было введено разноуровневое образование, совмещение специальностей, в частности, юридического и коммерческого профиля.

Во внутреннем устройстве неправительственной высшей школы следует отметить ряд существенных составляющих: выборность президента, ректора и коллегиальность руководства; участие слушателей в управлении учебным процессом; отмену различных дискриминационных требований при приеме; характерные для большинства неправительственных вузов демократический стиль правления, товарищеские взаимоотношения между преподавателями и слушателями.

Некоторые неправительственные вузы (педагогические, коммерческие) имели в своем составе учебно-практические базы для практических, лабораторных занятий<sup>3</sup>.

Содержание, формы и методы обучения в неправительственных вузах также имели отличие от таковых в государственных одготипных высших учебных заведениях. Например, инициированную и разработанную передовой педагогической мыслью предметную систему образования, ставшую серьезным новшеством для высшей школы, активнее и успешнее вводили в практику именно неправительственные вузы<sup>4</sup>.

Официальным признанием значительных достижений неправительственной высшей школы стало принятие в декабре 2005 г. указа, разрешавшего создание частных школ с программой «выше среднего»<sup>5</sup>.

Неправительственные образовательные организации высшего образования с серьезным научным курсом, приближавшиеся по объему и программе к аналогичным государственным учреждениям стали активно возникать в России после 1905 года. Рубеж того, что уже современники назвали «эрой в истории образования», вполне объясним: общая либерализация страны, способствовавшая некоторому ослаблению бюрократических проволочек при реализации частной инициативы (после последовавшего в декабре 1905 г. разрешения Николая II создавать в стране высшие частные учебные заведения), с одной стороны, и открытие дверей университетов для вольнослушательниц — с другой, способствовали бурному росту негосударственной высшей школы.

<sup>3</sup> Там же. С. 54.

<sup>4</sup> Там же. С. 54–55.

<sup>5</sup> Там же. С. 55.

В 1906 г. в Петербурге открылись частные четырехлетние курсы высших архитектурных знаний Е. Ф. Багаевой и Л. П. Молас. По объему учебной программы они относились к «учебным заведениям высшего типа» ведомства Министерства торговли и промышленности<sup>1</sup>.

Период с 1905 по 1917 г. следует считать третьим этапом в развитии неправительственного сектора высшей школы. Именно в этот период было открыто наибольшее число неправительственных высших учебных заведений — 62. Заметим, что к 1905 году их насчитывалось всего 14<sup>2</sup>.

Одним из самых известных и крупных высших неправительственных учебных заведений, открытых в этот период, был Психоневрологический Институт, преобразованный в 1916 г. в Частный Петроградский университет.

Идея создания этого учреждения возникла у великого русского психиатра В. М. Бехтерева в 1903 г. Она обсуждалась в Русском обществе нормальной и патологической психологии, где была встречена «сочувственно», что «дало возможность путем образования особого организационного комитета выработать соответствующий устав» и начать сбор средств. С передачей в его фонд крупного материального пожертвования со стороны семьи Алафузовых появилось «первое материальное обоснование институту, содействовавшее и скорейшему проведению его устава»<sup>3</sup>.

По замыслу его основателя, великого русского ученого В. М. Бехтерева, институт должен был представлять собой высшее учебное заведение, сочетающее научно-исследовательскую и практическую деятельность в области медицины, криминалистики, психологии, педагогики и педологии, а также обучение этим отраслям знаний. Особенностью Психоневрологического института, как и Вольного частного университета, существующего при нем и имевшего три факультета: медицинский, юридический и педагогический, был общий для всех — двухгодичный общеобразовательный факультет, дававший достаточно глубокую подготовку с естественнонаучным уклоном.

После обучения на пропедевтическом двухгодичном факультете, где обязательными дисциплинами были биология, анатомия, физиология, экспериментальная психология, неврология, слушателям предоставляли возможность выбора факультета и специализации. Педагогический факультет имел два отделения: словесно-историческое и естественнонаучное с предметной системой обучения.

<sup>1</sup> См.: Статистические сведения о состоянии учебных заведений, подведомственных учебному отделу Министерства торговли и промышленности. 1914–1915 учебный год. Пг., 1917. С. 158.

<sup>2</sup> Иванов А. Е. Высшая школа России XIX — начала XX в.: Состав и юридический статус учебных заведений // Историографические и исторические проблемы русской культуры. М., 1982. 208 с.

<sup>3</sup> Бехтерев В. М. Задачи психоневрологического института. СПб., 1908. С. 3–4.

Психоневрологический институт показателен в качестве воплощения концепции интеграции наук, образования и практической деятельности. Детище В. М. Бехтерева явилось одним из первых в мировой истории соединением науки и образования в учебном заведении, сочетавшем подлинное и всестороннее изучение человека с использованием знаний в области психологии, неврологии, биологии, юриспруденции и педагогики. Научно-исследовательский и практический комплекс института включал нервно-хирургическую клинику, клинику нервных и душевных болезней, экспериментально-клинический институт по изучению алкоголизма, педологический институт, вспомогательную школу для отсталых, нервных и слабоумных детей<sup>4</sup>.

В Психоневрологическом институте получали образование будущие преподаватели средней школы, юристы и врачи. В 1916 г. учебное отделение института было переименовано в Частный Петроградский университет.

Психоневрологический институт быстро приобрел большую популярность. Контингент слушателей института на 1 января 1912 г. составлял 2035 человек, а к 1914 г. увеличился до 3079 человек.

В 1916 г. был утвержден устав Московского женского политехнического института в составе инженерно-строительного (программа Института путей сообщения) и архитектурного (программа Института гражданских инженеров и архитектурного отделения Академии художеств) отделений. К категории высших инженерных школ относились также четырехлетние Петербургские женские строительные и Московские женские технико-строительные курсы. К группе неправительственных инженерных вузов относились также учебные заведения с совместным обучением. Один из примеров — электротехнические курсы в Москве ведомства Министерства торговли и промышленности, основанные в 1910 г.

В целом инженерное образование в системе «вольной» высшей школы было представлено шестью учебными заведениями (четырьмя женскими и двумя с совместным обучением). В 1917 г. действовали пять из них. Немногочисленность подобных вузов была обусловлена дефицитом преподавательских кадров высшей квалификации и отсутствием учебно-материальной базы<sup>5</sup>.

Российский капитал в то время предпочитал вести подготовку инженерных кадров в государственных высших учебных заведениях<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> См.: Бехтерев В. М. Автобиография. М., 1928. С. 29.

<sup>5</sup> См.: Березовский А. П., Борисов В. М. Негосударственная высшая школа России: становление и эволюция в 90-е годы XX века // М., 2000. С. 21.

<sup>6</sup> Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование в России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 73.

В начале XX в. подготовка учителей высшей квалификации была организована в некоторых учебных заведениях, носивших частный и полублаготворительный характер. Таким учебным заведением был педагогический институт имени Павла Григорьевича Шелапутина, который возник в Москве в 1911 г. по частной инициативе.

Третий этап также характеризуется быстрым ростом числа общественных и частных женских учебных заведений университетского типа. Помимо Петербургских (Бестужевских) и Московских, они возникли в Варшаве, Казани, Киеве, Одессе, Томске, Харькове, Юрьеве. Это были общественные учебные заведения, созданные в значительной степени по инициативе профессуры. Их высокий научный уровень открыл российской женщине путь к юридически полноправному высшему образованию.

К особому типу негосударственной высшей школы следует отнести появившиеся в начале XX века народные университеты. Следует отметить, что народные университеты в России были делом исключительно частной инициативы. При организации народных университетов приходилось считаться с фактом почти полной неграмотности населения. Поэтому народные университеты зачастую вынуждены были организовывать секции общеобразовательной, средней и, в исключительных случаях, даже начальной школы. Необходимо отметить, что народные университеты не были однотипны. Разнообразие форм было обусловлено не только местными условиями, которые накладывали отпечаток на деятельность того или иного народного университета, но и различной точкой зрения учредителей на его задачи и функции. Так, существовало несколько определений «народного университета». Одно определение «народного университета» сводилось к тому, что это «правильные учебные заведения, предлагающие систематически подобранные, связные ряды лекций по главным отделам науки для всех, в ком пробудились серьезные умственные запросы»<sup>1</sup>. Другое определение указывало, что «народный университет» является просветительным учреждением, имеющим своей целью самую широкую популяризацию научных знаний в массе народа»<sup>2</sup>. Представители первой точки зрения считали, что народный университет по своим целям и организации имеет все признаки высшего учебного заведения. Народный университет устраивает лаборатории, кабинеты, организует кафедры, факультеты. Термин «народный университет» понимался ими как вольный университет, университет, свободный от правительственной опеки в управлении, со свободным доступом к науке всех слоев населения. Эта точка зрения нашла свое выражение в практике народного университета им. А. Л. Шанявского, открыто-

<sup>1</sup> Гирц: М. Народные университеты. М., 1907. С. 6.

<sup>2</sup> Сыромятников Б. Народные университеты. М., 1912. С. 14.

го в 1908 г. Присвоение Московскому городскому университету названия «народный» «служит отличием его от правительственных университетов, указывая как на общественный источник средств его существования, так и на общественный характер его образовательных задач. Вот что связано в данном случае со словом «народный»<sup>3</sup>.

Основной его целью было провозглашено широкое распространение высшего научного образования и привлечение симпатий народа к науке и знанию<sup>4</sup>.

Интеллигент, предприниматель, отставной генерал-майор А. Л. Шанявский предложил средства на создание Вольного университета. Учредители университета решили не дразнить власти точным эпитетом «вольный», заменив его на вполне подходящее по существу слово «народный». А. Л. Шанявский разработал принципы свободного высшего образования, его концепцию: «Широкая доступность университета для всех желающих учиться без различия пола, национальности и вероисповедания и без требований предъявления каких бы то ни было дипломов, свобода от формальных стеснений при приглашении лекторов; чтение лекций на любом языке; возможно умеренная плата за слушание лекций на любом языке со стремлением к полной бесплатности занятий как к идеалу; организация Попечительского совета наполовину из членов, пожизненно назначаемых со стороны жертвователей с тем, чтобы эти последние замещались самим Попечительским советом, наполовину из членов городской Думы; обязательное присутствие в совете нескольких лиц с высшей ученой степенью и нескольких членов-женщин»<sup>5</sup>.

Таким образом, идеал А. Л. Шанявского был вполне точно сформулирован: высшее народное образование может дать только Вольная высшая школа, неподвластная правительству. Вольный университет должен был восполнить систему высшего образования, внеся в него существенные коррективы, сделав его доступным для отверженных казенной высшей школой преподавателей и студентов<sup>6</sup>.

Сподвижник А. Л. Шанявского К. А. Тимирязев писал о замысле создать совершенно новое учебное заведение, «свободное от всякой китаящины — экзаменов, обязательных курсов и т. д., задушивших науку в казенных университетах»<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Московский городской народный университет имени А. Л. Шанявского. М., 1911. С. 3.

<sup>4</sup> См.: Справочник по высшему образованию / сост. Д. С. Марголин. 3-е изд. Пгт. Киев, 1915. С. 345.

<sup>5</sup> Цит. по: Сперанский Н. В. Кризис русской школы. М., 1914. С. 48–49.

<sup>6</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 48.

<sup>7</sup> Цит. по: Князев Е. А. Университет Шанявского — Вольная высшая школа // Вестн. высш. шк. 1988. № 4. С. 83.

Университет Шаняевского явился антитезой «дозволенной» правительством системы образования. С точки зрения правительства наука и образование существуют, поскольку в них есть государственная необходимость, а самостоятельного значения они не имеют; пока государственная высшая школа бодро штампует дипломы, студенты не столько учатся, сколько сдают экзамены. Обязательные для изучения науки предметы становятся не целью обучения, а огорчительным препятствием на пути к «дипломированному невежеству»<sup>1</sup>.

Оба эти варианта были реализованы в университете Шаняевского на научно-популярном и академическом отделениях. В связи с этим необходимо отметить гибкость подхода к образованию в вольной высшей школе: для одних это способ подняться к вершинам науки, для других — средство познания ее основания<sup>2</sup>.

Университет Шаняевского становился учебно-научным центром, в котором были открыты курсы по различным направлениям подготовки. Так, в 1914–1915 учебном году были организованы следующие курсы: общественного содействия мелкому хозяйству и кооперации; для подготовки слушающих в потребительских обществах; по местному самоуправлению и статистике; педагогические курсы Л. А. и Т. А. Королевых; по библиотечному делу; по холодильному делу; по общественной заботе о детях; по искусству<sup>3</sup>.

Научно-популярное отделение было организовано в виде элементарных общеобразовательных курсов и предназначено по преимуществу для населения Москвы. Курсы работали по вечерам, с 8 до 10 часов, 5 раз в неделю. Академическое отделение было организовано, как высшее учебное заведение и рассчитано на лиц с подготовкой не ниже средней школы. Преподавались две группы наук: общественно-философские, которые делились на циклы — общественно-юридический и историко-философский, и естественно-исторические<sup>4</sup>.

Преподавание на академическом отделении велось по предметной системе, в связи с чем программы циклов, выработанных университетом по естественно-историческим, общественно-юридическим и историко-философским наукам, носили рекомендательный, а не обязательный характер. Слушателям предоставлялось право изучать какой-либо предмет или несколько из объявленных курсов по собственному выбору. Общий план преподавания каждого цикла был рассчитан на 2 года. На академи-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 85.

<sup>2</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 49.

<sup>3</sup> См.: Справочник по высшему образованию / сост. Д. С. Марголин. — 3-е изд. — Пгт, Киев, 1915. С. 388.

<sup>4</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 49.

ческом отделении запись проводилась только на весь объявленный курс лекций<sup>5</sup>.

В проспектах университета указывались отделения, предлагаемые курсы, которые вели известные всей России ученые — напротив их фамилий стояло слово «преподаватель». Это было единственное звание в вольном университете. Здесь преподавали К. А. Тимирязев, А. Е. Ферсман, Н. Е. Жуковский, Н. Д. Зеленский, П. П. Лазарев, А. А. Кизеветтер др. Общее число слушателей в 1910/1911 учебном году составляло 1735 человек, в 1913/1914 — 5372 человека, а в 1916/1917 учебном году — 7000 человек.

Ученые университета внесли заметный вклад в развитие отечественной науки, здесь, в частности, зародилась кристаллография, которую создали Ю. В. Вульф, А. В. Шубников, Б. К. Млодзеевский и В. К. Васильев.

Состав преподавателей еще более усилился в научном отношении после перехода в 1911 г. большой группы профессоров и доцентов из Московского университета в связи с их протестом против режима министра-мракобеса Кассо.

Достаточно назвать имена некоторых из них: П. А. Лебедев, Н. Д. Зелинский, С. А. Чаплыгин, П. П. Лазарев, В. И. Вернадский, А. В. Шубников, — чтобы в полной мере оценить то значение, которое имел народный университет им. А. Л. Шанявского в истории российской культуры и образования<sup>6</sup>.

Взгляд на народный университет как на особую «высшую школу» разделяли не только деятели народного университета им. А. Л. Шанявского (А. Л. Шанявский, В. К. Рот, А. И. Чупров), но и организаторы народного университета им. Л. И. Лутугина в Петрограде, Томского народного университета им. П. М. Макушина, народных университетов в Нижнем Новгороде, Киеве, Харькове и Одессе. По мнению А. Л. Шанявского, народный университет должен был восполнить систему высшего образования, внести в нее существенные коррективы.

Подобные цели преследовал и открывшийся 7 октября 1912 года Томский народный университет им. П. М. Макушина («Дом Науки»).

В 1915 году общее собрание членов Императорского Русского Технического Общества в Петрограде постановило увековечить память Леонида Ивановича Лутугина — выдающегося ученого и общественного деятеля открытием народного университета его имени. Комиссией, в состав которой вошли видные педагоги и общественные деятели Петрограда: В. Я. Аврамов, В. И. Бауман, Э. Ф. Лесгафт, В. И. Чарнолусский, были разработаны программа и учебный план для научно-популярного отдела университе-

<sup>5</sup> См.: Справочник по высшему образованию / сост. Д. С. Марголин. — 3-е изд. — Пг., Киев, 1915. — С. 389.

<sup>6</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 50.



та. В 1916 году было получено разрешение на открытие частного учебного заведения<sup>1</sup>.

Как мы видим, в период XIX — начала XX вв. быстрое развитие получает система неправительственной высшей школы, которая не являла собой единую систему, а была представлена следующими типами учебных заведений:

- лицеи — (Демидовский, Ришельевский, Нежинский);
- университеты — (Народный университет им. А. Л. Шанявского, Томский народный университет им. Макушина, народный университет в Нижнем Новгороде);
- институты — (Психоневрологический);
- курсы — (Высшие курсы Лесгафта, Саратовские высшие сельскохозяйственные курсы, Киевские высшие женские курсы);
- консерватории — (Московская, Санкт-Петербургская).

К 1917 г. в России насчитывалось 59 неправительственных высших учебных заведений. Таким образом, неправительственная высшая школа по численности практически сравнялась с государственной (65 вузов), развиваясь при этом почти исключительно в крупных центрах. Даже в период Первой мировой войны в 1915–1916 годах было открыто 12 неправительственных вузов.

Как известно, основная часть последних находилась в С.-Петербурге и Москве, а также в некоторых крупных (за исключением Прибалтики) административных и культурных центрах. Если бы основная часть неправительственных высших учебных заведений находилась там же, то это свидетельствовало бы о достаточно высоком уровне преподавания (за счет совместительства лучших профессоров из государственных вузов) и о том, что обществу не хватало именно высококвалифицированных специалистов и образованных людей в целом. Напротив, если бы большинство подобных вузов располагалось в провинции, то их основное назначение должно было заключаться в подготовке кадров провинциального звена, в первую очередь узких профессионалов, не претендовавших на университетское общее образование, а потребности в последнем вполне удовлетворялись государственными высшими учебными заведениями. Статистика показывает, что в 1917 г. только 7 из 59 неправительственных вузов находились в городах, где не было собственных университетов и других высших учебных заведений, причем основную часть студентов частных и общественных вузов составляли коренные жители этих городов, хотя там было определенное число иногородних студентов.

---

<sup>1</sup> Народный университет им. Л. И. Лутугина. Отчет о деятельности 1916–1917 уч. год. Пг., 1917. 69 с.

Таким образом, можно сделать вывод, что государственная высшая школа была не в состоянии дать соответствующее общее высшее образование всем тем лицам, которые по своему положению могли на него претендовать. Следовательно, неправительственные вузы являлись важным элементом общероссийской системы высшего образования не только как центры профессиональной подготовки, но их создание отвечало интересам социума в повышении качества общеобразовательного уровня населения в целом.

Определенный интерес представляет соотношение *ведомственной подконтрольности* неправительственных вузов. Если не считать восемь неправительственных художественных вузов, которые по традиции, шедшей еще с первой половины XIX в., контролировались Министерством внутренних дел, то из 51 оставшегося только 12, коммерческие и сельскохозяйственные, подчинялись, соответственно, Министерству торговли и промышленности и Министерству земледелия, т. е. имели, в первую очередь, направленность на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Все же остальные, от педагогических и юридических до медицинских и политехнических, находились в ведении Министерства народного просвещения. Это также свидетельствует о том, что в их задачу входило не только профессиональное обучение юристов и инженеров, но и предоставление слушателям возможности повысить и расширить свой общеобразовательный уровень.

И, наконец, классификация высших неправительственных учебных заведений по времени их возникновения (70-е гг. XIX в.; 1905–1907 гг.; 1909–1916 гг. и т. п.) позволит определить динамику развития частных и общественных вузов, отношение правительства к этому виду педагогической деятельности и развитие общественной инициативы по созданию подобных структур.

Особенно важным это представляется при рассмотрении проблем государственной политики в сфере высшего образования. Так, следствием официальной концепции в этой области стало открытие ряда Высших женских курсов в 70-е гг. XIX в. и почти стихийный рост числа частных высших учебных заведений в 1905–1907 гг. В 80–90-е гг. XIX в., несмотря на ускоренное развитие экономики в России, напротив, новые неправительственные вузы практически не появлялись.

Открытие частных и общественных высших учебных заведений различной направленности (сельскохозяйственных, коммерческих, политехнических и т. п.) после 1905 г. свидетельствовало о значительном возрастании потребностей рынка труда в квалифицированных профессионалах по различным профессиям. Общеобразовательная функция негосударственной высшей школы в этот период стала постепенно терять свою прежнюю значимость.

Сравнение различных систем классификации частных и общественных неправительственных учебных заведений, помимо прочего, подтверждает

тесную взаимную связь и взаимное влияние отдельных характеристик высшей неправительственной школы как целостного социокультурного явления. Так, количественное сопоставление неправительственных вузов различной направленности со способами их финансирования и временем возникновения позволяет сделать выводы о динамике изменений потребностей общества и отдельных социальных групп в профессионально подготовленных лицах различных специальностей и о материальном (а следовательно, и социальном) положении основной части абитуриентов. Как правило, неправительственные вузы появляются в тех сферах образования, в которых государство не справлялось с необходимостью постоянного воспроизводства квалифицированных специалистов или не уделяло им должного внимания.

Становление неправительственной высшей школы сопровождалось постоянной борьбой за свое выживание, а главное, за юридическое выравнивание выпускников и преподавателей правительственной школы в служебных и сословных правах, льготах по воинской повинности с преподавателями и выпускниками казенной школы. Эти два направления борьбы отчетливо просматриваются в деятельности всех без исключения негосударственных учебных заведений среднего и высшего звена начиная с момента их создания.

Проблема воинской повинности проходит красной линией через всю историю развития высшей школы вообще, и неправительственной в том числе. Эта проблема по-разному решалась для студентов в зависимости от конкретных исторических условий и от того, являлись ли последние слушателями государственных и неправительственных вузов.

В русле борьбы за выживание важным и почти традиционным моментом в развитии любого неправительственного вуза, наступавшим после прохождения определенного организационного этапа, была активная работа учредителей по переходу на баланс государственного казначейства. В отдельных случаях этот переход осуществлялся по инициативе самого правительства, когда оно было заинтересовано в этом и преследовало определенные цели или имело от этого выгоду. К числу таких учебных заведений относятся: Лазаревский женский медицинский институт восточных языков, Петербургский женский медицинский институт, Демидовский юридический лицей, Нежинский лицей им. Графа Безбородко, Петровско-Разумовская земледельческая и лесная академия<sup>1</sup>.

При всех сложностях становления высшей школы следует отметить живучесть неправительственного сектора образования, динамичный характер его развития, обусловленный гражданскими чувствами, творческой активностью населения и учредителей с одной стороны, и усилением позиций

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 60.

общественно-педагогического движения, с другой. Определенная свобода от государственной опеки в выборе средств и методов обучения представляли частной школе безусловные преимущества. Именно по этим причинам неправительственной средней и высшей школе принадлежал приоритет и в подготовке специалистов высшей квалификации для начальной школы и дошкольного воспитания, и специалистов юриспруденции, и коммерции<sup>2</sup>.

Так, среди учебных заведений педагогического профиля наибольших успехов добились Московские курсы им. Д. И. Тихомирова. Многие из того, что было апробировано на Тихомировских курсах, впоследствии было заимствовано другими педагогическими заведениями и государственными в том числе, правда «в установленном порядке». Установленный порядок означал лишь одно: признание правительством достижений частного сектора образования и последующее официальное их внесение в практику казенной школы<sup>3</sup>.

Отставание от жизни правительство продемонстрировало запоздалой своей реакцией на серьезные достижения неправительственной школы в XIX в. как в качественном, так и количественном отношении, в виде указа 1905 г. В это время, когда процесс становления частных и общественных вузов приобрел лавинообразный характер, государство вынуждено было своим указом подтвердить признание этого факта и со своей стороны официально разрешить открытие «частных курсов с программой выше среднего». Тем не менее принятие этого указа в декабре 1905 г. следует рассматривать как начало нового этапа развития частного сектора высшего образования и превращение ее уже в самостоятельную систему<sup>4</sup>.

Накопленный опыт развития частного сектора образования весьма поучителен и актуален. Отдельные его элементы могут быть вполне приемлемы и на современном этапе развития российской системы образования. Анализ развития неправительственного сектора образования в регионах подтверждает мысль о том, что учебные заведения создавались и наиболее эффективно функционировали в первую очередь в крупных городах, имеющих соответствующую научную базу и педагогические кадры.

Таким образом, оценивая высшую частную школу как сложный и многогранный социально-экономический и социально-культурный институт, существовавший в России во второй половине XIX — начале XX вв., можно выделить его основные сущностные характеристики и представить в виде:

- совокупности структур, обеспечивающих потребности государства, общества и отдельных социальных групп в лицах с высоким общеобразовательным уровнем и профессионально подготовленных специалистов в различных областях человеческой деятельности;

<sup>2</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч.

<sup>3</sup> См.: Там же. С. 61.

<sup>4</sup> См.: Там же.

- экономически независимых от государства высших учебных заведений, финансировавшихся за счет различных внебюджетных источников и, в отдельных случаях, выступавших в роли источников доходов для их учредителей;
- образовательных учреждений, предоставлявших возможности получения высшего образования тем категориям лиц, для которых поступление в соответствующие государственные учебные заведения было невозможно или затруднено;
- структур, дающих возможности широкому кругу лиц обучаться у высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, находившегося на службе в лучших государственных высших учебных заведениях;
- вузов, чьи программы обучения находились под контролем различных профильных ведомств и, отчасти, обеспечивавших кадрами некоторые отрасли российской экономики, для которых не доставало выпускников государственных высших учебных заведений;
- высших учебных заведений, создание которых в большей или меньшей степени контролировалось правительством в зависимости от концепций государственной политики в сфере высшего образования на различных этапах российской истории.

Либеральный публицист Н. В. Сперанский по этому поводу писал, что «уже целый век идет жестокая трагедия, напоминающая миф о боже-стве, пожирающем собственных детей из страха принять от них погибель. Одной рукой государственная власть насаждала в России университеты и высшие профессиональные училища, другой — она громила их»<sup>1</sup>.

История частных и общественных вузов дореволюционной России фиксирует два значимых периода роста. Первый пришелся на 60–70-е годы XIX века, когда общество созрело до уровня массового восприятия ценности высшего образования под влиянием отмены крепостного права, активизации торговли и промышленности. Второй пришелся на 1905–1906-е годы, когда к 14 неправительственным вузам сразу добавились 45.

Следует отметить, что учебные заведения такого типа были достаточно популярными в России в начале XX в., когда действовало 59 частных и общественных вузов (65 государственных)<sup>2</sup> и более 500 частных школ общего и профессионального образования.

К сожалению, если в дореволюционные времена появление неправительственных вузов рассматривалось обществом как прогрессивный факт

<sup>1</sup> Сперанский Н. В. Кризис русской школы. М., 1914. С. 12.

<sup>2</sup> Хациева И. А. Становление и развитие негосударственного высшего образования в России XIX — начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. С. 44.

в жизни страны, то уже первые негосударственные вузы нынешней поры были встречены почти враждебно.

Процесс развития частного сектора образования был остановлен революцией 1917 г.

### 2.3. Развитие негосударственного сектора образования в дореволюционной Сибири

Развитие негосударственного образования в Сибири в XIX — начале XX в. проходило в крайне неблагоприятных условиях. Самодержавно-крепостнический строй с его сословной политикой в области образования тормозил этот всецело зависящий от этих частных колебаний курса правительства процесс (от попыток реформ до реакции).

Значительным толчком к повышению ценности образования в дворянской среде явились два указа Александра I, составленные М. М. Сперанским. Первый Указ от 3 апреля 1809 г. предписывал всем лицам, носившим придворное звание, избрать себе какую-либо службу. Второй Указ от 8 августа 1809 г. — об экзаменах на чины.

В Сибири, при отсутствии специальных распоряжений по созданию учебных заведений для дворянских детей, «обязанных избрать службу», прослеживаются два варианта получения образования: в центральных университетах и путем самообразования с последующей сдачей экзаменов.

В рассматриваемый период в Центральной России условия для самообразования молодежи были более благоприятные, чем в Сибири. Заселение и освоение Сибири русским народом, научные экспедиции и постоянный приток политических ссыльных — передовых людей своего времени — оказали положительное влияние на историко-культурное развитие региона. Среди казаков-промысловиков, крестьян, отправившихся осваивать новые неизвестные территории, было немало грамотных людей, которые составляли описание местности, изготовляли чертежи и планы населенных пунктов, переписывали азбуки и псалтыри. До начала XVIII в. в Сибири, как и во всей России, не было школ. Грамоте учили писцы, подьячие, церковнослужители. Из народной среды выходили талантливые самородки, к которым можно по праву отнести С. У. Ремезова и его сыновей. Первая школа была открыта в Тобольске по указу Петра I в 1702 г. при архиерейском доме. В нее принимали детей церковнослужителей, обучали их чтению, письму и церковным службам. В ней же из детей местных народов готовили миссионеров<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 62.

В 1713–1721 гг. в Тобольске функционировала первая в регионе частная общеобразовательная школа, основанная пленным шведом К. Ф. Фон-Врехом. В ней обучались дети соотечественников учредителя учебного заведения и местных чиновников. Благодаря поступлению значительных благотворительных средств, школа располагала неплохой материальной базой. Ее воспитанники проживали в пансионе. Педагогам предоставлялись квартиры. При школе имелись больница и аптека. Численность учащихся школы вначале составляла 14, а в 1721 г. — 139 чел. С окончанием Северной войны школа прекратила свое существование<sup>1</sup>.

Начало XVIII в. ознаменовалось активной миссионерской деятельностью русской церкви в крае. Для более успешного обращения в христианскую веру народов Сибири готовились кадры миссионеров из детей хантов и манси, народов Енисейского севера в Верхотурском, Никольском и Мангазейском Троицком монастырях. Миссией во главе с иеромонахом Иоасафом Хотунпевским к середине XVIII в. было создано 20 духовных школ на Камчатке, просуществовали они только до середины 80-х гг. В первой половине XVIII в. в Иркутске, затем при монастырях Верхотурья, Якутска, Томска были открыты духовные школы для гражданских учреждений. В 40-е гг. в Тобольске открылась духовная семинария, в 1780 г. — вторая духовная семинария в Иркутске. В 1803–1811 гг. возникает ряд частных образовательных обществ: общество Шишкова «Русская беседа», «Общество любителей русской словесности», в котором к 1811 г. насчитывалось 52 человека<sup>2</sup>.

На одном из алтайских заводов в 1748 году была учреждена техническая школа. В 1754 году были основаны две навигацкие школы в Иркутске и Нерчинске. Уже более 20 лет такая же школа существовала в Охотске. В 1758 году губернатором Соймоновым учреждаются две геодезические школы в Тобольске и Томске. В них преподавали арифметику, географию, геометрию, геодезию и архитектуру; те же предметы были в навигацких школах, с прибавлением правил судостроительства и начал мореходства<sup>3</sup>.

Становление общеобразовательной школы фактически началось реализацией школьного устава 1786 года — созданием в Сибири трех Главных (Тобольск, Барнаул, Иркутск) училищ. 1789 год является знаменательной датой в истории народного образования Сибири — были открыты первые народные училища, т. е. положено начало массовой народной школе. Со временем Главные народные училища в Тобольске и Иркутске были реорганизованы в губернские гимназии. Тогда же было решено создать третью гим-

<sup>1</sup> См.: Энциклопедия образования в Западной Сибири: в 3 т. Барнаул: ОАО «Алтайский полиграфический комбинат», 2003. Том 1. С. 11.

<sup>2</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 62.

<sup>3</sup> См.: Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Очерк становления первого сибирского университета — центра науки, образования, культуры. Томск: ТГУ, 1993. С. 16.

назию в Томске, но ее открыли только в 1838 году. В ведении директоров гимназий находились уездные училища, создаваемые вместо бывших малых училищ. Содержание гимназий и уездных училищ государство принимало на себя, местное же население обязывалось предоставлять для них здания и обеспечивать оборудованием. Приходские школы целиком и полностью были на общественном иждивении<sup>4</sup>.

Если в России начальная школа обязана исключительно земству, затрачивающему только в 35 губерниях на дело народного образования во много раз больше, чем казна на всю Российскую Империю, то томские начальные училища, отмечал обозреватель одной из сибирских газет, обязаны исключительно городскому Управлению и Обществу попечения о начальном образовании. Общество попечения о начальном образовании учредило и содержало 4 школы, открыло бесплатную библиотеку, женскую рукодельную школу. По мнению многих исследователей складывались представления в пользу того, что на рубеже XIX и XX веков Томск по организации начального образования вышел на одно из первых мест не только среди сибирских, но и некоторых городов Европейской России, даже тех, в которых имелись уже университеты<sup>5</sup>.

В то же время создавать учебные заведения в этот период в Сибири не было возможности из-за отсутствия научно-преподавательских кадров из числа лиц свободных граждан, Сибирское высшее чиновничество отказывалось даже ставить проблему развития высшего образования, а тем более — гуманитарного. Большинство грамотного населения Сибири было политическими ссыльными, которым было запрещено преподавать и заниматься общественной деятельностью. Даже великий реформатор России М. М. Сперанский, получивший назначение на пост генерал-губернатора Сибири в 1819 г., не смог решить задачу внедрения высшего образования в созданной с его участием Енисейской губернии. Он писал: «Какою волшебной силой человек, заброшенный в Сибирь, может ниспровергнуть целую жизненную систему связей, твердых, обдуманых, привычно скрепленных?»

В области образования Губернские «привозные» (т. е. назначаемые в столице) власти проводили сдерживающую, охранительную политику, считая, что «предметы учения и самые способы преподавания должны быть соображаемы с будущим предназначением обучающегося, чтобы каждый со здравыми для всех общими положениями о вере, законе и нравственности приобретал познания наиболее для него нужные... не стремился через меру возвыситься над тем состоянием, в коем по обыкновенному течению было ему суждено остаться»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> См.: Там же.

<sup>5</sup> См.: Там же. С. 16–17.

<sup>6</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 63.



Поэтому попытки самых робких реформ в области образования сразу же были обречены на неудачу. Знаменитый путешественник М. М. Геденстром, посетив Сибирь, писал, что образования нет ни у одного сословия. Население дойдет до нищеты прежде, чем получит образование. Жить в Сибири хорошо лишь откупщикам да чиновникам.

Для того чтобы представить характер и тенденции становления негосударственного образования в Сибири, необходимо отметить некоторые особенности исторического и общественного развития, наложившие на него свой отпечаток.

В XIX в. Сибирь воспринималась центральной властью как сырьевая колония и место ссылки неугодных. Так, на момент объявления Красноярска губернской столицей (1823 г.) в городе насчитывалось домов: каменных — 9, деревянных — 570, церквей каменных — 4, учебных заведений — 1, богоугодных заведений — 4, лавок — 39, питейных заведений — 6, заводов — 16, а число жителей составляло 3962 человека, из них мужского пола — 2177, женского — 1765 душ, все население губернии составляло 50 тыс. человек, из них 25 тысяч ссыльных. К 1843 г. только один из 327 жителей обучался грамоте. Население пребывало в беспробудном пьянстве (потребление водки на одного взрослого человека в год составляло 7,5 ведер, не считая прочих спиртных напитков)<sup>1</sup>.

В 1823 г. первый губернатор Енисейской губернии А. П. Степанов, убежденный сторонник нравственного исправления человека через широкое образование, основал в Красноярске ученое общество «Беседы о Енисейском крае». Работа общества финансировалась с помощью частных пожертвований и была направлена на удовлетворение образовательных потребностей губернских обывателей. Однако не получив официального разрешения на деятельность общество распалось. Это была первая попытка создания негосударственной образовательной структуры.

Потребности губернского управления и общественные запросы вызвали к жизни новые прошения к императору. Губернская канцелярия передала Николаю I прошение об открытии в Красноярске общественного университета под лично губернаторским попечительским надзором. Предполагалось учебный процесс осуществлять за счет городской общности и частных взносов. В прошении было отказано «за ненадобностью» и «несвоевременностью»<sup>2</sup>.

Но губернии требовались образованные чиновники, инженеры, агрономы, учителя, врачи. Университеты Центральной России (Сибирский университет в Томске был открыт только в 1888 г.) не удовлетворяли эти

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 63.

<sup>2</sup> См.: Там же. С. 64.

потребности. Их выпускники редко по своей воле приезжали работать в Сибирь. В 30-е гг. XIX в. правительство в порядке исключения было вынуждено разрешить в Сибири и на Дальнем Востоке практику заочной подготовки и сдачи экзаменов для получения диплома о высшем образовании. Эти экзамены можно было сдать только после личной оплаты. Так, с 1834 г. были разрешены заочные медицинские экзамены для лиц, имеющих специальную подготовку и достаточную практику. Программные материалы для самостоятельной подготовки присылались по запросу с мест медико-хирургической академией. При объявлении соискателя о готовности к экзамену гласно назначалась комиссия из главы медицинского губернаторского управления, практикующего доктора и члена попечительского совета. Соискателю выдавался экзаменационный опросник, составленный в медико-хирургической академии, назначался день публичного экзамена. В задачу комиссии и общественности входило лишь засвидетельствование того, что «оное испытание действительно в их присутствии писано». Результаты письменного экзамена отсылались ученому секретарю академии. Заключение об уровне подготовки претендента давалось на сессии ученой конференции с участием не менее трех профессоров, при единогласном одобрении. Однако следует заметить, что для государственной администрации заочный диплом был менее весом, чем университетский, а для соискателя имел скорее моральное, нежели материальное значение. В результате заочное высшее образование не нашло в губернии середины XIX в. достаточного количества приверженцев, желающих платить за диплом свои деньги, что не сулило реального диплома и общественно признанного образовательного статуса<sup>3</sup>.

На территории всей Сибири до 60-х гг. XIX в. было четыре общеобразовательных школы. Особенно низким был уровень образования крестьянского сословия, составившего основную массу населения региона. По данным переписи 1897 г., из 5,2 млн жителей Сибирской деревни к числу грамотных относились 9,9%, а всего в Сибири было грамотных 12,4%. Для сравнения заметим, что доля грамотных в Центральной части составляла 22,9%, в том числе в селе 19,1%. К 1 января 1915 г. начальным образованием в Сибири было охвачено только 39% детей<sup>4</sup>.

Правительство не было заинтересовано в развитии сети народного образования. Государство, как правило, устранялось от расходов на содержание училищ и школ. Все расходы оно перекладывало на плечи крестьянских обществ. Школы отличались чрезвычайной ведомственной пестротой, подчиняясь Министерству внутренних дел, просвещения, церкви и т. д. Клас-

<sup>3</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 65.

<sup>4</sup> См. Зверев В. А. История Сибири. Ч. II: Сибирь в составе Российской империи / В. А. Зверев, А. С. Зувев, Ф. С. Кузнецова. Новосибирск: ИНФОЛИО-пресс, 1992. С. 283.

совая направленность в политике образования делала его недоступным для людей простых сословий.

Во второй четверти XIX в. начался новый реакционный натиск на образование со стороны центральных властей. Университетский Устав 1835 г. уничтожал автономию университетов, резко ограничивал возможность доступа к университетскому образованию «посторонних» слушателей, что способствовало ограничению взаимодействия центральных вузов с заочными слушателями из провинции<sup>1</sup>.

Либерализация 1860–1870-х гг. мало что изменила в вопросе негосударственного образования. Известно, что по правительственному положению от 14 июля 1864 г. разрешалось открытие и содержание школ общественным учреждениям и частным лицам, под контролем уездных и губернских советов. Открытые учебные заведения давали некоторую возможность получать высшее и специальное образование, в том числе и женщинам. Так, в 1870 г. в Москве были образованы курсы (Лубянские) для женщин. В 1879 г. профессор Герье читал свой курс в объеме и по уровню предоставляемых знаний историко-филологического факультета. В 1879 г. открылись частные курсы профессора Бестужева-Рюмина физико-математического и историко-филологического цикла. Сибирь оказалась в стороне от этих образовательных нововведений центра России. Повышение роли земств коснулось только развития начальной и средней школы.

В то же время реакционный характер политики правительства проявлялся постоянно. Примером может служить реакционный устав 1887 г. — «циркуляр о кухаркиных детях», запрещающий прием в гимназию детей из народа. Сословную направленность имели и духовные семинарии, которых было четыре в Сибири (Тобольская, Иркутская, Якутская и Благовещенская). Вместе с тем вторая половина XIX — начало XX в. характеризуется положительными сдвигами в области образования. Развитие капитализма в стране, рост общественного движения поставило систему образования в новые исторические условия. Наблюдается устойчивый рост сети общественных школ. Не последнее место в этом процессе занимала тяга народных масс к знаниям, подвижничество прогрессивно настроенной части интеллигенции. Благодаря этому получает широкое распространение такая форма массового обучения, как воскресные школы. К 1862 г. действовало 15 подобных школ<sup>2</sup>. Правительство, опасаясь, что они станут очагами пропаганды со стороны демократически настроенной части учителей, закрывает их. В 1880 г. эта форма обучения возрождается вновь.

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 65.

<sup>2</sup> См.: История Сибири: учеб. пособие / ред. З. Я. Бояринова. Томск: Изд. Том. ун-та, 1987. С. 445–447.

Большой вклад в дело народного образования вносят члены Общества по распространению грамотности, возникшего в Томске в 60-е гг. XIX в. После закрытия его правительством группа либерально-буржуазных деятелей во главе с сибирским меценатом П. И. Макушиным, владельцем книжных магазинов и типографий в Томске, организует в 1882 г. новое Общество попечения о начальном образовании. Впоследствии такие общества возникают практически во всех городах Сибири. В работе общества принимала участие демократически настроенная интеллигенция, способствовавшая расширению рамок образования. С их помощью устраиваются бесплатные библиотеки-читальни, кулинарные школы, классы руководителя для девочек. Широкое распространение получают так называемые вольные школы, организуемые странствующими учителями из числа ссыльных, отставных чиновников, солдат. Школы, пользуясь поддержкой народных масс, становятся местом революционной пропаганды<sup>3</sup>.

В 60–70-е гг. XIX в. в Сибири учителя требуют решения вопросов подготовки педагогических кадров, недостаток которых остро ощущается в крае. До 70-х гг. XIX в. здесь не было ни одного специального педагогического учебного заведения. Учителя назначались из лиц, окончивших уездные училища или духовные семинарии. Рост общеобразовательных учебных заведений заострил проблему подготовки учительских кадров. В 1872 г. в Омске, затем в Иркутске, Красноярске и Чите открываются первые учительские семинарии<sup>4</sup>.

Развитие капитализма в Сибири, рост промышленного производства в крае ставит вопрос и об открытии специальных учебных заведений, дававших профессиональные знания. На пожертвования купцов и частных лиц при фабриках, торговых заведениях открываются специальные классы, ремесленные отделения, профессиональные школы. Подготовку специалистов с техническим образованием вели открывшиеся в 1873 г. в Иркутске и в 1882 г. в Омске первые технические училища.

Строительство Транссибирской магистрали, связавшей Сибирь с экономическими районами страны, капиталистическая перестройка и организация водного и железнодорожного транспорта, подъем сельскохозяйственного производства требуют создания специальных учебных заведений, а также заведений, сочетавших общеобразовательную подготовку с обучением производственным навыкам в области сельского хозяйства, медицины, торговли. Такими явились коммерческие, медицинские, мореходные училища, открывшиеся в Сибири, сельскохозяйственные школы, работавшие в Омске, Тобольске и других городах. Первое в России многофункцио-

<sup>3</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 66.

<sup>4</sup> См.: Там же. С. 67.

нальное политехническое училище было открыто в 1912 г. в Томске, где учащиеся получали образование по трем специальностям<sup>1</sup>.

Новая попытка организации негосударственного образования была предпринята лишь в начале XX в. В 1913 г. Сибирская интеллигенция решила образовать в Красноярске культурно-просветительское общество «Вестник знаний», имеющее целью содействовать самообразованию его членов путем чтения литературных произведений, научных рефератов и докладов, а также обменом мнениями и бесед. Но губернское правление в ходатайстве об открытии общества отказало.

В этот период в Центральной России усилиями И. П. Павлова, А. Е. Ферсмана, П. Ф. Лесгафта, В. И. Вернадского, П. П. Лазарева и И. А. Каблукова были созданы и работали 30 народных университетов, тогда как в Сибирском крае эта практика отсутствовала.

Рост начальной и средней образовательной системы, развитие экономики Сибири ставит на повестку дня вопрос о высшем образовании. Впервые мысль об организации университета в Сибири появилась в правительственных сферах.

В 1803 году были опубликованы «Высочайше утвержденные предварительные Правила Народного Просвещения», в которых было записано, что в России создаются шесть учебных округов и в каждом из них «учреждаются университеты для преподавания наук в высшей степени». Тогда-то впервые был поставлен вопрос о необходимости открытия университета в Сибири. В 1805 году Павел Григорьевич Демидов (1738–1821) советник бертколлегии времен царствования Екатерины II, просвещенный вельможа из рода уральских горнозаводчиков внес в казну огромное по тем временам пожертвование в 100 тысяч рублей на организацию двух университетов — в Киеве и Сибири. Своим вкладом Демидов распорядился весьма предусмотрительно: «...пока приспееет время образования сих последних, прошу дабы мой капитал положен был в государственное место, с тем, чтобы обращением своим возрастал в пользу тех университетов, представляя дальнейшее распоряжение оных благоразумию министра народного просвещения». Это было первое и самое ценное пожертвование на открытие первого сибирского университета. Через 75 лет, когда оно попало по назначению, капитал вырос до 182 тысяч и пошел весь на строительство Томского университета<sup>2</sup>.

За открытие у себя университета в течение трех четвертей века боролись богатые и культурные города, в том числе Барнаул, Иркутск, Красноярск, Омск, Тобольск, но их конкуренция была причиной такой долгой предыс-

<sup>1</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 67.

<sup>2</sup> См.: Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. 2-е изд., испр. и доп. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. С. 437.

тории Томского университета. Скорее, причины крылись в непрочности либеральных традиций и стечении многих других обстоятельств: сначала война с Наполеоном, потом политические последствия восстания декабристов и последовавший за ними реакционный режим Николая Павловича. За свое тридцатилетнее правление (1825–1855) император Николай I, открыв Киевский университет и несколько других учебных заведений, не спешил просвещать огромный Сибирский край, превратив его в место ссылки и каторги.

Идеологически и концептуально система просвещения была заложена при Екатерине II. Фактическое становление общеобразовательной школы в России началось с воплощения школьного устава 1786 года. Так, в Сибири в 1789 году были созданы три главных народных училища (Барнаульское, Иркутское и Тобольское), два последних преобразованы позднее в губернские гимназии. В 1838 году губернская гимназия открыта и в Томске<sup>3</sup>.

Важную роль в пропаганде идеи создания высшего учебного заведения играли представители областного направления Г. Н. Потанин, С. С. Шашков, Г. З. Елисеев и др. Общественное мнение способствовало появлению Указа «Об учреждении Императорского Сибирского университета» от 16 мая 1878 г., а 25 мая 1888 г. университет был открыт в Томске в составе одного медицинского факультета вместо четырех (филологического, юридического, физико-математического). Благодаря пожертвованиям университет открылся в 1888 г., а позднее — в 1898 г. — добавился юридический факультет. К осени 1900 г. при университете начинает работу Технологический институт в составе Горного отделения. Затем здесь открываются отделения, готовившие специалистов по механике, химии, инженеров-строителей. К 1913 г. в университете обучалось 911 человек, и поступить в него мог любой желающий<sup>4</sup>.

Всего к 1917 г. в Сибири было 4 высших учебных заведения. К двум названным добавляются Восточный институт (Владивосток) и женские курсы при университете в Томске. С развитием высших учебных заведений получает прочную базу сибирская наука.

Известные профессора, составившие научные кадры университета и технологического института, подняли дело изучения края на новую ступень. Уже в первое десятилетие экспедициями Томского университета были охвачены обширные районы от Алтая до Амура.

С открытием юридического факультета в 1898 г. увеличивается число студентов Томского университета до 549 человек, появляются работы профессоров И. А. Малиновского, М. Н. Соболева, С. И. Солнцева и других, посвященные проблемам истории, экономики и права<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> См.: Там же. С. 438

<sup>4</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 68.

<sup>5</sup> См.: Там же.

18 февраля 1902 г. Министерство народного просвещения уведомило попечителя Западно-Сибирского учебного округа о «повелении» Государя Императора Николая II «учредить с 1 июля 1902 года в городе Томске Учительский институт на основании высочайше утвержденного 31 мая 1872 года Положения и штата этих учебных заведений, с увеличением лишь суммы на содержание казеннокоштных воспитанников до 12000 рублей в год»<sup>1</sup>.

Высшие женские курсы были основаны в 1910 году, сначала с одним естественнонаучным отделением. Через год добавилось математическое, планировалось открытие медицинского и историко-филологического отделений. Преподавали на Высших женских курсах профессора Томского университета и Технологического института. Известный просветитель и меценат П. И. Макушин пожертвовал курсам сразу же 3 тысячи рублей<sup>2</sup>.

Приближавшаяся февральская революция 1917 г. сулила некоторые перспективы в становлении негосударственного сектора образования. При временном правительстве в марте — октябре 1917 г. Государственный комитет по образованию подготовил 40 законопроектов (которым так и не суждено было реализоваться), в том числе:

- о вольных школах;
- о частных учебных заведениях;
- основные положения проекта Института кадрового образования;
- о внешкольном образовании.

Они предусматривали создание целой сети негосударственных высших учебных заведений не только в центральной России, но и на окраинах. В целом же в Сибири идея создания негосударственного высшего образования до 1917 г. не реализовывалась, оставаясь лишь в проектах, поданных прошениях и пожеланиях.

Царское, а затем и временное правительство рассматривало образование, и особенно гуманитарное, как важный инструмент идеологической обработки народных масс и не могло допустить, чтобы все формы народного образования, объем и содержание преподаваемых дисциплин не регламентировались и не находились под контролем соответствующих правительственных органов. По социальному составу в 1916 г. большинство студентов являлось выходцами из мещанства, много было детей дворян, чиновников и духовенства. Меньше всего училось крестьянских и купеческих детей<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: Войтеховская М. Г., Кочурина С. А. Томский учительский институт. возвращенная история. 1902–1920 годы. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2002. С. 20.

<sup>2</sup> См.: Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Очерк становления первого сибирского университета — центра науки, образования, культуры. Томск: ТГУ, 1993. С. 16.

<sup>3</sup> См.: Соколов Е. А. Указ соч. С. 69.

Расходы на народное образование в 1831 г. составляли в Западной Сибири 0,7% всей расходной части бюджетов западно-сибирских губерний. Начальное образование давали приходские училища, содержавшиеся за счет местного общества. Для подготовки волостных писарей особые школы открывались в сельской местности. В них обучались в порядке повинности крестьянские дети. Для содержания и обучения в них вводился дополнительный земский сбор.

Довольно широко практиковалось обучение у частных учителей. В конце XVIII в. в Тобольске, Красноярске и Кузнецке частным образом обучалось более 200 учащихся<sup>4</sup>.

Вместе с тем следует обратить внимание на то, что всего за 10 лет относительно независимого существования российская общественно-буржуазная инициатива сумела создать не только отдельные негосударственные учебные заведения, которых насчитывалось около 60, и более 500 частных школ общего профессионального назначения, но и целостную систему высшего образования, включавшую такие подсистемы, которых не было до той поры в Российском государстве: коммерческое и педагогическое образование. Мгновенная реакция на социальный спрос, четкие организационные формы новой высшей школы, неподвластность государству и независимость от него в сфере финансирования, демократический и свободный дух академической жизни явились наиболее значимыми и ценными достижениями российского высшего образования в начале XX в.

## 2.4. Кризис образования в современной России и пути его преодоления

В советский период по показателям человеческого потенциала наша страна была среди мировых лидеров. Сейчас мы 65-е. В сфере образования СССР занимал места в тройке лучших, теперь Россия — на 53-м месте.

Признаки неблагополучия в системе образования России сегодня очевидны каждому непредубежденному исследователю, и неудивительно, что тема кризиса в этой приоритетной сфере общественной жизни стала предметом многочисленных публикаций. Концептуальный анализ проблемы пока остается на периферии внимания ученых. Как правило, отмечаются падение престижа образования, недостаточное его финансирование, нехват-

---

<sup>4</sup> См.: там же.



ка педагогических кадров в школах и т. п.<sup>1</sup>. В. Г. Царев считает, что кризис в российской системе образования надуман. По его мнению, «кризис — такое состояние некоего дела или организации, которое предполагает ограниченность возможности ответить на вызовы окружающей действительности. Образование же таково, что не желает и не может этого делать и прекрасно обходится без необходимости отвечать на какие-то вызовы. Оно самодостаточно»<sup>2</sup>. Ведущие ученые РАН считают, что в России образование, так же как и наука, находятся в катастрофическом положении, неуклонно приближаясь к критическому порогу, за которым следует полный коллапс с необратимым разрушением системы<sup>3</sup>. М. И. Фишер предпочитает говорить о неопределенности в российском образовании, под которым понимает вакуум ценностей и простирающую отсюда идеологическую дезорганизацию, отсутствие четко сформулированного социального заказа на образование, противоречие между провозглашением свободы творчества педагогов и такой ее поддержкой, когда даже регулярная выплата нищенской зарплаты оказывается под вопросом<sup>4</sup>. В. И. Гончаров и В. Н. Филиппов подчеркивали необходимость преодоления концептуального кризиса образования и воспитания<sup>5</sup>.

49% опрошенных ВЦИОМом (2009 г.) граждан России считают состояние отечественного образования неудовлетворительным или скорее неудовлетворительным, а противоположного мнения придерживаются 38%.

Редко когда какое-либо общество было удовлетворено своей системой образования. Даже в относительно благополучные времена типичны разговоры о кризисе школы, об отставании образования от запросов жизни, о падении интереса к овладению знаниями. Поэтому важно четко сформулировать суть проблемы, чтобы выбрать адекватные способы ее решения.

Можно говорить о кризисе системы образования и кризисе системы воспитания. Но для начала стоит определить понятия.

В настоящее время в научно-педагогической и философско-социологической литературе циркулирует достаточно большое количество определе-

<sup>1</sup> См.: Ковалева А. И. Кризис системы образования // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 142–145; Образование, которое мы можем потерять: сборник / под общей редакцией ректора МГУ академика В. А. Садовниченко. М.: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2002. — 288 с.

<sup>2</sup> См.: Образование в конце XX века: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 1992. № 9. С. 15.

<sup>3</sup> См.: Платэ Н. А., Титаренко Л. М. Некоторые мысли по поводу стратегии и путей развития России в XIX веке // Вестник РАН. 1999. Т. 69. № 10. С. 69.

<sup>4</sup> См.: Фишер М. И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагогика. 1993. № 6. С. 18–24.

<sup>5</sup> См.: Гончаров В. Н., Филиппов В. Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. Барнаул, 1994. С. 149–153.

ний образования, однако до сих пор не выработано однозначного определения его сущности.

В качестве иллюстрации сказанного приведем некоторые примеры. Г. Л. Ильин под образованием понимает: «... проектирование человеком своей жизнедеятельности, сфера образования — это область социальной жизни, в которой созданы условия, необходимые для такого проектирования»<sup>6</sup>. И. Я. Лернер считает, что содержание образования должно отражать структуру культуры и включать не только знания о мире и способах деятельности, но и опыт и процесс творческого поиска, а также эмоционально-ценностные отношения людей друг к другу<sup>7</sup>. А. Прохоров, В. Рузин подчеркивают другой аспект: «Образование рассматривается как образовывание, где речь идет об образе, модели мира, проекции реальности»<sup>8</sup>. По мнению И. Ф. Харламова «образование выступает как процесс и результат овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками, развития мировоззрения, идейно-политических взглядов и нравственности, а также творческих задатков и способностей, вследствие чего оно приобретает облик (образ) и индивидуальное своеобразие»<sup>9</sup>. Л. А. Чеблакова рассматривает образование как сложную многофункциональную систему деятельности по подготовке субъекта производительных сил общества как универсальное средство формирования научного мировоззрения личности<sup>10</sup>.

Полагаем, что приведенные определения демонстрируют разнообразие методологических подходов к образованию. И объясняется это целым рядом причин онтологического и гносеологического порядка. В онтологическом плане большинство ученых признают его многокачественность, многомерность и системность. В онтолого-социологическом плане чрезвычайно развился сам «организм» образования и резко изменились само место и удельный вес образования как социокультурной подсистемы общества. Поскольку общество и личность органически связаны, то исследователи данной проблемы делают акцент либо на характер личности, продуцируемой в сфере образования как, прежде всего, творческой, а также с иными признаками, либо раскрывается суть образования через характер и функции его в социуме. И, наконец, еще одна существенно важная линия в рассмотрении данной проблемы заключается в ретроспективном аспекте, где учитывается опыт личности, поколений, традиций, культуры и т. д., и пер-

<sup>6</sup> Ильин Г. Л. Перспективное образование и реформация науки. М., 1993. С. 18.

<sup>7</sup> См.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1991. С. 23.

<sup>8</sup> Прохоров А., Рузин В. О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы. 1990. № 5. С. 41.

<sup>9</sup> Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1979. С. 29.

<sup>10</sup> См.: Чеблакова Л. А. Методологические аспекты современных проблем образования. Минск, 1988. С. 4.

спективно-прогностическом, тогда акцент переносится на образ, идеал, человекотворчество, проектирование человека и т. д.

С нашей точки зрения, данные подходы отражают особенности теоретико-познавательной ситуации, которая в категориальном плане характеризуется переходом от составно-структурного к функциональному этапу в его познании. В логическом плане предстоит значительная работа по выделению признаков образования, обладающих наибольшей обобщающей силой. В рамках задач, стоящих перед автором монографии, достаточно указания на то, что образование — системный социокультурный феномен, формирующий и развивающий личность творца, гражданина и профессионала. Важнейшей социальной функцией образования является преобразующая, а применительно к личности человека — творческая, проектная.

В традиционном плане образование — это процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной и общественной деятельности. Его уровень обусловлен требованиями производства, состоянием науки, техники, экономическими отношениями. Следовательно, кризис проявляется здесь, прежде всего, в отставании качества образования от потребностей развития производства, разрыве между ступенями образования, противоречии между целями и методами.

Однако образование является органическим единством обучения и воспитания, способом социализации. Воспитание же всегда социально ориентировано. Это процесс физического и духовного развития личности в соответствии с господствующими в обществе нормами и ценностями. Его цели определяются интересами классов, этносов, социальных групп. Поэтому кризис воспитания — это кризис воспроизводства исторически выработанной культуры межличностного общения. Например, нарушение исторической преемственности поколений, замена господствующей системы ценностей и т. п. В сфере гуманитарного образования, где избежать социально пристрастной оценки невозможно, кризисные явления в образовании и воспитании оказываются подчас трудноразличимыми. Если сегодня учитель истории называет «черным» то, что вчера называл «белым», то образовательный эффект может оказаться следствием смены личностной позиции воспитателя, беспринципность которого не только порождает кризис в воспитательном процессе, но и падение авторитета педагога создает кризис доверия к учебной дисциплине в целом. К сожалению, в публикациях о кризисе образования на эту сторону обращается мало внимания. В результате происходит подмена понятий: говоря о кризисе образования, подразумевают воспитание, и наоборот.

Следующий вопрос, который обязательно встает при анализе проблемы — координаты кризиса. Одни исследователи говорят о кризисе в струк-

туре образования, другие — о специфической проекции на образование кризиса всей социальной системы. И здесь есть нюансы в оценках. Это может быть анализ ущербности именно советского общества или типичных черт общей модели административного социализма, унаследованных современной российской системой образования. В литературе представлена также версия, согласно которой кризис российского образования является результатом неадекватной политической реакции на проблемы предшествующего периода развития страны. Вместо того чтобы «исправить» советский социализм с присущими ему недостатками образовательной системы, новая политическая элита разрушила общество и повернула его к примитивным методам первоначального накопления капитала.

По мнению О. Н. Козловой, в новой концепции должно уживаться старое и новое. «Преодолевая в «старой» системе воспитания ее обобществляющую одномерность, — пишет она, — необходимо воссоздать свойственное российскому образованию стремление к безмерности нравственного и интеллектуального совершенствования»<sup>1</sup>.

Наконец, кризис образования в России в литературе рассматривается как часть глобального кризиса культуры. Примером может служить концепция воспитания учащейся молодежи, разработанная НИИ теории и истории педагогики. Авторы анализируют проблемы воспитания в контексте гуманистического кризиса всего человечества. Усиление технократизма и бездуховности, жестокости и преступности, разрушение семейных и нравственных устоев рассматриваются как общие тенденции, усугубляемые экономическим кризисом и социальной напряженностью в России<sup>2</sup>.

Не оспаривая правомерности рассмотренных подходов к кризису образования, хочется обратить внимание на его концептуальные основы. Правы, на наш взгляд, те авторы, которые причины кризиса видят, прежде всего, в смене парадигмы, поиске новой концепции, учитывающей массовый менталитет, традиции и архетипы сознания. Ориентация на единую и универсальную концепцию образования, подходящую для всех стран и народов, является утопией. Поэтому в США и Канаде, где десятки миллионов функционально неграмотны, а душевые расходы на образование в 90 раз превышают затраты африканских стран, тема кризиса актуальна, а в Зимбабве и Уганде — нет. Эти группы стран находятся в разных эпохах развития цивилизации. То, что для одних — заветная мечта, то для других — архаизм. Поэтому кризис образования и концепция его преодоления всегда привязаны к конкретным социальным реалиям.

<sup>1</sup> Козлова О. Н. О концепции развития образования в России // Соц.-полит. журн. 1993. №9–10. С. 11–19.

<sup>2</sup> См.: Концепция воспитания учащейся молодежи // Педагогика. 1992. №3–4. С. 11.

Существовал ли кризис в российской системе образования до начала так называемых «демократических реформ»? Несомненно. Снижение успеваемости, конфликтность, рост числа больных школьников, снижение учебной мотивации студентов, стрессы, чувство тревожности, вызываемое самой необходимостью идти в учебное заведение — убедительно доказывали существование кризиса. А ключом к его пониманию является, на наш взгляд, эволюция социального заказа на образование.

Уже в 30-е годы прошлого столетия многие идеи классиков отечественной педагогики оказались невостребованными. Согласно концепции Наркомпроса, образование мыслилось как система знаний, умений и навыков, ориентированная на потребности хозяйственного и политического развития страны. Ее идеологическими основами стали марксизм-ленинизм (в сталинской интерпретации), а главной установкой — формирование мировоззрения, непосредственно связанного с практикой социалистического строительства. Эта связь в свою очередь трактовалась прямолинейно и упрощенно. «Нет такого знания, такой научной области, — утверждал А. В. Луначарский, — которая не могла не преподаваться так, чтобы она не являлась частью здания социалистического мировоззрения»<sup>1</sup>. Господство классового подхода превратило высшую школу в одно из звеньев утверждения тоталитарной культуры. Партийно-классовая заданность выражалась в нормативных требованиях, которым должно было отвечать толкование исторических событий и литературных произведений. Приоритет классово-ориентированных ценностей просматривался даже в подходе к физкультуре. По мнению М. И. Калинина, главное в ней — не только сделать школьников ловкими и выносливыми, но и «научить их организованно ходить, т. е. стройными рядами»<sup>2</sup>.

Подчинение образования и воспитания задачам классовой борьбы, стремление привить воспитуемым качества, желательные для воспитателя, при игнорировании диалектики человеческого общения неизбежно консервировало теорию и практику педагогики. Многие духовные ценности на десятилетия выпали из общего контекста социализации молодежи. В то же время нельзя не признать мобилизующей роли политизированной советской педагогики. Иначе не объяснить массового трудового героизма и революционного аскетизма, самоотверженности в подъеме народного хозяйства. Социокультурная ситуация в Советской России была гораздо сложнее, чем та картина, которую принялись писать некоторые представители интеллигенции под флагом либеральной демократии. Правомерно было говорить о необходимости преодоления кризисных явлений в педагогике,

<sup>1</sup> Луначарский А. В. О народном образовании. М.: Госполитиздат, 1958. С. 559.

<sup>2</sup> Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. М., 1956. С. 43.

о гуманизации и совершенствовании воспитательной доктрины на основе традиций русской школы, но не радикальной ломке. К сожалению, образование, будучи частью общественно-политической системы России, стало объектом не всегда должным образом обоснованного эксперимента и оказалось в полосе глубокого и всестороннего кризиса. Этот кризис порожден новой стратегией развития российского общества. Можно без преувеличения сказать, что педагогика попала в экстремальную ситуацию, в разлом между цивилизациями, когда коренным образом пересматриваются мировоззренческие позиции, меняется положение личности в обществе и цели воспитания. Шараханье из одной крайности в другую, попытки принудительно внедрить новую систему ценностей, невзирая на издержки, инерцию массового сознания, являются главными источниками кризиса. Следует согласиться с позицией тех авторов, которые видят главную причину кризиса образования и воспитания в неадекватной по существу, срокам и методам реализации концепции развития России<sup>3</sup>. Девальвация образования, его невостребованность и даже избыточность, связанные с откатом страны в доиндустриальную эпоху, превращением в сырьевой придаток, наступление агрессивного невежества, антигуманное отношение к учителю — это все следствия механического переноса западных ценностей и стандартов жизни в специфические условия России.

Современный капитализм с его идеями социального партнерства, тенденцией к усилению социальных гарантий оказался весьма далеким от горьких плодов, выросших на почве российской приватизации, либерализации и «демократизации». Можно сколько угодно мечтать о независимом развитии свободной личности, однако нельзя не понимать, что в соответствии с традицией доминирования общественного, коллективного над индивидуальным жизнь человека обретает смысл в свете требований сообщества, к которому он себя причисляет. Осознание своей причастности к группе дисциплинирует русского человека, порождает ответственность за свое и общее дело. Можно осуждать этот архетип, типичный для традиционных обществ, но нельзя его игнорировать. Наоборот, сохранение преемственности часто становится гарантией успеха рыночных преобразований. Разве японское «экономическое чудо» не связано с сохранением в структуре делового общения традиций патриархального коллективизма? Разве Китай, создавая рыночную экономику, отказался от идеологии «социализма с китайской спецификой», круто замешанной на конфуцианстве?

Будучи достаточно продуманной и приспособленной к нуждам социалистической экономики, советская высшая школа стала быстро терять даже

<sup>3</sup> См.: Гончаров В.Н., Филиппов В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. Барнаул, 1994. С. 123–136.

те достижения, которые считались ориентиром для развития стран мира в условиях радикальной замены общественного строя. Почти вдвое снизилось число студентов, обучающихся с «интересом»<sup>1</sup>. Усилилась безответственность за результаты учебы.

Однако в 1990 г., накануне рыночных преобразований, один год обучения в вузе при условии его завершения означал среднюю прибавку в зарплате в 4,2%. В 1998 г. эта цифра выросла в 1,6 раза и составила 7%. Российская надбавка за знания достигла своего пика в 8% в 2005–2004 гг. В настоящее время она законодательно отменена.

По количественным параметрам образования Россия занимает 25-е место из 139, значительно опережая Китай (96-е место), Индию (108-е) и Бразилию (51-е). Благодаря унаследованной от Советского Союза системе, которая предоставляла всеобщий доступ к образованию на всех уровнях, в стране высокообразованные трудовые ресурсы.

По данным Мирового банка, в «проклятом СССР» в 1970 году на нужды образования тратили 7% от валового внутреннего продукта. Сейчас в развитых странах на это выделяют 5,5–6%. Те, что хотят модернизироваться, — 7% и более. В России, по данным Общественной палаты РФ, — 3,5%. В странах, осуществляющих модернизацию, как правило, расходы на нужды образования составляет 7% ВВП и более. Результат? Недавно социологи провели опрос, и оказалось, что 28% наших граждан согласились с утверждением, что Солнце — это спутник Земли, а 33% согласны с тем, что если радиоактивное молоко прокипятить, то радиация исчезнет. Любые программы модернизации с такой политикой в области образования провалятся.

Результаты тестирования для стран, входящих в Организацию Экономического Содружества и Развития, показали, что Российская Федерация по образованию занимает сегодня далеко не первые позиции. Хуже российских школьников учатся не только в Европе и Соединенных Штатах Америки, но и в странах Юго-Восточной Азии. Лучше России — пока только Африка.

В этом тестировании участвовали школьники до 15 лет из 65 стран различных регионов по трем направлениям: читательская, математическая и естественнонаучная грамотность.

По результатам тестирования, проведенного в 2009 г., по читательской грамотности школьники Российской Федерации заняли 42–43-е места из 65. По математической грамотности — 38-е место; по грамотности в области естественных наук — 37-е место. Впереди всех стран — Китай, Гонконг, Сингапур, Финляндия, Канада.

<sup>1</sup> Шахов В., Угорелов В. Социальное развитие высшей школы: Некоторые итоги и перспективы // Высшее образование в России. 1995. № 1. С. 42–50.

Недавно прошла презентация результатов международного исследования компетенций взрослого населения — PIAAC. Полученные данные показали, что средний балл по грамотности в области чтения для России (275 баллов) выше среднего балла стран-членов ОЭСР (273). Значительно лучше показатели в Японии, Финляндии, Нидерландах, Австралии, Швеции, Норвегии.

По математической грамотности Россия занимает 13-е место, ее средний балл — 270. Наиболее «математически грамотными странами» оказались Япония (288) и Финляндия (282).

По компьютерной грамотности Российская Федерация отстает от представителей развитых стран мира. Сегодня в стране, согласно результатам исследования, 48,5% граждан в возрасте от 16 до 65 лет не имеют опыта обращения с компьютером или пользуются им неуверенно.

Согласно самым последним рейтингам лучшей в мире признана система образования Финляндии, где по ЕГЭ в образовательную организацию высшего образования не поступишь, везде вступительные испытания, как раньше в СССР.

1 сентября 2011 г. для 1 млн 464 тыс. 779 первоклассников в российских школах прозвучал первый звонок. По сравнению с 2010 годом их число возросло на 33 тыс. ребят. Позитивная динамика изменения числа первоклашек наблюдается с 2007 года.

В 2013–2014 учебном году для более 1,5 млн первоклассников в российских школах прозвучал первый звонок. По сравнению с прошлым учебным годом их численность возросла более чем на 10 тыс. ребят.

В Российской Федерации за 2003–2006, три учебных года, в стране закрыто более 1 тысячи 900 школ, в 2007/2008 учебном году в России закрыто примерно 2 тысячи 600 сельских школ, итого — на 700 больше за один год, чем за три предыдущих. В 2010/2011 учебном году была закрыта 2921 школа. Если во второй половине 1990-х гг. было закрыто 1908 школ, а в XXI веке — 18401.

По данным Росстата, в разных регионах финансирование в расчете на одного ученика различается более чем в 10 раз, а заработная плата учителей колеблется от 5–7 до 30–40 тысяч рублей.

В настоящее время даже в вузах г. Москвы средний возраст профессорско-преподавательского состава составляет 53–56 лет. Вызывает беспокойство относительно того, что процент преподавателей старше 60 лет достиг 43,5, а в высших учебных заведениях, которые функционируют давно, он достиг 55,9%. Нужно принимать действенные меры по привлечению в высшие учебные заведения молодых преподавательских кадров, разрабатывать соответствующие программы и срочно вводить институт наставничества. Однако в 2013 г. уменьшен объем контрольных цифр приема в аспирантуру на 23,7%, а докторантуру — на 9,5%.



В настоящее время средний размер вуза (с учетом филиалов) в России — 2,5 тыс. студентов и менее 150 преподавателей, включая совместителей, большинство которых работает в трех-четырех вузах. Это даже не в разы — на порядок меньше, чем в остальном мире. Низкое качество образования обусловлено тем, что преподаватели читают по три-четыре разных курса, часто освоенные ими на «студенческом» уровне. Научную работу ведут 16% преподавателей в трети вузах. Есть высшие учебные заведения, в которых наукой занимаются 2–3% преподавателей. Доля исследователей в вузах России упала с 22 до 16%. В 2008 году расходы на НИОКР только в области энергетики в США составили 6 миллиардов 678 миллионов долларов, в Китае — 14 миллиардов 772 миллиона долларов (по паритету покупательной способности), в России же — лишь 1 миллиард 45 миллионов долларов. Россия утратила 50% научного и академического потенциала 1990-х годов.

Объем коррупции в современной России равен половине ВВП страны. По данным МВД в 2009 году было выявлено на 116% должностных преступлений и на 91% случаев взяточничества больше, чем в 2008 г. Средний размер взятки в этой сфере за год вырос в два раза и составил 20 тыс. руб.

В 1,6 раза сократилось количество людей, ценящих образование по сравнению с 2002 годом, при этом каждый второй сегодня считает, что решить любую проблему можно при наличии денег, а не с помощью знаний.

В то же время темпы устаревания знаний в последние десятилетия возросли настолько, что при нынешней системе обучения в высшей школе знания устаревают быстрее их передачи студентам.

Если для выпускника вуза 1940 года знания устаревали за 12 лет, для выпускника 1960 года за 8–10, то для выпускников начала нового века за 2–3 года. Известно, что устаревание пятидесяти процентов знаний превращает специалиста в дилетанта.

Какие изменения произойдут при переходе к инновационной экономике? Сфера услуг несколько возрастет (с 80 до 85%). В этих областях свыше 90% занятых будут иметь высшее образование. Причем, если обратиться к примерам очень продвинутых экономик (например, Япония), то окажется, что многие рабочие должности там уже предполагают высшее образование. Этот вывод в корне противоречит нашему стремлению развивать ПТУ и техникумы. В мире техникумов нет. Почти никто не пользуется специалистами среднего звена<sup>1</sup>.

С конца 80-х годов высшая школа перестраивалась согласно новым задачам и мировым стандартам. Изменилась сама суть высшего образования:

<sup>1</sup> Карпенко М. Новая роль высшего образования в эпоху развития инновационной экономики, глобализации и депопуляции // Вестник высшей школы. 2007. № 9. С. 15.

от элитарности к массовости. Сейчас высшие учебные заведения принимают не только тех, кто может учиться, но и тех, кто хочет.

В 2013/2014 учебном году в системе высшего образования обучаются 6 млн студентов, из них в государственных вузах — более 5 млн человек. В прошлом учебном году в системе высшего образования обучалось более 6,5 млн человек, сокращение числа обучающихся в вузах обусловлено демографическим спадом.

2649 учреждений высшего образования (вузов и филиалов) начали работу 1 сентября 2013 года (в т. ч. 1027 частных вузов и филиалов).

Профессорско-преподавательский состав вузов составляет более 271 тыс. человек (в 2001 году — 267 тыс. человек).

В вузы идут 70% выпускников школ. Сегодня из 1000 выпускников школ 400 становятся студентами, из которых 80 недостаточно подготовлены для обучения в высшем учебном заведении.

Если такой человек хочет учиться, он может самостоятельно оплатить свое обучение преимущественно в частном вузе или на платном отделении государственной образовательной организации высшего образования.

Большинство родителей студентов готовы ради получения ребенком высшего образования отказаться от важных жизненных благ (75% против 11%). Хотят платить или уже платят за их образование уже 65%. Почти 40% беднейших граждан России, кому денег не хватает даже на полноценное питание, готовы платить за обучение своих детей, а 13% уже платят. Среди людей с большим достатком хотят платить за учебу своих детей около 70%.

Слабый выпускник должен нести ответственность за повышенные риски вложений в свое высшее образование.

Зарплата в образовании поднялась с 60 до 67% от средней по экономике. По статистике заработная плата преподавателей составляет около трети расходов высших учебных заведений, а если год обучения в некоторых филиалах составляет 15 тысяч рублей, то сколько в среднем получает преподаватель такого филиала?

В то же время в Канаде, Италии, Южной Африке, Индии и США профессор в вузе в среднем получает от 4 до 6 тысяч долларов, в Российской Федерации сумма не дотягивает и до 1000 долларов.

Принимая Закон о федеральном бюджете, депутаты Государственной Думы регулярно констатируют, что высшие учебные заведения финансируются из государственного бюджета только на 45–50%.

В результате даже исторически сильные российские университеты сегодня по многим параметрам уступают ведущим вузам других стран. Только два российских университета — Московский государственный университет (МГУ) и Санкт-Петербургский университет (СПГУ) — вошли в основные международные рейтинги. МГУ и СПГУ занимают, соответственно,

93-е и 164-е места в рейтинге «Тайме» и 70-е место и позицию в кластере 301–400 шанхайского рейтинга<sup>1</sup>.

А ведь еще недавно Московский государственный университет входил в плеяду лучших университетов, уступая Сорбонне, опережая Оксфорд и Кембридж.

Как пишут австралиец С. Маргинсон и голландец М. ван дер Венде, «в 2005 году из числа высокоцитируемых исследователей 3568 работали в США, 221 — в Германии, 215 — в Японии, 162 — в Канаде, 135 — во Франции, 97 — в Австралии, 90 — в Швейцарии, 83 — в Нидерландах, 20 — в Китае и 10 — в Индии»<sup>2</sup>.

По словам бывшего руководителя Рособрандзова Л. Н. Глевова если бы мы в один день провели бы аккредитацию всех высших учебных заведений, то мы достигли бы тех результатов, про которые я говорила: 48% университетов не соответствуют этому статусу; 52% академий и 59% институтов<sup>3</sup>.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предусматривают доступ каждого обучающегося к электронным библиотечным ресурсам. Электронные библиотеки предлагают свои услуги за плату от полумиллиона до трех миллионов рублей. Создание единой национальной электронной библиотеки в образовательных целях — это дело государства. Оно должно ее создавать и дать всем студентам, школьникам, гражданам свободный доступ к таким ресурсам. Государство на своем уровне должно решать все формальные вопросы с правообладателями.

Возможно, что уже через два-три года студентам российских вузов придется сдавать не один, а два ЕГЭ. Первый — при поступлении в учебное заведение. Второй — по его окончании. Ввести для выпускников институтов и университетов страны в недалекой перспективе новую форму профессиональных испытаний собираются Министерство образования и науки. Предложено ввести ЕГЭ для выпускников бакалавриата в целях повышения качества высшей школы.

Вузовский ЕГЭ, будет выглядеть как серьезные письменные экзамены, *проверять* которые будут эксперты, не имеющие отношения к данному вузу. Экзамен должен быть одинаковым для всей страны: если бакалавр хочет получить государственный диплом, то он должен продемонстрировать определенный уровень знаний». В проведении этой независимой экспертизы обязательно должны принимать участие и будущие работодатели.

<sup>1</sup> Салми Д., Фрумлин И. Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 35.

<sup>2</sup> [http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/04/<chestvo\\_obrazovanie](http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/04/<chestvo_obrazovanie)

<sup>3</sup> <http://www.smolin.ru/guma/committee/2009-02-04.htm>

В экспериментальном режиме новые итоговые государственные экзамены Министерство образования и науки Российской Федерации планирует вводить в ближайшие два-три года, а обязательными они должны стать через шесть лет.

Но совершенно ясно, что письменный единый государственный экзамен для врача или учителя, или, вероятно, инженера далеко не всегда выявляет те качества, которые должен был бы выявить. Можно быть хорошим писателем рефератов и плохим учителем, и плохим врачом, и плохим инженером. В этом смысле традиционная форма, связанная с защитой выпускных квалификационных работ (проектов), связанная с традиционной формой устного экзамена, где внешние экзаменаторы (в том числе из своего же вуза или из других) задают выпускнику вопросы, представляется мне гораздо более эффективной.

В то же время американская система образования, которую Россия в искаженном виде принимает за образец, решает свернуть национальное тестирование. Российская Федерация же пока все еще идет в противоположную сторону.

Если учесть, что сдать вузовский ЕГЭ на «отлично» смогут около 5–10% выпускников, то легко напрашивается вывод, что большинству тех бакалавров, кто идет на диплом с отличием, придется распрощаться с мечтами о нем.

Мнения о том, что выпускники вузов работают на рынках, как правило, является не пороком работы высших заведений, а сложившейся ситуацией в экономике, потому что инженеру нигде трудоустроиться, учитель получает в среднем по стране 64% от средней заработной платы и т. д.

Фанаты ЕГЭ, ссылаясь на международный опыт, игнорируют ключевую позицию западной модели — отсутствие административного давления. Каждый вуз сам определяет, в какой степени учитывать результаты общенационального тестирования. Но даже в этом виде на Западе оно вызывает бурные дискуссии. На ликвидацию этой системы Барак Обама выделил 4 млрд долларов, а в некоторых странах (Испания, Уэльс и др.) она вообще отменена.

Отечественный опыт применения ЕГЭ, включая восьмилетний широкомасштабный эксперимент («ширмаш») и трехлетнее действие в полном объеме специального закона, до настоящего времени не решил целого ряда проблем. Среди них:

- дрессировка вместо развития личности. Эта система резко снижает и без того невысокое качество школьного образования;
- измерители результатов. Существующие отечественные тесты в большинстве случаев выявляют память и эрудицию, но не творческие способности. В итоге преимущество при поступлении в вузы получают абитуриенты, которые больше помнят, чем мыслят;

- коррупция. По данным МВД за 2010 г., с переходом ЕГЭ в штатный режим она выросла примерно в полтора раза;
- социальная поддержка малообеспеченных иногородних студентов. Без нее большинство выпускников школ из провинции, успешно сдавших ЕГЭ, все равно не поедут в ведущие столичные вузы, поскольку им не на что жить в Москве или в Санкт-Петербурге;
- необъективность результатов. Согласно данным, признанным Рособнадзором, в 2011 г. в день экзамена по математике каждый четвертый абитуриент посетил специальные сайты, откуда получил решения заданий ЕГЭ. После этого повторять заклинания о том, что ЕГЭ — экзаменационная процедура с наиболее достоверными результатами, просто смешно.

Это дорогостоящий, неэффективный инструмент. На его внедрение уже понадобилось 27 миллиардов рублей, а соответствующей отдачи не получено.

Вся работа учителей, направленная на подготовку школьников к сдаче ЕГЭ, привела к тому, что каждый пятый выпускник школы не смог на экзамене по математике посчитать сумму оплаты за электроэнергию. Каждый десятый школьник, сдававший ЕГЭ по обществознанию, считает, что указы президента Российской Федерации не обязательны для исполнения на территории страны, а при проверке работ по истории выяснилось, что больше половины школьников не знают, кто такие панфиловцы и в чем состоит их подвиг.

В настоящее время нужно не только не допустить внедрения механизмов ЕГЭ в высшую школу, но и лишить единый госэкзамен статуса обязательного на уровне общеобразовательной школы.

Как известно, проведение ЕГЭ этого года сопровождалось громкими скандалами. Учителя по всей Российской Федерации заявляли, что задания оказались в интернете за несколько дней до экзаменов, и обвинили образовательное ведомство в утечке информации. И хотя вначале руководители Минобрнауки России призывали не верить сообщениями о массовых утечках заданий, но затем факты пришлось признать. Так, 31 мая 2013 г. министр образования и науки Российской Федерации Дмитрий Ливанов заявил, что в ходе ЕГЭ по русскому языку в сеть попало около 30 вариантов заданий из 120.

Постепенно число нарушений стало расти как снежный ком. К примеру, прокуратура Ставропольского края проверила объективность 100-балльных работ школьников, досрочно сдавших ЕГЭ на основе медицинских справок. В итоге были уволены главврач выдававшей справки больницы и два чиновника. В Кабардино-Балкарской Республике возбуждено уголовное дело

на главу республиканского Центра обработки информации ЕГЭ, помогавшую сдавать экзамены за взятки. В Республике Дагестан аннулировано около 600 работ по биологии, «написанных под копирку», отменены результаты 415 работ по обществознанию и 116 — по химии. В итоге уволены пять глав районных управлений образования и восемь директоров школ. В итоге выборочной проверки высокобалльных работ в 18 регионах выяснилось, что оценки более половины из них неоправданно завышены. Министр образования Карачаево-Черкесии уличен в получении взятки от родителей учеников, которым он обещал оформить успешную сдачу ЕГЭ.

Даже Рособрнадзор признал, что четверть стобалльников — это не настоящие оценки, а из проверенных им выборочно в 2013 г. полторы тысячи работ в проблемных регионах России, оказалось, что 77% оценок ЕГЭ не достоверны.

По данным социологического исследования, проведенного в Иркутске, где было опрошено порядка 2,5 тыс. выпускников и их родителей, более 60% учеников заявили, что они хотят лучше сдать ЕГЭ, чтобы уехать из своего края, более 85% родителей их в этом поддержали. Причем обратно в родной город эти учащиеся возвращаться не собираются.

Принудительное введение с 2011 г. двухступенчатой системы высшего образования во всех или абсолютном большинстве вузов. ФЗ от 24.10.2007 г. № 232 о так называемом двухуровневом высшем образовании может привести к следующим результатам:

- студенты в рамках бакалаврской программы будут учиться на год меньше и в общей сложности получат на 40% меньше специальных занятий. Их образование станет гораздо менее качественным;
- бакалавры вообще не смогут стать специалистами, а для поступления в магистратуру должны будут вновь выдержать конкурс;
- многим из тех, кто захочет получить полноценное высшее образование в магистратуре, придется за это доплачивать;
- большинство выпускников вузов не смогут трудоустроиться без дополнительного обучения, поскольку российские работодатели плохо понимают, что такое бакалавр и пока не готовы брать бакалавра на место специалиста;
- тем самым, фактически возникнут две системы высшего образования: одна (четырёхлетняя, примитивная) — для обычных граждан, другая (пяти- или шестилетняя — более или менее качественная) — для узкого круга допущенных.

Сотни пятилетних программ обучения были спешно переписаны под две ступени.

Теперь еще добавился прикладной бакалавриат.

В последние годы в России развернута критика деятельности российских вузов, в т. ч. призывы к их массовому сокращению до 150–200 высших учебных заведений.

Правительство Российской Федерации не раз подчеркивало избыточное, по мнению чиновников, количество студентов. Недавно на эту тему высказался полпред президента РФ в Уральском федеральном округе Игорь Холманских — по его словам, сейчас высшее образование имеют около 90% населения страны. Полномочный представитель призвал молодежь отказаться от высшего образования и стать рабочими.

В Минобрнауки России на эту тему высказываются осторожнее. В массовом высшем образовании нет ничего плохого, но надо следить за качеством. Там считают, что студентов должно быть ровно столько, чтобы Министерство образования и науки Российской Федерации смогло гарантировать качественное образование, хороших профессоров и всю необходимую инфраструктуру. В министерстве считают, что около 30% российских вузов дают некачественное образование и могут быть в ближайшее время закрыты или присоединены к более успешным.

Осенью 2012 г. Министерство образования и науки Российской Федерации провело мониторинг вузов, в котором приняли участие 413 государственных высших учебных заведений и 930 их филиалов. У 136 вузов и 450 филиалов по результатам мониторинга были выявлены признаки неэффективности. Межведомственная комиссия по проведению мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений отнесла к группе образовательных учреждений, имеющих признаки неэффективности, связанные со спецификой их деятельности, 36 вузов и 58 филиалов; к группе образовательных учреждений, нуждающихся в оптимизации деятельности, — 70 вузов и 130 филиалов; к группе образовательных учреждений, являющихся неэффективными и нуждающимися в реорганизации, — 30 вузов и 262 филиала.

По собственной инициативе в мониторинге участвовали 123 частных вуза и 209 филиалов, но разрешили обнародовать полученные результаты 70 частных образовательных организаций высшего образования и 97 филиалов. Из 462 частных вузов и 661 филиала, была признаны эффективными 29 вузов и 42 филиала. Отнесены по результатам мониторинга к группе образовательных учреждений, имеющих признаки неэффективности, 41 негосударственный вуз и 55 филиалов.

Министерство образования и науки Российской Федерации сравнили вузы, получавшие от государства, хотя и недостаточные, но финансовые средства и вузы, которые на средства физических и юридических лиц не только организуют учебный процесс, но и выплачивают все налоги.

В ходе проведения мониторинга у государственных вузов почему-то учитывали средний балл ЕГЭ абитуриентов, поступающих на бюджетные ме-

ста, а в частных вузах посчитали средний балл ЕГЭ у абитуриентов, поступивших на места с полным возмещением оплаты за обучение.

При учете квадратных метров, причитающихся на одного студента, Министерство образования и науки Российской Федерации забыло, что государство не только строит вузовские кампусы, но их содержит и компенсирует налоги, тогда как частным вузам приходится покупать помещения, но и еще за это государству выплачивать налоги.

Если посмотреть на показатели международных рейтингов, там мы размер площадей не найдем. Если был бы такой критерий в мировых рейтингах, то на первых местах были бы Московский государственный университет, Пекинский университет, Университет Рио-де-Жанейро и другие вузы с огромной материальной базой. Однако реальными лидерами мировых рейтингов становятся небольшие университеты, такие как Стэнфорд, Массачусетский технологический и Гарвард, потому что оценка делается по показателям инновационной и интеллектуальной деятельности вузов. Чтобы стать конкурентоспособным как внутри Российской Федерации, так и за ее пределами, нужно взять за основу показатели международных рейтингов.

Почему мнение одного человека, считающего, что в «нормальном» вузе должно не менее 20 тысяч студентов, в такой консервативной отрасли как образование, стало основанием для принятия решений в отношении коллективов преподавателей и студентов многих образовательных организаций высшего образования? В конечном счете, определяющим должно являться не число студентов, а уровень подготовки и востребованность каждого отдельно взятого выпускника.

При подсчете научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ на одного научно-педагогического работника у государственных вузов учитывали «освоенные» немалые государственные средства (часто без оценки полученных результатов), а у частных вузов — деньги студентов, отрываемые от учебного процесса.

Решать судьбу вузов по результатам мониторинга необъективно. При работе межведомственной комиссии по результатам мониторинга 2012 г. была видна субъективная оценка неэффективности ряда вузов.

По итогам мониторинга по 19 из 22 вузов уже приняты решения о реорганизации в формате присоединения, судьба трех должна решиться до конца года. Все 262 филиала, признанные неэффективными, подлежат закрытию. Порядка 100 из них будут закрываться постепенно, по мере выпуска студентов и вплоть до 2016 года.

В 2013 году объектом карательной акции Министерства образования и науки Российской Федерации стали 1054 вуза, включая отраслевые, муниципальные и частные.



Пора поменять название мониторинга, отказавшись от слова «эффективность» меняя его на мониторинг деятельности вузов, что соответствовало статье 101 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Мониторинг системы образования представляет собой форму систематического стандартизированного наблюдения за состоянием и динамикой изменений результатов и условий осуществления образовательных процессов, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников образовательных организаций и сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность<sup>1</sup>.

В России слишком большой разрыв между количеством дипломов и реальным образованием. Рост числа людей с высшим образованием является позитивным фактором. Образованные люди дольше живут, получают большую зарплату. С распространением образования уменьшается количество преступлений. Надо повышать качество образования, а не сокращать количество вузов.

В Австралии один вуз приходится на 52 тыс. граждан, в Бельгии — на 55 тыс., а в России — на 130,5 тыс., включая и государственные, и частные вузы. Правда, в бразильских вузах обучается, как правило, от 100 до 270 тыс. студентов. При такой модели в России должно остаться 30–75 вузов, однако о качестве образования придется забыть<sup>2</sup>.

Кстати, именно 150 вузов в России действовали накануне 1917 г. Но население составляло 91 млн человек, и половина его была неграмотной<sup>3</sup>. Вряд ли спустя почти 100 лет нужно возвращаться к этому уровню.

Преступно вузы закрывать сверху вниз, насильственным путем. Должны быть финансовые рычаги, в том смысле, что если есть вуз, который может продавать образовательные услуги, и есть абитуриенты, готовые платить за эти услуги, то почему бы ему и не продолжать существовать. Другое дело, что налогоплательщики не обязаны платить за это. Они должны платить за то, что общество считает нужным и полезным. Поэтому вопрос распределения бюджетных мест — это вопрос государственной политики.

Нельзя не согласиться с доводами Э. А. Манушина против сокращения вузов:

- 1) сама постановка такого вопроса свидетельствует о ситуации глубокого социально-экономического и духовно-культурного кризиса, в котором оказалась страна. Кризиса, который затронул и способности стратегического мышления объективно выражать националь-

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», М.: ИНФРА-М, С. 33.

<sup>2</sup> Давыдов Ю. С. Сколько вузов нужно России? // Известия Российской академии образования. 2008. № 1. С. 31–39.

<sup>3</sup> Там же.

ные интересы страны. В масштабах общества образования никогда не бывает много, поскольку оно напрямую связано с социализацией человека, с облагораживанием его природных и социальных способностей;

- 2) сокращать вузы надо не механически, не только из расчета «столько-то вузов на столько-то жителей, и столько-то преподавателей на столько-то студентов»;
- 3) вузы нужно не сокращать, а укрупнять, начиная с перевода студентов филиалов в базовые вузы;
- 4) истинная причина кампании состоит в попытке экономии средств на финансирование и существенного сокращения вузовской материальной базы — единственной в стране сферы, которая осталась неприватизированной;
- 5) сокращение числа вузов неизбежно приведет к резкому снижению квалификации персонала на российском рынке труда, соответственно, к падению экономической конкурентоспособности России, вступившей в ВТО;
- 6) реформируя вузовскую систему, необходимо заняться повышением качества высшего образования, а не сокращением количества вузов;
- 7) против сокращения в разы системы высшего образования свидетельствует и мировая динамика. Страны, вступившие в постиндустриальную стадию, развивают массовое высшее образование, сохраняя и даже усиливая элитарную группу вузов (элитарное высшее образование);
- 8) высокий уровень образования населения — не только инвестиции для подъема отечественной экономики, но и необходимое условие для развития человеческого потенциала, а значит, — для благополучия страны;
- 9) разумеется, с вузами, не выполняющими элементарных требований к качеству подготовки специалистов, надо разбираться. Не исключено, что какие-то слабые вузы придется закрыть, преобразовать в филиалы и т. д. Но нельзя отказываться от перспектив массовой высшей школы;
- 10) в целом курс на сокращение числа вузов противоречит как модернизации, так и общему цивилизованному развитию страны<sup>4</sup>.

Идея интеграции, о которой много сегодня говорят, не всегда себя оправдывает, особенно в сфере образования. Вузы, которые считают сегодня слабыми, скорее всего, стали такими не по своей вине. А потому что так слож-

---

<sup>4</sup> Манюшин Э. А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. 2013. № 4. С. 8–9.

лась конъюнктура рынка. Есть сильные вузы, которые готовы присоединить к себе слабые. Но такое слияние — это помощь сильного слабому или поглощение. Иногда получается так, что сильный вуз является таковым не по заслугам, просто он получал большее финансирование. Ярчайшим примером такой политики стало уничтожение базового вуза в системе высшего горного образования России.

Слабым вузам нужно оказывать поддержку, но нельзя допустить, чтобы слабые высшие учебные заведения завтра оказались в положении тех, кто будет поглощен, а то, чем занимался этот вуз, было безвозвратно забыто и потеряно. В России есть не очень хороший опыт, когда старое разрушили, а ... Вуз — это люди, традиции. Определенный уклад, конфликты внутри коллектива, непростые отношения между группами. И если этого не учитывать, слить все в один бокал — и все получится, — так не будет.

Необходимо закрывать вузы, филиалы, представительства, пункты доступа, ресурсные центры и т. п., которые продают отсрочки от службы в армии и «липовые дипломы», нужно решать вопрос отмены призыва, чтобы это был образовательный процесс, а не торговля защитой от призыва.

Нужно поддерживать региональные вузы, которые способствуют развитию важнейших отраслей экономики краев и областей Российской Федерации.

Вызывает сомнение существующая в настоящее время система олимпиад, которые не всегда отражают реальные знания ее участников, но дают возможность увеличить контингент студентов столичных государственных вузов. Так, в 2012 г. в высшие учебные заведения Москвы поступило 40 тысяч человек из 200 тысяч, поступивших в вузы России. В Москве гораздо больше студентов, зачисленных по результатам олимпиад. ЕГЭ выше на 8 баллов. Однако только 5% могут обучаться по техническим специальностям, которые в настоящее время нужны для модернизации экономики России. Только единицы после окончания московских вузов вернутся в те регионы страны, из которых они приехали. К сожалению, много выпускников высших учебных заведений Москвы уезжает на постоянное место жительства за рубеж.

Именно поэтому мы убеждены, что отечественная система вступительных экзаменов — большое благо. В случае же повсеместного введения ЕГЭ мы должны будем перестроить наши вузы на массовое поступление. А для этого надо менять всю систему в целом и, в частности, резко увеличивать число преподавателей. Представляются сомнительными бесконечные заявления руководителей страны и Минобрнауки России о том, что в Российской Федерации слишком много студентов. Так, по официальным данным, в нашей стране в 2007 г. из 1000 выпускников средней обще-

образовательной школы в вузы поступали 554 человека (т.е. 55,4%), тогда как в Латвии 73%, в Литве 72%, в Греции 74%, в США и Швеции — 83%, в Южной Корее 85% (по другим данным — 87,5%), в Финляндии — 88%<sup>1</sup>.

Видимо, поэтому экономика Южной Кореи, США или скандинавских стран значительно более инновационная, чем в России.

Таким образом, российское высшее образование, десятилетиями доказавшее свою эффективность хотя бы тем, что его выпускники создали вторую промышленную державу мира и военно-стратегический паритет с США, вынуждено будет плодить «волшебников-недоучек», не способных развивать инновационную экономику.

В рейтинге QS Казахстан опережает Россию в несколько раз, а в Шанхайском рейтинге Финляндия находится на порядок выше. Так, на пяти-миллионную Финляндию приходится пять вузов, входящих в Шанхайский рейтинг лучших университетов мира (по данным за 2012 г.). Университет Хельсинки по рейтингу обогнал МГУ и занял 73-е место против 80.

Для изменения этой ситуации высшему образованию необходима конкурентная среда и более прозрачные условия получения государственной поддержки в соответствии с мировыми критериями. Критерии же, предложенные Минобрнауки России, недостаточно продуманы (количество квадратных метров на одного студента (для ребенка в детском саду необходимо 2 квадратных метра, для выпускника школы — 4, а для студента 1 курса образовательной организации высшего образования уже 10,5 квадратных метров и только собственной площади), объем потраченных средств без учета эффективности и так далее), дают крупным государственным университетам неоправданные привилегии и не ориентируют отечественную высшую школу на развитие.

Большинство негосударственных вузов переживают не лучшие времена, в них в основном обучаются малоплатежеспособные или недостаточно подготовленные к обучению в высшем учебном заведении студенты.

Если рассмотреть демографическую ситуацию в России, то по данным Минобрнауки России, в 2004 году количество выпускников школ составило 1 млн 394 тыс. человек, в 2011 году выпускников было в два раза меньше — 657 тыс. человек, в 2012 ожидается небольшой приток — 711 тыс., но к 2014 году количество вновь упадет до 678 тыс. человек.

Количество вузов будет естественным путем сокращаться, но, скорее всего, за счет частного сектора.

Уже через два-три года большинство частных вузов будет на грани вымирания. С рынка они будут уходить по причине демографического спа-

---

Давыдов Ю. С. Сколько вузов нужно России? // Известия Российской академии образования. 2008. № 1. С. 31–39.

да, который, как известно, продолжится до 2017 года — число студентов, по прогнозам Минобрнауки России, должно сократиться на 40%.

В России может остаться около 50 частных вузов. Уже в 2011 году набор существенно сократился. Спад набора только в столичных вузах составил 30–40%. Останутся те, у кого более устойчивое финансовое положение. Выживут те вузы, которые смогут сохранять приличный уровень образования на фоне ухудшения экономического положения. А это возможно, только если за предыдущие годы в вузе был сформирован хороший коллектив преподавателей. Ведь важно, кто учит и как учит: содержание, технологии и условия, которые администрация вуза создает для студентов.

Попытка решить проблему путем государственного финансирования обречена. Деньги будут получать всего несколько частных вузов, приближенных к власти. Да и деньги это будут небольшие, а отчитываться придется за каждую копейку.

На наш взгляд, нет необходимости в государственном финансировании частных вузов. Мы полагаем, что должно быть четкое разделение — платное и полностью бюджетное обучение. Если вуз государственный, то он не должен вести внебюджетный набор. Если же хочет он его проводить, пусть меняет статус — становится негосударственным, но тогда он потеряет бюджетные деньги.

Хотя в программу оптимизации государственных вузов напрямую частные высшие учебные заведения не входят, но они первыми подверглись процедуре их непризнания государством. Сейчас активно обсуждаются возможные варианты внесения изменений в нормативную базу в области образования в части контроля качества обучения. Очевидно, что требования к обеспечению качества обучения должны быть едиными как для государственных, так и для негосударственных вузов. Государственная политика в сфере образования должна обеспечивать права граждан на получение качественного высшего образования в любом вузе.

В то же время программа искусственного сокращения вузов приведет только к понижению интеллектуального потенциала.

Сократить нужно филиалы, представительства, центры доступа и т. п.

В настоящее время правительство России пытается улучшить ситуацию, сложившуюся в образовании.

Впервые начато финансирование на федеральном уровне учреждений дошкольного образования (1 млрд рублей), за счет чего было создано дополнительно более 200 тысяч мест в детских садах.

Стартовал масштабный проект модернизации региональных систем общего образования (120 млрд рублей), в результате которого к концу года в 69 субъектах Российской Федерации зарплата учителей достигла или превысила среднюю заработную плату по экономике.

Сегодня компаниями совместно с вузами реализуется около 100 проектов по созданию новых технологий и высокотехнологичной продукции.

В российских вузах создано 38 научных лабораторий мирового уровня под руководством приглашенных ведущих ученых. В том числе двух Нобелевских лауреатов: японского биотехнолога (профессора Шимомура в Сибирском федеральном университете, лауреат Нобелевской премии 2008 года по химии) и американского астрофизика (профессора Смута в МГУ, лауреат Нобелевской премии 2006 года по физике). Поддержаны программы стратегического развития 55 вузов, среди которых классические университеты, технические, гуманитарные и педагогические вузы из 46 регионов РФ.

Более 2 млрд рублей дополнительно было направлено на увеличение стипендиального фонда. Средний размер повышенной академической стипендии, которую получили около 200 тысяч студентов, составил 8 тыс. рублей в месяц. Более 3 млрд рублей было выделено на ремонт и строительство общежитий. Появилась возможность обучения на бюджетных местах в частных вузах. Консолидированный бюджет образования за 8 лет увеличился с 600 млрд руб. до 2,3 трлн руб. Почти в 4 раза! 15 ведущим вузам Российской Федерации в 2013 г. будет выделено 9 млрд руб.

Однако власть поддерживает только государственный сектор образования, не создает в стране единую конкурентную образовательную среду, организуя бесчисленные проверки негосударственных образовательных учреждений, подвергая их существенным штрафам, не позволяет развивать российскую систему образования и делает невозможным ее функционирование на современном уровне.

3 октября 2012 г. был опубликован очередной рейтинг лучших вузов мира на 2012–2013 учебный год, который включает 400 университетов из разных стран мира. В список 200 лучших вузов мира, составляемый ежегодно влиятельным британским изданием «Таймс Хайер Эдьюкейшн» (TimesHigherEducation) совместно с информационным агентством «Томсон Рейтер» (ThomsonReuters), не вошел ни один российский университет. Лучший вуз Российской Федерации — Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова — оказался за пределами престижной «группы 200». Правда, он продвинулся в рейтинге и занял 216-е место. В предыдущие годы он занимал более слабые позиции в конце третьей сотни. В нынешний рейтинг вошел и Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ (Московский инженерно-физический институт), который составители списка определили в группу вузов, занимающих места с 226 по 250. Санкт-Петербургский государственный университет покинул рейтинг 400 лучших мировых вузов.

Рейтинг университетов мира по версии Times Higher Education составляется на основе 13 ключевых показателей эффективности деятельности

вузов, включая преподавание, научно-исследовательскую работу, международную деятельность. При этом при подготовке этого списка проводится опрос 16,5 тыс. ведущих мировых ученых и специалистов в самых различных областях, анализируются 6 млн научных работ и статей, 50 млн упоминаний в мировых СМИ.

В России очень специализированное образование, где делается попытка вслед за советской властью доучить человека до конкретного станка, за который он встанет. Но этого станка уже нет, и в этом отношении российскому образованию надо перестраиваться. Зарубежное образование уже давно перестроилось, раньше российского. Общее образование, образование, которое готовит к широкому кругу знаний — это, скорее, характеристика западная, чем российская.

Ж. И. Алферов и В. А. Садовничий отмечают, что «серьезную угрозу российской системе образования и науке создает огромная сеть негосударственных учебных заведений, девальвирующих понятие высшего образования, ученых званий и степеней. Их деятельность приводит к тому, что люди перестают ориентироваться в качестве образовательных услуг, утрачивают объективную оценку научных достижений»<sup>1</sup>. Оказывается, частные вузы повинны в кризисе высшей школы. Как считает Л. А. Коршунова, только элитные вузы способны обеспечить своим питомцам высокий уровень качества образования без следования официально задаваемым нормам в виде стандартов, то этого никак не скажешь о многочисленных учебных заведениях нового типа, появившихся в последние годы: филиалах, представительствах, академиях, университетах и др., не имеющих для этого должного научно-педагогического потенциала. Однако приличное состояние их финансово-материальной базы позволяет им легко преодолеть любую ведомственную проверку. Они «делают вид», что реализуют стандарт, но наносят отечественному образованию не только нравственный, но и колоссальный интеллектуальный ущерб<sup>2</sup>. Но есть противоположная точка зрения, согласно которой государственные вузы тормозят модернизацию высшей школы России. По мнению В. Н. Вениаминова, большинство государственных вузов не вышли из спячки, продолжая выпускать в основном клиентуру бирж труда<sup>3</sup>.

На самом деле проблема гораздо сложнее. Дело не в появлении негосударственных вузов, якобы снижающих качество высшего образования и провоцирующих кризис. Напротив, на общем фоне рыночных реформ

<sup>1</sup> Алферов Ф. И., Садовничий В. А. Образование для России XXI века / Образование, которое мы можем потерять: сборник / под общей редакцией В. А. Садовничего. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова; Институт компьютерных исследований, 2002. С. 18–19.

<sup>2</sup> См.: Коршунова Л. Л. Проекты и прожекты в педагогике // Педагогика. 2003. № 5. С. 8.

<sup>3</sup> <http://www.ibi.spb.ru/struktura/book/book1.shtml>.

бесплатность государственного образования, по мнению Л. В. Гостомыслова, морально разлагает студентов и углубляет кризис высшей школы<sup>4</sup>.

Немало нареканий вызывают вузы, относящиеся к отраслевым ведомствам, которых в России 38. Федеральные органы управления, являющиеся учредителями этих учебных заведений, активно лоббируют их интересы, и зачастую подведомственные вузы оказываются самыми проблемными в части подтверждения университетского статуса, демонстрируя полное отсутствие гарантий качества образования. Дело в том, что даже будучи хорошими отраслевыми институтами, эти вузы не способны реализовывать широкий спектр образовательных программ по самой своей сути. Однако для подтверждения статуса успешно используется административный ресурс. По словам Л. Н. Глебовой, качество образования на непрофильных факультетах таких вузов на порядок ниже, чем во многих негосударственных вузах.

Кроме того, значительная часть выпускников таких вузов, обученных на государственные деньги (в частности, приводились данные по вузам Министерства сельского хозяйства — более 20% выпускников), не работают по специальности<sup>5</sup>.

Число бюджетных мест приема на первый курс учреждений высшего образования по программам подготовки бакалавра и специалиста в 2011 году составило 431 тыс. (365,9 тыс. мест по программам подготовки бакалавров и 65,2 тыс. мест по программам подготовки специалистов), в том числе по очной форме — 331,7 тыс. мест.

Количество очных бюджетных мест на первом курсе российских вузов возросло до 438 в расчете на 1000 выпускников 11 классов, в 2010 году данный показатель составлял 418 мест.

Судя по данным о конкурсе при поступлении в 2011 г., большая часть приоритетных направлений пользовались у студентов очень низким спросом. Так, по официальной статистике Минобрнауки России, конкурс на специальность «металлургия и машиностроение» составил 2,43 человека на место, на «авиационную и ракетно-космическую технику» — 2,75, на «транспортные средства» — 2,60, а «морская техника» вообще оказалась самой последней в списке по степени востребованности с результатом в 1,83 человека на место.

Количество мест, распределенных между вузами для приема граждан для обучения за бюджетный счет, в 2013 году осталось на уровне 2012 года и составило 491 тыс. мест, несмотря на уменьшение количества выпускников школ на 1,3%.

<sup>4</sup> См.: Гостомыслов Л. В. Беспредельна ли бесплатность образования? // Высшее образование в России. 1995. № 2. С. 97–98.

<sup>5</sup> Рубин, Ю. Статус на обмен на гарантии качества // Качество образования. 2009. № 7–8. С. 6–7.



При этом произошли серьезные изменения в структуре контрольных цифр приема, выделенных вузам. На 20% было увеличено количество бюджетных мест на программы магистратуры за счет сокращения на 3% количества бюджетных мест для обучения по программам бакалавриата и специалитета. Увеличение контрольных цифр приема на 2,5% произошло по естественнонаучным направлениям обучения, на 5,9% — по медицинским, на 5,3% — по техническим, на 6,11% — по образованию и педагогике. Сокращение контрольных цифр приема в высшие учебные заведения на 19,8% произошло по направлению обучения экономика и управление.

Объем и структура контрольных цифр приема в 2013 г. были сформированы на основе предложений субъектов Российской Федерации, крупнейших работодателей и согласованы с федеральными министерствами, имеющими подведомственные вузы.

Общий объем контрольных цифр приема в нынешнем году был разделен на федеральную и региональную составляющую (по каждому субъекту Российской Федерации) для обеспечения сохранения в регионах подготовки востребованных экономикой кадров. На региональную часть конкурса было выделено 70% общего объема контрольных цифр приема по программам бакалавриата и специалитета и 30% контрольных цифр приема по программам магистратуры. На федеральную часть конкурса 30% — бакалавриата и специалитета и 70% — магистратуры.

При распределении бюджетных мест учитывались потенциал вузов на основе мониторинга эффективности деятельности, информация по трудоустройству выпускников вузов, по данным Минтруда России на основе сведений из центров занятости регионов, баллы ЕГЭ 2012 года — для бакалавриата и специалитета, а также научная деятельность (объемы финансирования научной работы и цитируемость) — для магистратуры.

В 2013 г. сохранен объем контрольных цифр приема на уровне 2012 года — 491 тысяча бюджетных мест, несмотря на то, что количество выпускников школ в 2013 году сократилось на 1,3% от уровня 2012 года, по очной форме обучения контрольные цифры приема увеличены на 0,6%, по программам бакалавриата контрольные цифры приема составили 268674 бюджетных места (сокращение на 2,6%), по программам специалитета контрольные цифры составили 57875 бюджетных мест (сокращение на 0,01%), по программам магистратуры контрольные цифры приема составили 69968 бюджетных мест (увеличение на 16,1%), по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения контрольные цифры в нынешнем году сокращены на 2,5% и составили 94,3 тысячи бюджетных мест: по программам бакалавриата контрольные цифры приема составили 79403 (сокращение на 6%), по программам специалитета контрольные цифры составили 10369 (увели-

чение на 0,02%), по программам магистратуры контрольные цифры приема — 4486 бюджетных мест (увеличение на 143,1%).

В нынешнем году контрольные цифры приема на программы магистратуры увеличены на 20%, по программам бакалавриата — сокращены на 3%. Из них по естественнонаучным направлениям обучения контрольные цифры увеличены на 2,5%; по медицинским увеличены на 5,9%; по техническим увеличены на 5,3%, по образованию и педагогике — на 6,11%. В то же время по экономике и управлению контрольные цифры приема сокращены на 19,8%.

Среди *факторов*, влияющих на установление контрольных цифр приема в высшие учебные заведения, следует отметить то, что при распределении контрольных цифр каждый вуз и филиал рассматривались отдельно, учитывались показатели: потенциал вуза, рассчитанный на основе мониторинга эффективности деятельности: в качестве основных показателей учитываются и показатели образовательной, научной и международной деятельности, инфраструктура и финансовое положение вуза; учитывалось трудоустройство выпускников вуза по данным Минтруда России на основе сведений из центров занятости субъектов Российской Федерации, баллы ЕГЭ 2012 года — для бакалавриата и специалитета и научная деятельность (объемы финансирования научной работы и цитируемость) — для магистратуры.

В 2013 г. при проведении конкурса на установление контрольных цифр приема Минобрнауки России сформирована единая комиссия, в состав которой вошли представители федеральных органов исполнительной власти, имеющих подведомственные образовательные учреждения (Минтранс, Минсельхоз, Минздрав, Минкультуры, Минспорт). Все это позволило при проведении конкурса учесть особенности деятельности отраслевых вузов.

При проведении регионального конкурса объем и структура контрольных цифр приема были сформированы на основе предложений субъектов Российской Федерации, крупнейших работодателей и согласованы с федеральными министерствами.

В 2013 г. впервые объем контрольных цифр был разделен на федеральную и региональную составляющую (по каждому субъекту Российской Федерации), что обеспечивает сохранение контрольных цифр приема в регионах и подготовку в регионах востребованных экономической кадров. На региональную часть конкурса было выделено 70% общего объема контрольных цифр по программам бакалавриата и специалитета и 30% контрольных цифр приема по программам магистратуры. На федеральную часть конкурса 30% — бакалавриат и специалитет и 70% магистратуры.

Использованная в 2013 году модель распределения контрольных цифр приема позволила сохранить объемы контрольных цифр приема по очной форме обучения в субъектах Российской Федерации на уровне плюс минус 10% от уровня 2012 года, при этом в 70% субъектов Российской Федерации отклонение составило до 5%.

Москва и Санкт-Петербург «вымывают» талантливых абитуриентов из регионов: согласно итогам конкурса 2013 года контрольные цифры приема по очной форме обучения по Москве уменьшились лишь на 5,4%, бакалавриат, специалитет — на 7,9%, магистратура даже увеличилась на 3,7%, а контрольные цифры по очной форме обучения по Санкт-Петербургу уменьшились также лишь на 2,12%, бакалавриат, специалитет — на 2,64%, магистратура увеличилась на 0,77%.

Отраслевой аспект распределения контрольных цифр приема почти не изменился: так по профильным направлениям подготовки в отраслевых вузах федеральных органов исполнительной власти произошло увеличение контрольных цифр по очной форме обучения на 2,4% и сокращение контрольных цифр приема по непрофильным направлениям подготовки на 1,7%.

Зато большое преимущество в 2013 г. получили ведущие вузы на долю Московского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета, федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, вузов, подведомственных Правительству Российской Федерации (всего — 43 вуза) в 2013 году приходится 36,6% всех бюджетных мест по очной форме обучения по магистратуре и 22,9% бюджетных мест по бакалавриату и специалитету. В ведущие университеты в нынешнем году были распределены 28,8% контрольных цифр приема по очной форме обучения по инженерно-техническим направлениям обучения.

В 2013 году больше всех пострадали контрольные цифры приема для частных вузов, обрадованных возможностью побороться за бюджетные места в «выборном» 2012 году: так в нынешнем году общий объем контрольных цифр приема по очной форме обучения составляет 2105 мест, что на 1819 (46,4%) меньше, чем в прошлом году. Доля контрольных цифр для негосударственных вузов в общем объеме контрольных цифр приема 2013 г. составляет 0,5% (в 2012 г. — 1,03%); причем наибольшее сокращение — по юриспруденции (61%), экономике и управлению (46%), именно эту нишу избрали для себя частные образовательные организации.

В 1014 г. Министерство образования и науки Российской Федерации планирует увеличить число бюджетных мест в вузах в пропорции к количеству выпускников школ. Соотношение бюджетных мест по программам бакалавриата и специалитета из числа выпускников школ в 2914 г. плани-

руется увеличить до 56 к 100 (в 2013 г. — 52) и составит 502799 бюджетных мест. Причем количество бюджетных мест на прикладной бакалавриат планируется увеличить в пять раз и достигнет 20000 тысяч человек. Это опасная тенденция, которая может серьезно сказаться на фундаментальности российского высшего образования. Спорными кажутся вектора по распределения бюджетных мест. Если в зарубежных вузах известные ученые ведут точечную подготовку магистрантов, то бакалавр по направлению «ветеринария» может стать магистром по направлению «юриспруденция» и решать судьбы людей и государства. Сокращение бюджетных мест по якобы ненужным для государства направлениям, по которым готовят специалистов большинство частных вузов, приведет к ликвидации конкуренции, что противоречит Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации». Странным выглядит и предложение отказаться от бюджетных мест при приеме в 2014 г. для обучения в заочной аспирантуре.

Можно поддержать предложение формировать контрольные цифры приема с выделением региональной и федеральной частей, но в том случае, если частные вузы в регионах не являются «пасынками».

Возникшие в начале 90-х гг. частные вузы нередко превосходят по качеству образовательных услуг своих «государственных» оппонентов и конкурентов. Надо просто взглянуть на учебный процесс несколько с другой точки зрения. По мнению В. Вениаминова, бывшего ректора Международного банковского института, входящего в число лучших банковских институтов мира, «вопрос о качестве имеет смысл только при понимании того, что деятельность вуза в конкурентных условиях ориентирована прежде всего на тех, кто является непосредственным потребителем его услуг и кто выступает в роли работодателей для его выпускников. Качество при таком подходе определяется как степень удовлетворения текущих и перспективных нужд, требований и ожиданий заказчиков и потребителей. Применительно к негосударственным вузам к заказчикам и потребителям относятся: студенты и слушатели, получающие образование или повышающие квалификацию; их семьи, чаще всего финансирующие обучение; общество, например, в лице корпоративных участников рынка труда. Государство лишь условно можно рассматривать в роли потребителя (но никак не заказчика), тем более, что негосударственные вузы решительно оттесняются от госзаказа»<sup>1</sup>.

Частные вузы с их мобильностью, ориентацией на высококостребованные практикой направления образования в большей мере ориентированы на обновление образовательных программ. Об этом говорит весь мировой опыт. И потому мы должны настаивать на освобождении от на-

---

<sup>1</sup> Альфа и омега качественного образования. Интервью с В. Вениаминовым, ректором МБИ // Вузовские вести. № 24, декабрь 2003. С. 10.

логового бремени негосударственные вузы, и тем поставить их в один ряд с государственными, которым погашают налоговые выплаты из государственного бюджета.

Бывший заместитель министра образования Мальты в своей монографии «Образование на Мальте» отмечает, что частный сектор «может предоставить образовательные услуги своему клиенту быстрее, непосредственное и экономичнее, чем государственный сектор, поскольку частные школы обслуживают своих клиентов напрямую по сравнению с бюрократической государственной системой и свободны от тех национальных обязательств, с которыми часто сталкиваются государства и правительства. Так как частные школы, в основном, функционируют самостоятельно и не обременены государственной бюрократией, они способны острее ощущать потребности рынка и поставлять «товар» быстрее, а иногда и эффективнее, чем более громоздкая и неповоротливая государственная система»<sup>1</sup>.

Многоканальное финансирование вузов, создание условий для самостоятельного зарабатывания денег на учебу самим студентом, потребность в политике проекционизма, но не образовательной благотворительности, сегодня все более очевидны.

Ясно, что возврата к прежней педагогической унификации не будет. Плюрализм форм, подходов к образованию и воспитанию становится доминантой массового сознания. Усложняющаяся структура гражданского общества, социальное расслоение неизбежно порождают различные социальные заказы, дифференцированный спрос на образовательные услуги. Лицеи, гимназии, колледжи и международные университеты стали в России реальностью и существенно дополняют государственную систему образования. Поэтому важным концептуальным принципом реформирования образования является плюрализм форм как внутренний источник развития и совершенствования системы обучения и воспитания. На ту сторону вопроса, к сожалению, не обратили внимания авторы в целом разделяемой нами «Концепции воспитания учащейся молодежи», опубликованной в журнале «Педагогика» в 1992 году. Концепция явно грешит претензией на универсальность, что нашло отражение даже в названии, где слово «Россия» отсутствует. Небесспорна и актуальность идеала всесторонне развитой личности при нынешней социально-экономической ситуации.

Потребность гуманизации образования и воспитания общепризнана. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на проблему насилия в педагогике. Н. Н. Трубников еще в 60-е годы убедительно раскрыл диалектику категорий «цель», «средство», «результат», показал, что неадекватность средств приводит к неожиданным результатам деятельности, в том числе

<sup>1</sup> Zammit, Mangion J. Education in Malta. Studia Editions. — Valletta, Malta, 1992. — P. 299.

и педагогической<sup>2</sup>. Если педагог использует насилие (не обязательно физическое) при формировании какого-либо социального качества личности, то он учит воспитуемого в первую очередь применять насилие для достижения своих целей. Концентрация внимания учащихся на предъявляемых к ним требованиях, мелочном контроле и угрозе наказания игнорирует субъект-субъективную природу воспитательного процесса, дегуманизирует его. В результате поведение личности приобретает защитно-оборонительные свойства, адаптируется к наказанию, формируются тревожность, склонность к заданным решениям. И главное — подавляется творческая активность воспитуемого<sup>3</sup>.

Актуальным принципом новой концепции воспитания и образования становится сегодня демократизация. Мы рассматриваем этот принцип как развитие процесса гуманизации и в то же время акцентируем внимание на широком использовании демократических процедур, в частности, участии в самоуправлении, выборе программ обучения и отдельных предметов.

Конечно, конкретные масштабы апробации демократических принципов должны серьезно анализироваться, иначе, как не раз бывало, все превратится в кампанейщину. В конце 80-х годов прошлого века Минвуз СССР обязал все высшие учебные учреждения проводить опросы студентов о качестве преподавания, последних ввели в состав Советов вузов и, казалось, демократия вот-вот даст чудесные плоды на ниве просвещения. Этого не произошло. И не потому, что плоха идея. В Европе участие студентов в организации учебного процесса в форме систематических исследований мнения студентов, праве на выбор образовательной траектории — норма. Просто в России она не стала органической потребностью системы образования, не родилась как продукт длительного культивирования, а была спущена сверху, навязана. Были и попытки «кавалерийским скачком» перейти к выбору учебных спецкурсов. Оказалось, что это предполагает перестройку системы планирования учебной нагрузки, дополнительные хлопоты для бюро расписаний, обиды преподавателей (одного выбрали, другого нет), примитивную мотивацию выбора дисциплины (что легче сдать). Одним словом, атака захлебнулась. Между тем опыт высших учебных заведений многих стран мира показывает эффективность этих и других форм демократизации образования.

В условиях классовой дифференциации и социальной поляризации важно сохранить гарантии развития талантливых детей независимо от экономического положения их родителей. В противном случае этот генетический

<sup>2</sup> См.: Трубников Н. Н. О категориях «Цель», «средство», «результат». М.: Высшая школа, 1958. С. 126.

<sup>3</sup> См.: Орлов Ю. М. Проблема ненасилия в педагогике // Педагогика. 1993. № 4. С. 21–26.

и социальный капитал окажется востребованным, не состоится вклад в национальную и мировую культуру.

Образование является стратегически важным фактором развития и усиления интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности, гарантией соблюдения социальных прав граждан. Вот почему сохраняется устойчивая тенденция роста капиталовложений государства и частных учреждений развитых капиталистических стран в систему образования. Переход к наукоемким технологиям в материальном и духовном производстве вынуждает политиков рассматривать образование не как объект социальной благотворительности, финансируемый по остаточному принципу, а как приоритетную сферу государственных интересов.

Поскольку система образования обладает относительной самостоятельностью и стабильностью, Россия остается пока одной из самых образованных стран мира. Однако качественные характеристики образования не отвечают уровню современных требований и продолжают деградировать. И это одно из проявлений кризиса. Падение его социальной ценности началось не вчера. Еще в период так называемого «застоя», когда зарплата работников неквалифицированного физического труда, как правило, превышала оплату труда выпускников вузов, социологи, философы, педагоги отмечали девальвацию престижа образованности.

Смена общественно-политического строя создает принципиально новую ситуацию в сфере образования. На фоне нищенского содержания государственных образовательных учреждений стремительно появляются негосударственные школы, колледжи, институты, академии, университеты. Безработица и социальное расслоение для определенной части молодежи даже среднее образование превращают в бессмыслицу. А под декларированной свободой форм образования фактически скрывается не повышение качества массового образования, а ориентация на создание элитарных школ, соответствующих большим материальным возможностям части родителей. Способности, склонности, индивидуальные особенности отодвигаются на задний план социальной дифференциацией. Это один из главных признаков системного кризиса образования в России.

Впереди последствия демографического кризиса. В 2011 году число выпускников школ стало уже меньше числа посадочных мест первокурсников в вузах России, а в 2010 году разница составила около 400 тысяч. О каком конкурсе абитуриентов тогда можно вести речь?

В ближайшие десять лет в экономику России войдут еще 10–11 млн людей, из них 8–9 млн будут иметь высшее образование. Уже в настоящее время на рынке труда 5 млн человек с высшим образованием не удовлетворены не только заработной платой, но и характером своей работы, отсутствием

перспектив. Плюс 2–3 млн — специалисты бюджетных учреждений, которые хотят найти для себя новую работу. Еще 10 млн человек занято на производствах, построенных на архаичных, отсталых технологиях.

Серьезной концептуальной проблемой остаются цели образования. Какая модель личности заложена в российской педагогической доктрине, сейчас не ясно. Воинствующий ли это индивидуалист-собственник, или наемник, покорность которого обусловлена отчуждением от собственности, продукта труда и бременем безработицы? Творческая и разносторонне развитая личность или узкий профессионал? Без ответа на эти вопросы невозможно решать частные задачи, такие как объем знаний, число предметов, приемы обучения.

В «Alma mater»<sup>1</sup>, начиная с 2002 года оживилась дискуссия по проблемам кризиса в российском образовании. В рубрике «Живые голоса высшей школы» в № 2 «АМ» за 2002 г., опубликованы ироничные комментарии проф. Н. Е. Покровского, который дает высшей школе две трагические характеристики. Первая — «российское высшее образование активно деградирует», и вторая — оно «дает по преимуществу одну форму знания — «полезного». Н. Е. Покровский видит источник кризиса в узкопрагматическом подходе к образованию.

С ним спорят Г. Белоконов и Н. Кривошеев, которые утверждают, что это не может быть выражением реального противоречия в системе российской высшей школы. Деграция образования, по их мнению, не означает, что оно дает лишь бесполезное, ненужное знание<sup>2</sup>. Кризис определяется целями, способами и содержанием знаний, отношением к воспитанию студентов. Приспосабливаясь к рыночным институтам, высшая школа, так или иначе, вынуждена деформировать процесс образования. Обучение, становясь узкопрагматическим (чем и «болеет» изрядная часть вузов России), формирует реальную опасность, что деятельность образовательных учреждений подчинена не качеству результата, а уровню доходов, что в нашем обществе — не одно и то же. Если же высшая школа России в качестве главной цели своей деятельности изберет извлечение наибольшей прибыли, она так или иначе деградирует<sup>3</sup>. Дать студентам необходимый объем профессиональных знаний не может быть высшей целью деятельности вуза.

Г. Белоконов и Н. Кривошеев совершенно правильно расставляют акценты: система высшего образования призвана учить мыслить, мыслить творчески, критически, продуктивно, и не только в сфере своей профес-

<sup>1</sup> См.: Солоницын В. А. Указ. соч. С. 153.

<sup>2</sup> Белоконов Г., Кривошеев Н. Кризис в образовании преодолим // Alma mater. 2003. № 7. С. 24.

<sup>3</sup> Там же.



сиональной деятельности. Но где же выход? Оказывается, кризис можно разрешить путем кардинальной перестройки методологической подготовки педагогических и административно-образовательных кадров. Важнейшим противоречием системы высшего образования, — пикует Г. Белоконев и Н. Кривошеев, — было и остается резкое отставание общественно-научной подготовки от естественнонаучной и технической. Последние две сферы работают в русле более или менее современных требований, т. е. движутся, в силу специфики своих предметов, отличающихся большей конкретностью и прагматичностью, чем, скажем, проблемы гуманитарных наук. Но господство софистики, отказ от применения в преподавании и исследованиях законов общественной жизни, требований научной методологии тем не менее ложится тяжким грузом и на технические, и на естественные науки. Засилье схоластики и софистики, меркантилизм — вот причины кризиса в высшем образовании.

Нам такой взгляд представляется слишком узким. Он сводит кризис к мировоззренческим и методологическим аспектам обучения и воспитания. Система образования в целом вторична, определяется направленностью социальной эволюции общества и государства. О целях социально-экономической политики приходится судить не по декларациям, а по результатам. Результаты свидетельствуют о превращении России в энергетический и сырьевой придаток развитых стран. Даже на рынке оружия, где СССР конкурировал на равных с США, Россия занимает все более скромное место. Отсюда снижение стимулирующего воздействия на систему образования военно-промышленного комплекса, традиционно отбравшего лучших ученых, инженеров, рабочих.

З. Абасов приводит результаты Международного сравнительного исследования (2000 г.), цель которого состояла в выявлении навыков чтения, знаний в области математики и естественных наук, способностей применять полученные знания в жизни, мотивов учения (кстати, исследованием были охвачены учащиеся старших классов 32 стран), показали крайне низкий уровень подготовленности наших школьников<sup>1</sup>.

Способна ли Россия без утраты своей самобытности, своей культуры принять вызов Запада и создать эффективное образование, производство, индустрию досуга и бытового обслуживания? В этой сфере существуют общецивилизационные завоевания, являющиеся, кстати, вкладом и советской педагогики. Тем не менее некритическое заимствование, копирование, приводящее к ломке менталитета широких слоев населения, нарушение социокультурной преемственности непродуктивно и опасно. Например, переименование учебных заведений в гимназии, колледжи и университеты,

---

<sup>1</sup> Абасов З. Кризис образования: поиск новой парадигмы // Alma mater. 2004. № 11. С. 3.

введение бакалавриата и магистратуры, как показывают результаты проверок, не повлияло заметно на качество образования.

В. В. Краевский отмечает, что «завершается первый этап сложного, во многом не ясного по своим общим характеристикам и перспективам перехода нашего общества в целом и, в частности, сферы образования из одного состояния к другому. Наступило время остановиться и беспристрастно оглядеть пейзаж, в котором образование занимает самое постоянное и очень большое место. Потом можно будет с большей уверенностью идти дальше»<sup>2</sup>.

Процесс модернизации профессионального образования должен проводиться таким образом, чтобы оно базировалось на новейших достижениях науки, современной техники и технологий и было глубоко интегрировано с экономикой и социальной сферой с тем, чтобы более отзывчиво, адекватно и оперативно реагировать на общественные потребности.

24 января 2011 г. был подписан Указ Президента Российской Федерации «О единой национальной системе аккредитации», который предписывает образовать Федеральную службу по аккредитации, возложив на нее функции по формированию единой национальной системы аккредитации и осуществлению контроля деятельности аккредитованных лиц. Эта служба должна находиться в ведении Министерства экономического развития Российской Федерации.

Политика по патронажу только государственного сектора высшего образования привела Российскую Федерацию к тому, что в экономическом кризисе 2008 года она представляла собой страну, 40% валового внутреннего продукта которой создавались за счет экспорта сырья, а внешний корпоративный долг достиг 500 миллиардов долларов: все «длинные» деньги, полученные бизнесом в виде кредитов, имели зарубежное происхождение. У России худшее положение в «двадцатке» и более длительный выход страны из черной полосы. Даже запас прочности в Российской Федерации, накопленный за счет доходов от высоких мировых цен на нефть, был равен полугоду.

Отсутствие государственной поддержки приводит к тому, что основными покупателями технологически передовой продукции становятся промышленные зарубежные компании. К ним же переходят права на интеллектуальную собственность. Только введение равноправия государственных и негосударственных вузов, максимальное использования возможности РАН и вузов, независимо от организационной формы создания, позволит стране перейти к новому технологическому укладу.

Запланированные на строительство нового города «Сколково» 3 миллиарда долларов могли бы быть вложены в уже существующие инновационные центры.

---

<sup>2</sup> Краевский В. В. Образование крупным планом // Педагогика. 2003. № 5. С. 106.

Ведущие государственные вузы России уже около двадцати лет готовят выпускников, которые для работы уезжают на постоянное место жительства за рубеж. Только с 1992 года из России эмигрировало более 3 миллионов специалистов. На постоянной основе в США работают 900 тыс. ученых и научных сотрудников, в Израиле — 150 тыс., в Канаде — 100 тыс., в Германии — 80 тыс., в Великобритании — 35 тыс., в Китае — 25 тыс., в Японии — около 3 тыс. Они выступают основателями 6% высокотехнологических компаний в Нью-Йорке, 3% — в Массачусетсе и возвращаться в Россию уже не собираются.

По данным недавнего опроса Левада-Центра, 45% российских студентов хотели бы жить и работать не в России, а в другой стране.

Только каждый десятый выпускник медицинского вуза готов работать в поликлинике и еще столько же вообще не планирует работать по специальности. При этом каждый пятый студент собирается уехать для дальнейшего образования за рубеж. И почти 50% из них заявляет, что готовы остаться после обучения работать за пределами Российской Федерации.

Командно-административная система все плотнее охватывает все стороны жизни российского общества: экономики, образования, здравоохранения, культуры, науки. Есть даже документ, в котором вполне серьезно предлагается, чтобы развитие физики, химии, космонавтики, ракетной техники и других отраслей определяло бы правительство.

Такая система привела Россию к тому, что в той отрасли, успехами которой россияне всегда гордились: мировой рынок космических услуг — сегмент выведения на орбиту — 2,5–4%, в этом сегменте Россия занимает 30%, а в остальном: связь, навигация, дистанцированное зондирование Земли — менее 1%. Если российский спутник весит 7 тонн, то аналогичный японский — 450 килограммов. Один из немногочисленных спутников «Ресурс-ДК» выведен на такую орбиту, что 23% времени находится на ночной стороне Земли и, естественно, снимать не может.

Даже с точки зрения привлечения студентов на бюджетные места из других государств Российская Федерация находится сегодня ниже Румынии, Польши, Турции и предстает как слаборазвитая и убогая страна. Все это результат отсутствия конкуренции в сфере образования.

Концепция выхода из кризиса системы образования должна, на наш взгляд, основываться на следующих принципах:

- преемственности. Выдающиеся российские теоретики и практики К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский создали гуманистическую концепцию воспитания, органически учитывающую особенности русского национального характера в формировании духовно богатой личности. Отказ от их наследия лишь углубляет кризис образования. Учет традиций

национальной школы не противоречит Болонскому процессу и глобализации. Об этом убедительно свидетельствует опыт Японии, Республики Корея, Израиля, Египта;

- свободного разностороннего развития личности. Мера разносторонности развития личности определяется сочетанием гуманитаризации и специализации образования, возможностями перемены труда и условиями использования личного свободного времени;
- равенства возможностей. Каждый, в ком спит Рафаэль, независимо от материального положения родителей, должен иметь возможность развиваться. В противном случае — стагнация, сословная кастовость и риск социальных взрывов;
- свободы творчества, разнообразия форм и методов обучения. Мировой опыт доказывает эффективность сочетания государственного и частного секторов образования. Негосударственные учебные заведения мобильно реагируют на требования рынка рабочей силы, представляют «испытательный полигон» для новых методов и педагогических технологий. Развитие негосударственного сектора образования является одним из направлений преодоления кризиса всей образовательной системы;
- системного и деятельностного подхода к анализу проблемы. Последнее обусловлено как характером и природой кризиса в образовании в онтолого-социологическом плане, так и спецификой самой теоретико-познавательной ситуации, сложившейся в изучении данного феномена в современной педагогической науке;
- сочетания в условиях модернизации образовательной системы революционной стратегии с эволюционной. Не производить существенных изменений в системе образования в целом, создать внутри нее автономные образовательные комплексы. Они включали бы все ступени (от дошкольной до послевузовской) Образовательные комплексы должны быть построены на основе новой парадигмы. Они могут стать экспериментальными полигонами для отработки новых социально-педагогических технологий<sup>1</sup>.

Для создания идеальной системы образования нужно государственное финансирование — как в Германии; налоговая политика и общественное участие — как в США; современные технологии — как в Южной Корее; остальное — как было в СССР и России.

---

<sup>1</sup> См.: Турченко В.Н. Методологические основы российской стратегии развития образования // Педагогика. 2007. № 10. С. 105.

## Глава 3

# СПЕЦИФИКА ЧАСТНОГО СЕКТОРА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ, СТРАНАХ СНГ И БАЛТИИ

### 3.1. Развитие высшего образования в Советском Союзе

Советский Союз в свое время сделал рывок из царства неграмотности к сплошной грамотности населения. Статья 40 Конституции СССР гарантировала бесплатное образование, в том числе и высшее профессиональное. Однако доступ к гарантированному бесплатному высшему образованию фактически получали далеко не все. На одно бесплатное место, обеспеченное государственным финансированием, претендовало несколько человек, а обучаться мог лишь один из них. Получившие высшее образование за государственный счет должны были работать не менее трех лет по месту распределения после окончания вуза, как бы «отрабатывая» затраты государства на свое образование<sup>1</sup>.

Более 70 лет, начиная с 1917 года частный сектор образования в СССР практически не функционировал. Формальное сохранение небольшой части кооперативных учебных заведений не меняло картины, ибо по существу эти вузы находились под жестким централизованным контролем, как и государственные высшие учебные заведения<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Томский экономико-юридический институт. 1992–2002. Томск, 2003. С. 3.

<sup>2</sup> См.: Солоницын, В. А. Указ. соч. С. 154–155.

Свои намерения в области образования «рабоче-крестьянская» республика продекларировала практически едва ли не на следующий день после Октябрьского переворота. 26 октября (8 ноября) 1917 г. декретом II съезда Советов был создан Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), сфера компетенции которого охватывала по сути дела все вопросы культуры, науки, образования и воспитания. В ведение нового органа государственного управления передавались учебные заведения всех ведомств. В июне 1918 г. СНК РСФСР принял «Положение об организации дела народного образования в РСФСР», в октябре того же года было опубликовано «Положение о единой трудовой школе РСФСР», 26 декабря Совет народных комиссаров принял декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», для реализации которого при Наркомпросе создавалась Всероссийская чрезвычайная комиссия. Наконец, основы и общие цели политики правящей Коммунистической партии и Советской власти в области культуры и образования были закреплены принятой VIII съездом РКП(б) Программой партии (1919)<sup>3</sup>.

Эти документы касались в первую очередь фундаментальной основы народного образования — школьной системы. Она должна была быть полностью преобразована. Вместо старых школ различного типа в РСФСР создавалась единая 9-летняя школа с совместным обучением детей обоего пола на родном языке. Обучение детей и подростков объявлялось бесплатным и обязательным. Все это в известной степени представляло собой свод общедемократических требований в области образования, реализация которых в старой России осуществлялась медленно и непоследовательно. К этому, однако, добавлялись новые важные положения. Во-первых, школа отделялась от церкви, и преподавание религии запрещалось. Во-вторых, школа должна была стать одним из органов диктатуры пролетариата. Это означало ее превращение в проводник целенаправленного идеологического воздействия новой власти и поддерживающих ее социальных групп и слоев на все население в целом. Задача работников просвещения, говорил по этому поводу Ленин, состоит в том, чтобы в ходе этого воздействия осуществить «перedelку массы»<sup>4</sup>.

К середине 1920-х годов школьную сеть в стране удалось восстановить до дореволюционного уровня. В 1926/1927 учебном году общее количество школ в СССР несколько превысило довоенные показатели царской России, контингент же учащихся вырос по сравнению с 1913/1914 учебным годом примерно на треть. Советские историки обычно рассматривали этот исторический момент как рубеж, начиная с которого СССР стал обгонять царскую Россию<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> См.: Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А. Л. Андреев; Ин-т социологии РАН. М.: Наука, 2008. С. 185–186.

<sup>4</sup> Ленин о народном образовании. Статьи и речи. М., 1957. С. 359.

<sup>5</sup> См.: Андреев А. Л. Указ. соч. С. 189.

Высшая школа во многом продолжала жить своей жизнью, характер и направления которой определились еще до революции. Немало видных ученых уже в первые годы советской власти эмигрировали, однако очень значительная часть профессорско-преподавательских кадров осталась на родине.

Ускоренные темпы социалистического строительства требовали огромного количества специалистов для самых разнообразных отраслей народного хозяйства и культуры. Одновременно повышались требования к качеству подготовки кадров. Они должны были уметь успешно решать сложные технические вопросы и совершенствовать культуру. Поэтому еще до введения первого пятилетнего плана Совнарком РСФСР своими постановлениями от 31 августа 1925 г. и 22 апреля 1927 г. декретирует введение всеобщего начального обучения на всей территории республики<sup>1</sup>.

ВЦИК СССР в августе 1930 г. принял закон о введении с 1930/1931 учебного года всеобщего обязательного начального обучения.

Центральной задачей второй пятилетки по народному образованию явилось осуществление всеобщего обучения в объеме семилетней школы по всей стране.

В 30-е гг. совершенствовалось содержание школьного образования. Видные историки советской школы (Ф. Ф. Королев, З. И. Равкин и др.) время просвещения 30–50-х гг. характеризуют как период усиления теоретического начала в обучении учащихся, повышения роли интеллектуального труда в школе.

Программы 1932–1933 гг. отвергали комплексное преподавание и требовали вооружения учащихся систематическими и глубокими научными знаниями. В соответствии с этим издавались стабильные учебники, налаживался выпуск наглядных пособий.

В напряженной обстановке разворачивающейся форсированной индустриализации на первое место выдвигалась проблема инженерных и инженерно-управленческих кадров. В 1930/1931 учебном году в строй вводится целая серия высокоспециализированных «флагманских» вузов, обеспечивших кадрами основные направления ускоренной индустриализации — Московский энергетический, Московский авиационный, Московский станкоинструментальный институты, Московский институт нефтехимической и газовой промышленности, Московский институт стали, Ленинградский кораблестроительный институт, Московский и Киевский инженерно-строительные институты и другие (в большинстве случаев они как бы отпочковывались от старых университетов и политехнических институтов и вслед за этим быстро расширялись). Некоторые из них в дальнейшем стали учебными заведениями мирового класса и приобрели международную извест-

---

<sup>1</sup> См.: Школа Сибири за 60 лет Советской власти. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1982. С. 40.

ность. Одновременно с этим существенно расширялась сеть педагогических институтов, а также создавался ряд вузов, готовящих специалистов по прикладной экономике (инженеров-экономистов) и финансам<sup>2</sup>.

Только за один год (1930/1931) количество высших учебных заведений в стране возросло втрое (со 190 до 579), а количество студентов в них — примерно в 2 раза.

Режим стремился пополнить ряды интеллигенции выходцами из тех социальных слоев, которые он рассматривал как свою социальную базу, в том числе создавая для этого особые образовательные траектории (рабфаки и др.). Но, с другой стороны, когда обычный рабочий паренек или девушка становились дипломированными специалистами, делая в служебном отношении как бы шаг вверх, они одновременно в известном смысле проблематизировали свой политический статус, переходя в разряд интеллигенции (пусть даже «своей», «красной» интеллигенции)<sup>3</sup>.

Если учесть весь этот противоречивый, пронизанный угрозами и неопределенностью социально-исторический контекст, становится ясно, что образование в Советской России 1920-х и особенно 1930-х годов (когда в жернова репрессивной машины стали все чаще попадать не только «бывшие», но и «нынешние») нельзя рассматривать просто как залог карьеры. Здесь должны действовать и более сильные мотивы. Для выходцев из культурного слоя образование в тех специфических условиях фактически превратилось в своего рода стоическую аскезу. Оно обеспечивало не столько личное продвижение, сколько сохранение значимых ценностей подвергнувшейся гонениям социальной группы. А для рабоче-крестьянской молодежи, вольно или невольно усвоившей себе идеологию созидания «новой жизни», это — мечта<sup>4</sup>.

Молодежь, наполнившая аудитории рабфаков, вузов, институтов красной профессуры, поражала современников своим разительным несходством с образованными людьми старого времени. «Новое выражение лиц», «иная поступь», «иные жесты», — так передает это впечатление Н. А. Бердяев<sup>5</sup>.

Накануне Великой Отечественной войны в СССР было 817 вузов [1]. В них обучалось 811,7 тыс. студентов, в том числе на дневных отделениях 558,1 тыс. человек [2]. Ежегодный выпуск специалистов из вузов составлял от 112 до 122 тыс. человек [3]. В 1940 г. вузы страны выпустили 126,1 тыс. специалистов с высшим образованием. В январе 1941 г. в народном хозяйстве СССР было занято 909 тыс. специалистов с высшим образованием<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> См.: Андреев А. Л. Указ. соч. С. 206.

<sup>3</sup> См.: Там же. С. 221.

<sup>4</sup> См.: Там же. С. 222.

<sup>5</sup> См.: Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990. С. 101.

<sup>6</sup> См.: Великая Отечественная война: энциклопедия. М., 1985. С. 196.



Следствием деструктивных процессов в Советском Союзе явилось разделение науки и преподавания.

В декабре 1938 г. газета «Правда» опубликовала статью известных академиков Лаврентьева, Мухелишвили, Панова, Соболева и Христиановича, заявивших, что для развития народного хозяйства страны нужны новые специалисты, инженеры-ученые, инженеры-исследователи, обладающие глубокими знаниями в различных областях фундаментальной науки.

С начала Великой Отечественной войны были урезаны государственные расходы на социально-культурные нужды, в том числе и на просвещение. Не хватало учебников, тетрадей, лабораторного оборудования. Практически повсюду остановилось строительство образовательных учреждений. Многие здания передавались для нужд обороны. Большинство преподавателей и студентов вузов ушли на фронт.

Немецко-фашистская оккупация нанесла высшей школе огромный ущерб. Гитлеровские захватчики полностью или частично разрушили 334 высших учебных заведения, в которых обучалось 233 тыс. студентов, а оборудование лабораторий и кабинетов, уникальные экспонаты университетских и институтских коллекций и библиотеки оккупанты вывезли в Германию<sup>1</sup>.

Одним из первых шагов перевода высшей школы на военные рельсы явилось введение ВКВШ новых учебных планов, сокращавших сроки обучения в вузах с 5 до 3,5 лет и с 4 до 3 лет. Новые учебные планы, как правило, сохраняли ту же общую сетку часов, какая была до войны. Ограничение сроков обучения происходило за счет: сокращения производственной практики с 22–24 недель до 9–10 недель с одновременным увеличением учебной практики в самих вузах; за счет уменьшения сроков дипломного проектирования с 21-й недели до 13–18 недель и увеличения количества учебных занятий в неделю с 36 до 42 часов; отмены зимних и уменьшения летних каникул до одного месяца. Зимние каникулы были восстановлены зимой 1944 г. Во время их проведения запрещалось привлечение студентов на всякие мобилизационные работы<sup>2</sup>.

Но, учитывая недостатки сокращенных учебных планов, 18 июня 1942 г. СНК СССР постановил перевести вузы страны с начала 1942/1943 учебного года на подготовку кадров с высшим образованием по нормативным учебным планам довоенного времени<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: Сообщение Чрезвычайной государственной комиссии по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков // Правда, 1945. 13 сентября; Великая Отечественная война: энциклопедия. С. 197.

<sup>2</sup> См.: Круглянский М. Р. Высшая школа и подготовка специалистов для фронта и тыла // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. М., 1976. С. 76.

<sup>3</sup> См.: Советская высшая школа в годы Великой Отечественной войны. М., 1980. С. 71.

Центральный Комитет Всесоюзной Коммунистической партии большевиков (ЦК ВКП(б) и СНК СССР поставили перед высшей школой задачу сохранить вузы и не прекращать подготовку специалистов для фронта и тыла. 27 июня 1941 г. ЦК ВКП(б) и СНК СССР приняли постановление «О порядке вывоза и размещения людских контингентов и ценного имущества»<sup>4</sup>.

Из числа вузов, оказавшихся в зоне вражеской оккупации или в районах, близких к фронту, на восток было перебазировано 147 учебных заведений<sup>5</sup>. Эвакуировались студенты, профессора, преподаватели, вывозились учебное оборудование, наиболее ценные фонды вузовских библиотек. В результате эвакуации удалось в основном сохранить коллективы профессорско-преподавательских кадров и студентов, частично материальную базу университетов и институтов<sup>6</sup>.

За счет эвакуированных учебных заведений усилилась региональная вузовская система Сибири.

Во время войны все технические вузы находились в полном подчинении соответствующих народных комиссариатов и ведомств. Единое учебно-методическое руководство вузами осуществлял Всесоюзный комитет по делам высшей школы (ВКВШ), который был создан при Совете Народных Комиссаров (СНК) СССР в 1936 г. Комитет возглавлял профессор С. В. Кафтанов<sup>7</sup>. В 1946 г. ВКВШ был преобразован в союзно-республиканское Министерство высшего образования СССР<sup>8</sup>.

В 1944 г. на прежние места вернулись 146 эвакуированных вузов<sup>9</sup>. Большинство приезжих институтов и университетов, реэвакуируясь на места прежней дислокации, оставляли часть учебного оборудования, преподавательских кадров и студентов.

В годы Великой Отечественной войны в СССР проводилась большая работа по восстановлению высших учебных заведений. Так, в 1940/1941 учебном году в стране было 817 вузов, в 1941/1942 — 503, в 1942/1943 — 460, в 1944/1945 — 730, в 1945/1946 учебном году — 789 высших учебных заведений, т. е. 96,6% к довоенному времени<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> См.: История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945. В шести томах. М., 1961. Т. 2. С. 143.

<sup>5</sup> См.: Круглянский М. Р. Высшая школа и подготовка специалистов для фронта и тыла // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. М., 1976. С. 83.

<sup>6</sup> См.: Советская высшая школа в годы Великой Отечественной войны. М., 1980. С. 50.

<sup>7</sup> См.: Великая Отечественная война: Энциклопедия. М., 1985. С. 196.

<sup>8</sup> См.: Лутченко А. И. Подготовка инженерно-технических кадров в 1941–1945 гг. // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. М., 1976. С. 94.

<sup>9</sup> См.: Чуткерашвили Е. В. Развитие высшего образования в СССР. М., 1961. С. 38–39.

<sup>10</sup> См.: Круглянский М. Р. Высшая школа и подготовка специалистов для фронта и тыла // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. М., 1976. С. 84.

Кроме того, в годы войны наряду с восстановлением старых вузов было создано 60 новых высших учебных заведений.

Об огромной роли профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений во время Великой Отечественной войны убедительно свидетельствует то, что 6975 профессоров и преподавателей были награждены орденами и медалями Советского Союза, 1100 ученых, инженеров, техников и изобретателей удостоены звания лауреатов Государственной премии<sup>1</sup>.

Как производительная сила проявила себя вузовская наука. В годы войны центр научно-исследовательской работы ученых высших учебных заведений был перенесен на промышленные предприятия. Это привело к возникновению новых форм интеграции науки с производством, выразившихся в достаточно четких и определенных формулах: институт — завод; кафедра — цех.

В годы войны наряду с восстановлением старых вузов было создано 60 новых.

О масштабах восстановления сети высших учебных заведений в стране свидетельствуют следующие сравнительные данные: в 1940/41 учебном году в стране было 817 вузов, в 1941/1942 — 503, в 1942/1943 — 460, в 1944/1945 — 730, в 1945/1946 учебном году — 789 высших учебных заведений, т. е. 96,6% к довоенному времени<sup>2</sup>.

Всего за 1941–1945 гг. советская высшая школа дала стране 302 тыс. специалистов.

Таким образом, во время Великой Отечественной войны Советское государство уделяло большое внимание многогранной деятельности высшей школы страны и обеспечению ее правовой защиты. Органы власти и управления СССР создали разносторонний по содержанию и форме нормотворческий массив, охватывающий все стороны жизнедеятельности вузов в условиях военного времени. Во многом благодаря оперативному законодательству, регулирующему сложные процессы функционирования вузов страны, они не только сохранились, но и успешно развивались по всем направлениям, обеспечивающим укрепление обороноспособности страны. Советское законодательство по высшей школе способствовало действенной подготовке трехсоттысячной армии высококлассных специалистов — патриотов социалистического Отечества, которые своим самоотверженным ратным и народнохозяйственным трудом внесли достойный вклад в победу СССР над фашистской Германией.

В послевоенный период общим принципом подготовки специалиста становится фундаментальность, предполагающая в идеале не только усвое-

<sup>1</sup> См.: Лутченко А. И. Подготовка инженерно-технических кадров в 1941–1945 гг. // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. М., 1976. С. 103.

<sup>2</sup> См.: Круглянский М. Р. Указ. соч. С. 84.

ние практически нужных для данной профессии готовых знаний и операциональных навыков, но и способность самостоятельно разобраться в той или иной научной проблеме<sup>3</sup>.

После середины 50-х гг. в Московском государственном университете были вновь собраны в одних и тех же подразделениях научные и преподавательские должности.

Отечественное образование утверждается на позициях бесспорного мирового лидерства. По ключевым качественным и количественным параметрам оно опережает едва ли не все ведущие в то время страны. Для американцев и европейцев, считавших свое превосходство в этой области само собой разумеющимся следствием западной цивилизованности, такой вызов со стороны весьма небогатой и к тому же разоренной опустошительной войной страны стал большой неожиданностью. Задуматься об этом заставляли не только непосредственные впечатления педагогов или сопоставление успеваемости учеников, но и более веские в глазах политиков свидетельства. Те, кто занимался политической историей, хорошо знают о «спутниковом шоке», который испытала администрация США, когда в 1957 г. в СССР был запущен первый в мире искусственный спутник Земли. А ведь практически одновременно с этим создавалась и советская реактивная авиация, в том числе гражданская, и первые дающие промышленный ток АЭС, и корабли с атомными двигателями... Когда политическое руководство Запада обратилось за объяснениями к экспертам, они назвали в качестве главной причины советских достижений конца 1950-х — начала 1960-х годов образцовую систему образования<sup>4</sup>.

В этих условиях в СССР начинается переход к всеобщему среднему образованию, который в основном завершился к середине 1960-х годов (в странах ЕЭС в это время аттестат зрелости получали примерно 7,5% молодежи). С другой стороны, происходит быстрое наращивание подготовки квалифицированных специалистов. Начиная с 1959 г. прием в вузы и средние специальные учебные заведения, особенно технические, по выражению одного специально занимавшегося этим вопросом исследователя, увеличивался «ошеломляющими» темпами — менее чем за 10 лет он практически удвоился<sup>5</sup>.

Интенсивное развитие образования имело весьма важные социальные последствия. Буквально за несколько десятилетий оно существенно изменило социокультурный профиль общества. В послевоенный период численность граждан с образованием выше среднего примерно каждые 10 лет удваивалась. К середине 1970-х годов она превысила 30 млн человек. Если

<sup>3</sup> См.: Андреев, А. Л. Указ. соч. С. 228.

<sup>4</sup> Там же. С. 229.

<sup>5</sup> См.: Байхауэр, Х., Шмакке, Э. Мир в 2000 году. М., 1973. С. 38.

в 1913 г. доля лиц, принадлежащих к данной социальной категории, исчислялась десятными долями процента, а в предвоенные годы не превышала 1,5%, то в 1975 г. она равнялась примерно 12%. Таким образом, диплом вуза или техникума имел к этому времени примерно каждый восьмой гражданин СССР<sup>1</sup>.

Автономия высшей школы была отвергнута в Политбюро ЦК КПСС, которое не допускало и мысли о каких бы то ни было буржуазных образованиях<sup>2</sup>.

Советское высшее образование предполагало, прежде всего, профессиональное обучение, формирование личности шло от его профессиональной, а не гуманитарной, общественной подготовки. Вузы становились высшей ступенью профессиональной подготовки и образованности личности. Усиление утилитарного подхода к высшей школе было связано с общим курсом на технократическую цель имперской и милитаризованной экономики. Техника и кадры являлись главнейшими задачами построения общества технократов. Человеческой личности в нем было уделено очень мало места, столько, сколько было необходимо для обслуживания техники<sup>3</sup>.

Строгая специализация, существовавшая в Советском Союзе, приводила к жесткой иерархии в системе высшего образования. Количество университетов было строго ограничено. В рамках данной конкретной территории в университетах концентрировались лучшие преподаватели, здесь существовал более строгий отбор абитуриентов. Среди массы советских университетов по уровню и качеству образования выделялась отдельная группа. В нее входили наиболее влиятельные университеты — Московский, Ленинградский, Киевский, Минский, Новосибирский, Свердловский и некоторые другие.

Строжайший, невиданный до сей поры контроль состава студентов, преподавателей, а также содержания, форм и методов обучения характеризуют этот период развития высшей школы. Опять, как и в периоды контрреформ XIX в., была полностью восстановлена авторитарная модель высшей школы. Подобных результатов не удавалось достичь даже в николаевской России. Произошло полное подчинение высшего образования политике государства.

Характерными чертами созданной модели высшей школы стали типовое единообразие и полная бюрократическая подвластность. Тоталитарная власть декларировала всестороннее бесплатное, демократическое высшее образование, тогда как государственный заказ приводил к противоположному: происходила контрреформа образования<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> См.: Андреев А. Л. Указ. соч. С. 232.

<sup>2</sup> См.: Соколов Е. А. Указ. соч. С. 70.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 71.

Возникало «новое образование», при котором человек игнорировался, не принимался во внимание. Госзаказ на производство узких специалистов в отдельных областях сопровождался почти повсеместным полным забвением самого феномена высшего образования как способа развития личности, его социализации.

Насильственными методами высшей школе была навязана авторитарная модель, в результате которой произошло превращение высшего образования в часть государственного механизма по выпуску кадров.

Программы во всех областях деятельности Советского Союза не миновали и психолого-педагогической науки. В условиях тоталитарного режима были свернуты все экспериментальные исследования в области педологии, экспериментальной психологии, психотехники и других наук. Педология была объявлена лженаукой на уровне Политбюро ЦК ВКП(б), ее представители были названы классовыми врагами. Делалось все, чтобы отказаться от точных оценок развития личности обучающегося и замены исследований жесткой сегрегацией по классовому, социальному и идеологическому принципу. Конечной целью фактически являлось уничтожение самостоятельной личности в системе образования. Официальное психолого-педагогическое учение было переведено к метафизической основе социологизирования в жестких рамках марксизма в сталинском понимании<sup>5</sup>.

Отказ от научных и экспериментальных основ высшего образования привел к тяжелейшим последствиям: усредненности, оперированию некоего «объекта обучения», техницизму в подготовке специалистов. Высшее образование было девальвировано, низведено до уровня элементарной профессиональной подготовки. Был утрачен способ самоформирования личности в высшей школе, чем так славилась Российская вольная школа начала XX в.

Навязанным целям точно соответствовала организационная структура авторитарной высшей школы, ориентированной на военно-бюрократическое единоначалие, более чем на полвека исключившее всякие демократические тенденции. Возможность проведения контрреформы, в частности, была обусловлена тем, что общество было полностью отстранено от контроля высшего образования и образования вообще. Это нашло отражение в структуре специальностей: гипертрофированное высшее техническое образование штамповало инженеров для военно-промышленного комплекса, тогда как гуманитарное образование было представлено в урезанной форме<sup>6</sup>.

Организация учебного процесса, являющегося индикатором высшего образования в советской высшей школе, была трансформирована. Четкость шаблонного планирования учебной работы провозглашалась высшим до-

<sup>5</sup> См.: Сокслков Е. А. Указ. соч.

<sup>6</sup> См.: Там же. С. 72.

стижением учебного процесса. Его строгий график с распределением всех дисциплин учебного плана был рассчитан на удобство управления и не более того. При этом зачастую нарушалась логика изучения учебных предметов и их интеграция.

Самая длительная в истории отечественной высшей школы контрреформа продолжалась более полувека. Она сопровождалась отдельными всплесками реформаторства, происходившими при полном господстве государственного контроля и монополии на высшее образование.

В конце 1950-х гг. на волне «хрущевской оттепели», была предпринята попытка преобразований, которую, как нам представляется, нельзя отнести к реформе. Вопрос о самостоятельности и независимости высшего образования просто не рассматривался в ходе ее осуществления. Укрепление связи школы с производством, как способ решения проблемы качества подготовки специалистов, в очередной раз показало свою методологическую несостоятельность<sup>1</sup>.

Поэтому вполне правомерно (закономерно) граждане и общество в целом нуждались в том, чтобы человек сам за свои деньги мог приобрести нужное ему образование, получить необходимое лечение, причем в любой, наиболее выгодной, точке мира. Отсюда закономерными становились изменения в общественной жизни, которые вылились, например, в частный сектор, да и вообще оплачиваемое образование.

Высшая комсомольская школа фактически тоже была частным вузом с государственной аккредитацией как высшее учебное заведение первой категории (с 1969 года). ВКШ являлась ведомственным высшим учебным заведением, принадлежащим общественной организации — Центральному Комитету комсомола. ВКШ выдавал дипломы о высшем и втором высшем образовании государственного образца. Наследник и продолжатель ВКШ Институт молодежи на период создания по появившейся терминологии был практически первым частным вузом в России. Он был наследником и продолжателем Высшей комсомольской школы, имел большую историю с 1944 года.

Лишь в результате кардинального поворота в развитии событий в стране, произошедшего после августа 1991 г., впервые за весь «советский» период истории высшей школы были реально поставлены вопросы демократизации, гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

---

<sup>1</sup> См.: Соколов Э. А. Указ. соч.

### 3.2. Общая характеристика и тенденции развития частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии

Исторический опыт дореволюционного российского высшего образования высвечивает такую тенденцию, граничащую с закономерностью, — наиболее активное развитие неправительственного, вольного сектора образования происходило при необходимости получить от высшего образования наибольший эффект и в кратчайшие сроки. Неслучайно расцвет частного сектора высшего образования в России пришелся на конец XIX — начало XX в., в том числе в период Первой мировой войны (в 1915–1916 годах было открыто 12 неправительственных вузов), что диктовалось острой необходимостью расширения сферы образования в интересах укрепления экономического и оборонного потенциала России. Поэтому возрождение частного сектора высшего образования в современной России, когда происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни, в экономике страны, в сфере образования, явилось, по сути, продолжением российских традиций, которые были прерваны насильственным, вне общественной воли, административно-волюнтаристским путем посредством ленинского декрета, и, по сути, определенной закономерностью исторического развития страны.

На первом этапе нелегального и полунелегального существования в 1988–1991 годах частный сектор образования, существовавший в советское время в форме репетиторства, был частично легализован, но в основной своей части входил в «теневую» экономику.

Второе появление российских частных высших учебных заведений приходится на 1991 г. Если в дореволюционной России данный частный сектор возник во многом из-за нехватки технически подготовленных кадров, то в современной России — из-за отсутствия должной гуманитарной подготовки специалистов<sup>2</sup>. Один из первых ректоров частного вуза России В. В. Тирский правильно считает, что основной целью создания частных высших учебных заведений явилось удовлетворение потребности получения высшего образования всей массы не поступивших абитуриентов за их счет<sup>3</sup>. Уровень интеллектуального развития общества, основанный на использовании научно-технического потенциала каждого региона России, стран СНГ и Балтии, с учетом его специфики и взаимодействия многообразных элементов тесно связан с развитием системы высшего обра-

<sup>2</sup> См.: Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование в России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 72.

<sup>3</sup> Томский экономико-юридический институт: 20 лет / сост. В. В. Тирский, Н. С. Барковская. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиозлектроники. 2013. С. 6.



зования. На территории бывшего Советского Союза исходные уровни модернизации высшего образования были примерно одинаковы, использовались однотипные учебные технологии. У России, стран СНГ и Балтии общее историческое прошлое. Поэтому анализ процессов реформирования образования должен установить некие общие закономерности.

В настоящее время система высшего образования России, стран СНГ и Балтии находится в процессе глубоких перемен. Высшая школа здесь готовит специалистов широкого профиля: инженерного, экономического, естественнонаучного. Причем доля инженеров в подготовке кадров составляет почти половину выпуска специалистов. Рынок труда по-прежнему испытывает недостаток грамотных специалистов в области юриспруденции, экономики, менеджмента, коммерции, банковского и страхового дела, предпринимательства и бизнеса. Формального спроса на юристов, экономистов, управленцев вроде бы нет, и в то же время бизнес постоянно сталкивается с дефицитом настоящих мастеров своего дела. Реформы высшей школы России, стран СНГ и Балтии показали, что основами конкурентоспособности, экономического роста и эффективного хозяйствования является человеческий капитал, люди.

Экономисты считают, что высшее образование в стране должно быть не менее чем у половины населения.

Как правильно считает А. В. Белоцерковский, «продолжительность жизни наших соотечественников, имеющих высшее образование, в среднем на 10 лет выше, чем у людей такого образования не имеющих»<sup>1</sup>.

Система высшего образования постепенно перестраивается на обеспечение творческого развития личности, готовой мобильно повышать квалификацию, овладевать новыми навыками. На высшее образование в России, СНГ и в странах Балтии влияет ситуация структурной перестройки экономики и роста безработицы. Около 50% выпускников не трудоустроены, а многие работают не по специальности.

Сейчас Россия по уровню образования находится на 28-м месте в мировом сообществе. В 80-е годы XX в. высшая школа РФ занимала второе место. Ситуация радикально изменилась прежде всего из-за снижения объемов финансирования. Например, США тратят на развитие образования 6,9% своего бюджета, а Россия — в десять раз меньше. Если учесть, что ВВП США примерно в 12 раз больше ВВП России, то абсолютные расходы США на образование в сотню раз превышают расходов России. Разрыв такой, что заработная плата профессора российского государственного вуза примерно в 100 раз ниже, чем американского профессора, а фонды материально-тех-

---

<sup>1</sup> Белоцерковский А. В. Дороги, которые мы выбираем // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 32.

нического обеспечения инженерного образования различаются на много порядков<sup>2</sup>. Проблемы в материальном производстве, финансово-кредитной и денежной системах оказали негативное влияние на развитие высшего образования. С 1991 года перспективные преподавательские и научные кадры уходят в коммерческие структуры из-за низкой заработной платы и недостатка финансирования высших учебных заведений. По нашему глубокому убеждению, преподаватель высшей школы должен обучать, а не заниматься финансовыми маневрами. Такая возможность появилась в России, странах СНГ и Балтии с возникновением негосударственного сектора системы образования.

Сам термин «частный сектор образования» вызывает немалую критику ученых и практиков. Е. А. Князев утверждает, что в России до революции данный сектор назывался неправительственным<sup>3</sup>.

Количество специалистов с высшим образованием в России на конец 90-х годов прошлого века составляло 14%. К этому числу можно добавить около 21% выпускников средних профессиональных образовательных организаций. Если суммировать эти количественные данные, то, по мнению С. Смирнова, Россия выходит по числу специалистов на уровень США. Однако не всех выпускников наших техникумов можно приравнять к выпускникам высших профессиональных институтов неуниверситетского уровня в Америке<sup>4</sup>.

По результатам переписи 2002 г. в России доля людей с высшим образованием составила лишь 18%. Для сравнения: доля взрослых людей с высшим образованием в странах ОЭСР выросла с 22% в 1975 г. до 40% в 2000 г.<sup>5</sup> В Японии, Корее, Финляндии эта доля превышает 50%. В Канаде, пытающейся сократить отставание от США за счет образовательной и миграционной политики, это количество достигло 60%<sup>6</sup>.

В России сегодня становятся студентами более 60% выпускников школ по сравнению с 15% еще 20 лет назад. В США, например, сегодня этот показатель достигает 80%<sup>7</sup>.

Вопросы духовного возрождения российского общества, стран СНГ и Балтии на современном этапе приобретают особую остроту в связи с крушением прежних общественных и личностных идеалов и формированием

---

<sup>2</sup> Федоров И., Гркович С. Разумно использовать мировой опыт // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 39.

<sup>3</sup> Князев Е. А. Высшее негосударственное образование в России: история и современность: Обзорная информация. М., 1993. С. 4

<sup>4</sup> Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 50–51.

<sup>5</sup> См.: Белоцерковский А. В. Дороги, которые мы выбираем // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 33.

<sup>6</sup> См.: Там же. С. 34.

<sup>7</sup> См.: Там же.

новых ценностных ориентаций. Все бывшие республики СССР пережили романтический период не критического восприятия и заимствования ценностей западной культуры, отхода на задний план идеалов духовного самосовершенствования личности, невнимания государства к потребностям культуры, науки, образования.

Между тем традиции мирового общественного развития показывают, что без зрелой духовной культуры невозможно развитие ни в одной из областей его жизнедеятельности. Ведь если гипотетически представить себе уничтоженной всю материальную часть человеческой культуры в результате какого-либо стихийного бедствия или иного катаклизма, ее можно будет восстановить через тот или иной промежуток времени, опираясь на достижения культуры духовной. Утрата же ценностей духовной культуры вместе с их носителем невосполнима.

Разумеется, корень всех бед нельзя видеть только в коммерциализации. Ведь она — следствие раскрепощения личной инициативы человека в новых общественных условиях, без чего невозможны никакие реформы ни в одной сфере. Рассмотрим более обстоятельно причины, приведшие к появлению негосударственного сектора образования в современной России, странах СНГ и Балтии, сохранении и приумножении национального культурного достояния. Справедливо, думается, подобное утверждение и для сферы науки и образования.

Закономерна тенденция возникновения альтернативных государственной структуре образовательных учреждений, получивших название ЧОО — частных образовательных организаций. В настоящее время они с успехом дополняют существующую в России, странах СНГ и Балтии сеть государственных учебных заведений. Элементы ЧОО разнообразны.

В. В. Чеха считает, что безденежье и отсутствие перспектив, а не необходимость достижения некоего «общественного блага», заставило вузовских преподавателей организовывать частные высшие учебные заведения<sup>1</sup>.

Б. Бейсброд указывает на то, что некоммерческий сектор появляется в ответ на неспособность государственных структур удовлетворить совокупный спрос на общественные блага, и прежде всего в отраслях социальной сферы<sup>2</sup>.

Появление в России, странах СНГ и Балтии частных образовательных организаций связано с рядом факторов и обстоятельств. К ним относятся:

- несовпадение общественной и государственной стратегий развития образования;

---

<sup>1</sup> Чеха В. В. Образовательный бизнес в России (платные образовательные услуги: вопросы организации и предоставления): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 25.

<sup>2</sup> Weisbrod B. The commercialism dilemma of the nonprofit sector // J. of policy analysis. Management. T. Y., 1998. Vol. 17. № 2. P. 164–174.

- невозможность быстрой реакции государственной системы образования на изменяющуюся ситуацию в России и странах СНГ и Балтии;
- появление запросов определенных групп населения на создание образовательных учреждений, удовлетворяющих их интересам и потребностям;
- движение педагогов, не получивших возможности реализовать свои творческие интересы в рамках государственного сектора системы образования;
- наличие большого числа энтузиастов, претендующих на создание различных типов школ;
- отсутствие научно-исследовательских центров, определяющих условия и механизмы внедрения в образовательную практику наиболее перспективных отечественных моделей обучения и воспитания;
- импорт зарубежных педагогических систем в образовательное пространство России и стран СНГ и Балтии.

Частный сектор системы образования в Российской Федерации, странах СНГ и Балтии представляет собой формирующийся инновационный сектор системы образования, наиболее полно отражающий образовательные потребности рыночной экономики. Он отличается существенным образом в содержательном, методическом, организационном и материально-техническом аспектах от сложившегося государственного сектора и удовлетворяет запросы значительной части той части молодежи, которая ранее не могла претендовать на получение высшего образования.

Мы уже отмечали, что учебные заведения такого типа были достаточно популярными в России в начале XX в., когда действовало 59 неправительственных вузов (65 государственных)<sup>3</sup> и более 500 частных школ общего и профессионального образования. К сожалению, если в дореволюционные времена появление неправительственных вузов рассматривалось обществом как прогрессивный факт в жизни страны, то уже первые частные вузы нынешней поры были встречены почти враждебно.

Первые частные образовательные организации в системе высшего образования, возникшие в России, странах СНГ и Балтии в 90-х гг., представляли частные предприятия, товарищества и акционерные общества открытого и закрытого типа.

Первым современным отечественным частным вузом является Российский открытый университет (РОУ), который был зарегистрирован в качестве научно-учебного предприятия Красногвардейским районным Советом народных депутатов Москвы в сентябре 1991 г. Он создавался как общест-

---

<sup>3</sup> Хачиева И. А. Становление и развитие негосударственного высшего образования в России XIX — начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. С. 44.

венное учреждение под эгидой Союза учителей СССР, Академии наук СССР и Советского фонда культуры и заработал в целях реализации возможности свободного (без вступительных экзаменов) обучения граждан нетрадиционным и традиционным дисциплинам и методам обучения без отрыва от производства, занятий наукой, техникой и искусством. Такое начинание давало людям возможность осуществить свое право на образование, а также на получение ученой степени. Университет ориентировался и на тех, кого не интересовали дипломы и ученые степени, — на стремившихся к самореализации, развитию своих способностей. Здесь отсутствовали ограничения по длительности обучения: учиться можно было сколь угодно долго, переходя из одного колледжа в другой<sup>1</sup>.

Следует отметить, что РОУ не противопоставлял себя государственным высшим и средним учебным заведениям, а дополнял и развивал систему образования. В университете было создано 17 колледжей, из них 14 были социально-гуманитарными, восполнявшими дефицит соответствующих знаний<sup>2</sup>.

В 1991 году тогдашний мэр Москвы Гавриил Попов обратился к Президенту СССР М. С. Горбачеву с предложением создать принципиально новый университет. Тот идею поддержал и договорился с президентом США Бушем-старшим создать советско-американский университет для целенаправленной подготовки молодых советских и американских специалистов: менеджеров, финансистов, переводчиков, способных решать новые задачи. Причем университет негосударственный.

Все мы знаем о труднопроходимых бюрократических заслонах на пути всего нового в нашей стране. И мудрый Гавриил Попов придумал, как сделать, чтобы не бегать за каждым чихом в министерство, и внедрять новые программы, не тратя годы на хождение по инстанциям: вуз не должен подчиняться министерству! Конечно, наше образование соответствовало определенным стандартам — в противном случае университет не мог бы выдавать дипломы государственного образца, плюс, как тогда рассчитывали, еще и дипломы американские. И в СССР появился первый негосударственный вуз с государственной аккредитацией.

В конце сентября 1991 года все учредительные документы были подписаны. И не кем-нибудь, а президентами СССР и США М. С. Горбачевым и Д. Бушем. Президентом университета избрали Гавриила Попова, а ректором стал последний министр образования СССР Геннадий Ягодин. Поначалу, правда, Буш предлагал, чтобы университет работал в Америке, и студентов учили там. Но прозорливый Попов сказал: нет, вы нашу элиту обучите — и только мы ее и видели! Они должны жить в своей стране.

<sup>1</sup> Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование в России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 72–73.

<sup>2</sup> Там же. С. 73.

Да и знания советских реальностей, необходимого для советско-американского бизнеса, без этого им не получить. Так вуз остался в Москве. Договорились лишь, что учить студентов будут и американские профессора. Начало занятий было намечено на февраль 1992 года. Однако университет открылся под другим именем. В декабре 1991 года, к нашему общему сожалению, Советский Союз исчез. И университет стал российско-американским. А затем перерос рамки двустороннего названия и стал международным.

К числу первых частных вузов относят также Московский экстерный гуманитарный университет (МЭГУ), основанный в 1991 г. В отличие от ЮУ он был рассчитан на распространение неклассического образования. Ректор МЭГУ Н. Н. Халаджан среди недостатков классического образования отмечал два основных: во-первых, выпускники классических учебных заведений не посвящаются в передовое знание своей эпохи и оказываются «плохо способными к творчеству», а во-вторых, классическому образованию соответствует «типертрофированное возвеличение роли преподавателя». Ректор предлагал такую систему подготовки, при которой «студент сам усваивает не только новую информацию о предмете, но и учится сам добывать истину, развивать свои творческие способности, формирует себя как личность»<sup>3</sup>.

По мнению А. П. Березовского, подобная точка зрения в наибольшей мере отвечает настроениям, характерным для многих инициаторов негосударственного сектора образования<sup>4</sup>.

Позже получает распространение позиция, согласно которой частная высшая школа призвана дополнять государственный сектор образование, развивая те формы и методы обучения, которые слабо реализуются в традиционных учебных заведениях. Такая позиция характерна для руководства Московского открытого социального университета (МОСУ), возникшего в 1992 г. По мнению ректора И. Г. Безуглова, важно определить свое место на рынке образовательных услуг и закрепить там завоеванные позиции. Решать эту проблему необходимо за счет улучшения качества подготовки специалистов. И. Г. Безуглов высказывается за применение устоявшихся образовательных технологий и одновременно призывает увеличить разнообразие предоставляемых университетом образовательных услуг населению<sup>5</sup>.

Дальнейшее развитие этот процесс получил после принятия в России Закона РФ «Об образовании» (июль 1992 г.) и Конституции Российской Федерации, предусматривающих создание и равноправное функционирование

<sup>3</sup> Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование в России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 73.

<sup>4</sup> Березовский А. П. Некоторые исторические аспекты становления негосударственного высшего образования. М., 2000. С. 28.

<sup>5</sup> Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование в России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 73.

образовательных учреждений различных организационно-правовых форм. Один из важнейших принципов государственной политики в области образования определен как «свобода и плюрализм в образовании». В Законе «Об образовании» впервые было введено понятие «негосударственные образовательные учреждения».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ввел понятие «частная образовательная организация», которое более соответствует законодательству развитых стран, но не отражает специфику российской действительности.

Первым частным вузом в России была Московская международная школа бизнеса «Мирбис», основанная в 1988 году. Первым аккредитованным вузом стал Ростовский институт бизнеса и права. Также в числе вузов-ветеранов Российский новый университет. Международные университеты в Москве, Региональный открытый социальный институт в Курске, Самарская гуманитарная академия. Международный банковский институт в Санкт-Петербурге, Воронежский институт высоких технологий, Екатеринбургский гуманитарный институт, Международная школа «ЛИНК», Международный институт бизнеса и новых технологий в Ярославле и многие другие.

Однако рынок высшего образования становится реальностью во многих странах с возрастающей активностью частных операторов. Их число особенно быстро увеличивалось в 1990-е гг. в странах Восточной и Центральной Европы. По данным Европейского центра ЮНЕСКО по высшему образованию, в 2000–2001 учебном году 63% высших учебных заведений в Польше, почти 60% в Румынии, около 52% в Венгрии, 33% в Чехии, 26% в Белоруссии, 16,4% на Украине, 37% в России были частными. В России в них обучалось 470,6 тыс. студентов, 10% от их общего числа<sup>1</sup>.

В. К. Криворутченко вполне обоснованно считает, что в отличие от промышленности, строительства или торговли негосударственный сектор в образовании возник не путем приватизации государственных вузов, а благодаря созданию новых — дополнявших, а не замещавших государственные<sup>2</sup>.

В начале 1991 г. в России в стадии регистрации находилось 45 частных вузов, в 1992 г. их было уже 92, в 1993 г. 78 частных образовательных организаций высшего образования имели лицензию, в 1994 г. — 157, в 1995 г. — 193, в 1996 г. — 244, в 1997 г. — 302, в 1998 г. — 334, в 1999 г. — 349, в 2000 г. — 399, в 2001 г. — 410, в 2002 г. — 525, в 2003 г. — 578, в 2004 г. — 627, в 2005 г. — 647, в 2006 г. — 665, в 2007 г. — 671, в 2008 г. — 673, в 2009 г. — 674, в 2010 г. — 509, в 2011 г. — 494, в 2012 г. — 490, в 2013 г. — 486.

<sup>1</sup> См.: UNESCO-CEPES/ Reunion des partenaires de l'en-seignement superieur. Rapport sur les tendances et les developpements dans l'en-seignement superieur en Europe. Paris, 2003. Tableaux 2 et 3, pp. 35, 36.

<sup>2</sup> <http://www.zpu-journal.ru/articles/detail.php?ID=56>.

В настоящее время в Российской Федерации функционируют 593 государственных и 486 частных образовательных организаций высшего образования. Филиалов государственных вузов функционирует — 1376, частных — 682. В государственных образовательных организациях высшего образования по заочной форме обучается 35% студентов. В филиалах государственных вузов — 63%. В частных вузах и филиалах число студентов заочной формы обучения доходит до 95%. В государственных образовательных организациях высшего образования обучается 7% будущих юристов, 25% экономистов и управленцев, в их филиалах — 7% юристов и уже 45% будущих экономистов и управленцев. В частных вузах, соответственно, — 22% будущих юристов, 54% экономистов и управленцев, а в их филиалах — 37% юристов и 51% будущих экономистов и управленцев.

За 2006–2007 гг. в частных образовательных организациях общего образования обучались всего 0,5% российских школьников, в частных образовательных организациях среднего профессионального образования — 5% студентов, в частных образовательных организациях высшего образования — уже 39,5%<sup>3</sup>.

В 2011/2012 учебном году в системе высшего образования обучалось более 7 млн студентов, из них в государственных вузах — более 5 млн человек. В прошлом учебном году в системе высшего образования обучалось более 7,5 млн человек, некоторое сокращение числа обучающихся в вузах обусловлено демографическим спадом.

Около 1100 учреждений высшего образования начали работу 1 сентября 2011 года (в т. ч. 482 частных вуза). Профессорско-преподавательский состав вузов составляет более 350 тыс. человек (в 2001 году — 267 тыс. человек). Из них 13% (около 45 тыс.) имеют ученую степень доктора наук, 50% (176 тыс.) — кандидата наук.

На 1 января 2009 года в Российской Федерации действовало 708 частных школ, 674 частных образовательных организаций высшего образования, 743 филиала частных вузов (1417 частных образовательных точек, где велась образовательная деятельность в сфере высшего образования).

Громоздкая система государственных учреждений не может следовать за запросами общества, а они снижаются в области профессионального образования. Сейчас сложился большой рынок услуг высшего образования в платной форме. За последние 20 лет число частных вузов выросло в 2,8 раза, количество студентов в них увеличилось в 8,8 раз. Около 50–70% студентов учится на платной основе в государственных вузах. Эта ситуация позволила начать регулировать рынок образовательных услуг с учетом по-

<sup>3</sup> Савицкая Е. Финансирование общего и среднего образования // Российское образование. 2008. №6. С. 5–28.



требностей экономики, социальной сферы, привлекая частные образовательные организации высшего образования.

В системе образования РФ в 2009 году во всех ее секторах снижалась и без того небольшая доля частных учебных заведений. По данным Росстата, число частных школ сократилось за прошедший год на 1,6%, вузов — на 4,6%, при этом прием в последние упал на 23%. Сектор платных услуг в отрасли за год сократился на 3,9%. В то же время в госсекторе на фоне заметного, на 2,4%, снижения приема в вузы количество поступивших в средние профессиональные учебные заведения упало лишь на 0,5%. Однако доступность этого вида образования снизила его ценность — до выпуска в кризисный год не доучилось свыше 10% набора.

Число частных общеобразовательных организаций на фоне кризиса снизилось на 1,6% — прекратили свое существование 11 частных школ (все-го их оставалось 680).

Картина сжатия частного сектора происходит и в системе высшего образования: если число вузов в целом сократилось на 20 единиц (на 1,8%), то число государственных и муниципальных увеличилось на 2 единицы (0,3%). Число частных вузов сократилось на 4,6% — прекратили свое существование 22 частных образовательных организаций высшего образования (осталось 483). Доля принятых в частные ВУЗы также уменьшилась на 3,1 процентного пункта, составив 13,9% от общего числа студентов. Тот же сценарий наблюдался и в области платных образовательных услуг населению — в 2009 году их было оказано на 306 млрд руб., что на 3,9% меньше, чем в 2008 году.

При этом выпуск ВУЗов 2009 года был выше выпуска 2008 года на 3,7% в госсекторе и на 18,1% в частных вузах. В Российской Федерации за три года численность студентов снизилась: в 2009 г. в России было 7,5 млн студентов (в государственных вузах — 6,135 млн человек против 6,214 млн в 2008 году.), в 2012–2013 годах их будет менее 6 млн человек. Прием в вузы уже сократился на 2,4% в госсекторе и на 23,1% — в частном.

Среднегодовая численность занятых в государственном секторе хозяйства сократилось с 49,9 млн человек в 1992 году до 21,5 млн в 2008. т. е. уменьшилась в 2,3 раза. За эти годы число занятых в частном секторе практически на столько же увеличилось. А подготовка кадров для него в государственных высших учебных заведениях с 2000 по 2009 год, противно логике, **возросла** более чем на 30%.

Зато в частных вузах за время с 2001/2002 учебного года по 2008/2009 год число студентов возросло всего на 3,3 процентных пункта — с 13 от всех студентов в стране до 17,3 процента.

Прошли государственную аккредитацию 448 частных вузов (66,4%).

Из 37 зарубежных филиалов, созданных 29 российскими вузами, 14 высших учебных заведений — частные вузы. В настоящее время на территории

Российской Федерации в 650 вузах, среди которых 153 частных, проходят обучение свыше 120 тысяч иностранных граждан.

В общем числе вузов России в 2009 г. доля частных образовательных организаций высшего образования — 97,6%. Однако следует отметить, что, несмотря на большое количество частных вузов, в них обучалось всего 17,0% от общего числа студентов.

На первом этапе нелегального и полуполегалного существования в 1988–1991 годах частный сектор образования, существовавший в советское время в форме репетиторства, был частично легализован, но в основной своей части входил в «теневую» экономику. На втором этапе в 1992–1995 годах шло интенсивное развитие и даже расцвет частных вузов при активной поддержке государства, это период проб и ошибок, размежевания этих вузов на активно действующие, приносящие пользу гражданам и обществу, и учреждения типа вуза без прочной учебной и научной основы, ставящие своей целью получение незаслуженной прибыли.

Сегодня частный сектор высшего образования представлен двумя организационно-правовыми формами: автономная некоммерческая организация и частное образовательное учреждение.

Ежегодно с 1992 г. получали лицензию в среднем около 50 частных образовательных организаций высшего образования, хотя в 1995 г. темпы роста стали снижаться. После установления ограничения приема студентов в государственные вузы на платных условиях частные образовательные организации высшего образования вновь стали активно создаваться, причем ведущую роль в их организации стали играть государственные вузы. Сегодня уже около половины частных образовательных организаций высшего образования созданы при учредительстве или на базе государственных вузов. В 1998–2001 гг. темпы прироста числа негосударственных образовательных учреждений вновь снизились<sup>1</sup>.

По составу учредителей примерно половина (51,0%) частных вузов имеют смешанное учредительство, четверть (24,5%) — одно или несколько юридических лиц, а остальные учреждены физическими лицами. Среди учредителей есть государственные органы управления, администрации субъектов федерации, государственные учебные заведения, государственные организации и коммерческие структуры. Кроме того, в числе учредителей встречаются международные фонды, зарубежные организации, в том числе учебные заведения.

Прием студентов на первый курс в вузы России в 2008 году составил 1638,5 тыс. человек, а том числе в государственные вузы — 1359,5 тыс. че-

---

<sup>1</sup> Зернов В. А., Бархагова Т. И. Негосударственные вузы России // Высшее образование в России. 1999. № 4. С. 10–13.

людей, или 83%, и в частные вузы — 279,0 тыс. человек, или 17% от общего количества, следует отметить, что в таких странах, как США и Южная Корея, например, этот показатель — 32 и 80%.

Контингент студентов, обучающихся по программам высшего образования, в 2012 г. составлял всего 7513,1 тыс. человек, в том числе в государственных вузах — 6214,8 тыс. человек, или 83%, и в частных вузах — 1298,3 тыс. человек, или 17% от общего количества.

Такое же соотношение наблюдается по количеству выпускников вузов. Всего выпуск специалистов по вузам России в 2008 году составил 1358,3 тыс. человек, в том числе 1125,1 тыс. человек закончили государственные вузы и 233,2 тыс. человек — частные вузы.

В. Н. Стегний и Л. Н. Курбатова приходят к выводу, что особенностью студенческого контингента частного вуза является сочетание в нем двух социально полюсных «классовых групп»: рабочих и капиталистов. По их мнению, такая «социальная смесь» значительно усугубляет социально-экономическую напряженность, создает предпосылки социально-экономического взрыва<sup>1</sup>.

В настоящее время ведут занятия 35,5 тыс. докторов наук, профессоров, 138,8 тыс. кандидатов наук, доцентов. На одного доктора наук, профессора приходится 210 студентов, а на одного кандидата наук, доцента — 54 обучающихся.

Средняя стоимость обучения по регионам (тыс. руб.) (группа экономических специальностей) составляла: в 2001/2002 учебном году — 15,00 тыс. руб., в 2003/2004 учебном году — 20,7 тыс. руб., в 2005/2006 учебном году — 26,4 тыс. руб., в 2007/2008 учебном году — 32,3 тыс. руб.

В числе признанных вузов — Московский гуманитарный университет, Российский новый университет, Международный университет, Эколого-политологический университет, Институт международного права и экономики (все — Москва), Международный банковский институт (Санкт-Петербург), Московская финансово-юридическая академия, Уральский гуманитарный институт (Екатеринбург), Алтайский экономико-юридический институт и другие.

Российский новый университет — частный вуз, но выпускает кардиологический прибор, который первым в стране после развала СССР получил сертификат ЕС. По данным РОСНАНО, на сегодняшний день мы производим самые чистые как в стране, так и в мире нанотрубки. 200 с лишним государственных вузов готовят специалистов по нанотехнологиям, но не производят основу — нанотрубки?

---

<sup>1</sup> Стегний В. Н., Курбатова Л. Н. Социальный портрет современного студенчества // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 58.

Вопрос о развитии частных секторов образования в странах, образовавшихся на территории бывшего СССР, о соотношении платного и бесплатного стал предметом острых дискуссий. Этот вопрос имеет свои теоретические и практические, материальные и этические аспекты и должен рассматриваться в общем контексте проблем экономического, социального и духовного развития постсоветского общества.

Многие считают, что привнесение платности в систему образования приводит к ее разрушению и снижению интеллектуального и духовного потенциала общества, ибо такая основа грозит исключением из образовательного процесса значительной массы его потенциальных участников. С другой стороны, приверженцы приоритетного развития частных форм образования полагают, что в ближайшей перспективе Россия, страны СНГ и Балтии окажутся не в состоянии обеспечивать необходимые финансовые затраты, позволяющие удовлетворять растущий спрос на образовательные услуги, искусственное сдерживание которого чревато снижением общего духовного потенциала.

Нельзя не согласиться с утверждением, что в настоящий момент частные учебные заведения в России, странах СНГ и Балтии в большинстве случаев пока не смогли обеспечить требуемое качество образовательной подготовки как в плане ее общего объема, так и в плане профессионализма. Очевидно, что это достаточно веский аргумент для противников частных образовательных институтов. Однако в пользу их сторонников говорит тот факт, что учебные заведения, не имеющие бюджетного финансирования, организованы более независимо, менее консервативно, и имеют более высокие инновационные возможности, чем государственные вузы, сохраняющие жесткие связи с административными структурами (в лице образовательного министерства либо государственного образовательного комитета) и зависимость от бюджетного финансирования.

Сегодня на территории ряда стран СНГ и Балтии, а особенно Украины трудно найти такие вузы и даже колледжи, гимназии и лицеи, которые бы сохраняли полную финансовую зависимость от госбюджета. Экономические трудности последних лет усилили процессы коммерциализации даже в стенах государственных вузов и университетов, где стало вводиться платное обучение для так называемых контрактников. Более того, для этих студентов стоимость учебных услуг, как правило, оказывается даже выше, чем во многих негосударственных вузах.

Подобная ситуация осложняет и без того трудное положение частных вузов, страдающих от отсутствия собственной материальной базы и социальных гарантий для своих преподавателей, от недостатка педагогических кадров и собственных педагогических традиций, не говоря об откровенно негативном отношении к ним со стороны государственных учебных заве-

дений, теряющих свои монопольные позиции. Это стимулирует активность частных вузов, требуя новых подходов к решению неординарных проблем, инициативы и эффективной инновационной деятельности. Напряженность в работе, свойственная этому сектору образования, компенсируется не только более высокими доходами, но и удовлетворенностью от самореализации.

Сторонники советского опыта указывают на преимущества государственного сектора высшего образования. Да, бесплатное образование на всех его ступенях, включая высшую, имело свои достижения, которые позволили СССР на протяжении ряда лет удерживать передовой уровень ряда областей отечественной науки, обеспечивать потребности страны в квалифицированных специалистах, создать отработанную и в определенном смысле эффективную систему обучения и воспитания подрастающих поколений. Это признавалось и за пределами СССР.

Однако не менее известны и недостатки такой системы, которые признало даже руководство КПСС (см. материал июньского пленума ЦК КПСС 1983 г. и «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», утвержденные в 1987 г. совместным постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР), отметив, что происходила утрата интереса к учебе среди последних поколений советской молодежи, в частности, из-за низкой оплаты работ, требующих интеллектуального труда. К этому необходимо добавить, что система образования на протяжении последних десятилетий в действительности не во всем и не для всех была бесплатной и не обеспечивала равных стартовых условий для профессиональной карьеры.

На сегодня в ряде стран СНГ и Балтии порой складывается парадоксальная ситуация: после окончания школы значительная часть молодежи готова продолжить образование в вузе, семьи согласны в течение этого времени не только содержать молодых людей, но и оплачивать их образование, и тем не менее им не удастся реализовать свои устремления, поскольку количество плановых мест в высших учебных заведениях даже такой республики, как Украина, позволяет принять примерно  $\frac{1}{3}$  выпускников средних школ, в то время как в ряде стран Западной Европы студентами становятся до 70–80% молодых людей, имеющих среднее образование<sup>1</sup>.

В марте 2009 г. в России контрольные цифры приема в вузы были установлены в 527081 человек, в 2010 г. на бюджетные отделения готовы принять 527537 абитуриентов. Учитывая, что в 2010 году российские школы оканчивали 930 тысяч выпускников, шанс поступить на бюджет теоретически был у 51,5% абитуриентов.

---

<sup>1</sup> Астахова В. И. О развитии частного высшего образования на Украине // Социологические исследования. 1996. № 6. С. 99.

Если в 2006 г. из 1266000 выпускников школ на бесплатное обучение в вузы могли поступить 450 человек на 1000 абитуриентов, в 2007 г. из 1165000 выпускников школ в высшие учебные заведения на бюджетные места могли поступить 484 человека на 1000 абитуриентов, в 2008 году из 1052000 выпускников школ бесплатно в вузах могли обучаться 553 человека из 1000 абитуриентов, в 2009 г. из 930000 выпускников школ на бюджетные места в высшие учебные заведения могли поступить 554 человека на 1000 абитуриентов, в 2010 г. из 822000 выпускников школ на бюджетные места в вузы могут поступить только 545 человек на 1000 абитуриентов.

Статистические данные показывают, что чем выше уровень образования, тем выше уровень занятости и ниже безработица. В 2010 г. уровень занятости среди населения с высшим образованием составил 81,2%, уровень безработицы — 4,0%, со средним профессиональным образованием, соответственно, 73,5 и 5,8%, начальным профессиональным образованием — 72,4 и 7,9%.

Существенно выше уровень безработицы и ниже уровень занятости среди населения, не имеющего профессионального образования, — в среднем 23,0 и 17,0%.

И. Майбуров отмечает, что «уровень безработицы среди лиц с высшим образованием в 1,5–2,5 раза ниже общего уровня безработицы»<sup>2</sup>.

Кризисная ситуация, сложившаяся в советской системе образования к 80-м — началу 90-х годов XX в., привела к поиску альтернативных форм обучения, новых типов учебных заведений. Этот поиск объективно совпал с процессами перехода республик бывшего СССР к рыночным отношениям, которые неизбежно приводят к преобразованию знаний, науки, образования в товар.

В. К. Криворугченко справедливо считает, что частный сектор образования необходим. Он не дает государственной высшей школе расслабляться, создавая необходимое для развития конкурентное поле. Да и проблемы у них зачастую одинаковые<sup>3</sup>.

О проблемах высшего образования мы уже говорили в первой и второй главах монографии. Поэтому важен сравнительный анализ ситуации в соседних странах, которые по-прежнему направляют на учебу в Россию своих студентов.

Приметой образовательного пространства Украины стал феномен частного сектора высшего образования. Процесс становления и развития большинства частных учебных заведений — это не идиллическая гармония одновекторного движения, а путь проб и ошибок, горьких потерь и побед. По мнению академика В. Г. Кременя, вектор движения частно-

<sup>2</sup> Майбуров И. Высшая школа в регионе: механизм финансирования // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 30.

<sup>3</sup> <http://www.zpu-journal.ru/articles/detail.php?ID=56>.

го сектора высшего образования в Украине определяется действием трех главных относительно автономных социокультурных потоков: во-первых, исторически обусловленной спецификой украинского государственного строительства; во-вторых, поворотом общества к демократии, рыночным отношениям и «приватности» как фундаментальной ценности; в-третьих, возрождением традиций частной и общественной инициативы в образовательной сфере<sup>1</sup>.

Действующее ныне законодательство Украины предусматривает многоукладность во всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере образования. В соответствии с законом Украины «Об образовании» основная цель образовательной реформы заключается в кардинальном изменении целевых установок в связи с переходом к рыночным отношениям. Если в условиях централизованной экономики основная задача профессиональной школы, в том числе высшей, заключалась в удовлетворении потребностей производства в квалифицированной рабочей силе, то в новых условиях на первый план выходит удовлетворение потребностей личности в получении определенного образования и квалификации для выхода на рынок труда как в государственном, так и в частном секторах экономики.

В результате система образования стала складываться из учреждений, основанных на разных формах собственности. Правовыми основами этого процесса явились такие законы Украины, как: «Об образовании», «О собственности», «О предприятии», «О хозяйственных товариществах», «Об объединениях граждан» и др. В 1991 г. на этой основе появились первые частные учебные заведения, заявившие о себе многообразием учебных курсов, авторских программ, нестандартных методик обучения и воспитания. Процесс этот быстро набирал силу, не всегда вписываясь в рамки государственных стандартов и контроля.

Только за 1992–1996 гг. в результате реформирования высшего образования в Украине произошли заметные сдвиги. Если в высших учебных заведениях III и IV уровней аккредитации, основанных на государственной собственности, число студентов за эти 4 года сократилось с 881,3 тыс. до 829,2 тыс., то в лицензированных частных вузах оно увеличилось с нулевой отметки до 30 тыс. человек<sup>2</sup>.

В Украине прием студентов на бесплатной основе в 1994 г. был сокращен государственными высшими учебными заведениями примерно на 50%. Благодаря выполнению лицензированного объема приема студентов частными вузами (что составило немногим более 11 тыс. человек),

<sup>1</sup> Цит. по ст.: Добрянский Н. Негосударственный сектор высшего образования в Украине // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 124.

<sup>2</sup> Астахова В. И. О развитии частного высшего образования на Украине // Социологические исследования. 1996. № 6. С. 99.

а также приему государственными вузами так называемых контрактников (сверх госзаказа и на платной основе), число учебных мест в высшей школе претерпело очень незначительное сокращение. А доля выпускников средних школ и профессиональных училищ, поступивших в вузы, поднялась с 38 до 43%.

Темпы роста частного сектора высшего образования весьма высоки. По данным, приводившимся на Всеукраинской научно-практической конференции «Совершенствование концепции частного образования на Украине» (Харьков, 3–5 февраля 1995 г.), к началу 1995 г. было зарегистрировано более 500 организаций, провозгласивших себя высшими учебными заведениями и организовавшими соответствующую образовательную деятельность. Газета «Урядовий кур'єр» в номере 105 от 15 июля 1995 г. опубликовала полный перечень вузов частного финансирования, которые получили право на ведение образовательной деятельности и были включены Министерством образования Украины в государственный реестр учебных заведений. По состоянию на 1 июля 1995 г. лицензии Министерства образования получили 109 учебных заведений, основанных на частной форме собственности, среди них 84 вуза. Еще примерно 90 вузов подали заявки на лицензирование.

В конце 2000 года на Украине функционировали 979 высших учебных заведений, в том числе 315 — III–IV уровней аккредитации — учреждение высшего послевузовского образования (223 государственной и 92 иной формы собственности)<sup>3</sup>.

Динамика роста вузов III–IV уровней аккредитации за последнее десятилетие в таблице 4<sup>4</sup>.

Таблица 4

**Количество высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации в Украине (на начало учебного года) за 1995/96–2005/06 уч. гг.**

Показатель	Годы						
	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Общее количество вузов	225	315	318	330	339	347	345
В том числе государственных	169	223	225	232	235	233	232
Частных	64	92	96	98	104	114	113

<sup>3</sup> Домнич В. Обеспечение качества высшего образования на Украине / Alma Mater. 2004. № 1. С. 31.

<sup>4</sup> Цит. по ст.: Добрянский Н. Негосударственный сектор высшего образования в Украине // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 125.



По типам учебных заведений структура частного сектора высшего образования представлена 35 университетами, 9 академиями, 69 институтами. Самыми крупными из них являются Международная академия управления персоналом (МАУП), Открытый международный университет развития человека «Украина», Европейский университет, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», Институт экономики и права «Крок»<sup>1</sup>.

Каждый четвертый частный вуз имеет отдельные структурные подразделения (филиалы, представительства, учебно-консультативные центры и т. п.). Есть основания полагать, что в ближайшее время в силу демографической ситуации, определенного изменения курса государственной политики относительно функционирования частного сектора высшего образования сеть частных вузов может испытать изменения (в сторону уменьшения)<sup>2</sup>.

Данные таблицы 5 характеризуют показатели численности студентов<sup>3</sup>.

Таблица 5

**Численность студентов вузов III–IV уровней аккредитации  
в Украине за 1995/96–2005/06 уч. гг.**

Показатели	Годы						
	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Общая численность студентов (тыс. лиц)	922,8	1285,4	1548,0	1686,9	1843,8	2026	2203,8
Численность студентов государственных вузов	880,5	1183,9	1402,1	1506,4	1691,4	1997	1861,9
Численность студентов частных вузов	42,3	101,4	145,9	180,5	222,4	290	341,9
Численность студентов в расчете на 10 тыс. населения	180	259	316	352	387	429	470

Частные вузы распределены по территории Украины крайне неравномерно. На Киевскую, Харьковскую, Донецкую, Запорожскую области и на Республику Крым приходится  $\frac{2}{3}$  от их общего числа, причем в одном Киеве

<sup>1</sup> Цит. по ст: Добрянский Н. Негосударственный сектор высшего образования в Украине // Высшее образование в России. 2007. № 5, С. 125.

<sup>2</sup> Там же. С. 125.–126.

<sup>3</sup> Там же.

таких вузов примерно 60, то есть  $\frac{1}{3}$  от общего количества (в их числе — 4 университета, 3 академии и 43 учебных института). В 9 областях западного и северного регионов Украины имеется по одному частному вузу, что говорит об их тяготении к регионам, где высок научный потенциал высших учебных заведений (Киев, Харьков, Донецк). Данная ситуация вполне объяснима, хотя и не вполне отвечает желательному развитию, ибо расширение географии вузовских центров негосударственного сектора высшего образования привело бы к более равномерному распределению по территории Украины интеллектуального потенциала. Проведенный нами анализ распределения направлений подготовки специалистов в частных лицензированных вузах показывает, что она ведется по 23 специальностям, среди которых наиболее часто встречаются: экономика, менеджмент и маркетинг, медицина, иностранные языки, социология, психология, педагогика, журналистика, культурология, искусство.

По расчетам В. Журавского, соотношение численности студентов очной формы обучения и преподавателей всех уровней квалификации следующее. Общее соотношение: 1:17 — в государственных, 1:20 — в частных; профессоров: 1:220 — в государственных, 1:250 — в частных; доцентов: 1:51 — в государственных, 1:60 — в частных<sup>4</sup>.

На каждый из 200 лицензированных вузов в среднем приходится по 3–4 специальности и примерно в 4–5 раз больше специализаций. На 1 июля 1995 г. их общий лицензированный объем приема студентов составил около 12 тыс. человек, или в среднем по 44 человека на каждую из специализаций<sup>5</sup>. Благодаря такой ситуации возможны индивидуальный подход к обучению, «штучная подготовка» специалистов, в том числе по заказу фирм и предприятий.

В подавляющем большинстве студенчество частных высших учебных заведений на Украине состоит из выпускников средних школ данного года и данного города, чей средний возраст — 17–18 лет; более 60% из них — девушки, около 70% — дети служащих и интеллигенции, у 8% из них родители — доктора или кандидаты наук. Большинство родителей этих студентов имеют научно-техническое образование, хотя многие из них затем стали предпринимателями, т. е. представителями нового социального слоя. По оценкам уровня состояния семьи, даваемым родителями, студенческий контингент разделяется на «богатых» — 3,9%, «имеющих средний достаток» — 58% и «бедных» — 20% (от числа опрошенных). Хотя нам трудно давать категоричное утверждение, можно предположить, что в частных

<sup>4</sup> Цит по ст.: Добрянский Н. Негосударственный сектор высшего образования в Украине // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 127.

<sup>5</sup> Астахова В. И. О развитии частного высшего образования на Украине // Социологические исследования. 1996. № 6. С. 100.

вузах Харькова в основной массе учатся дети из семей, имеющих уровень доходов, несколько превышающий средний по городу<sup>1</sup>.

Несмотря на временное падение престижа высшей школы для молодежи (в 1994 г. в вузы Украины поступило на 7% меньше студентов, чем в 1993 г.) в 1995 г. тенденция усилилась, Подавляющее большинство студентов частных вузов считает престижным иметь высшее образование, причем 78% респондентов сознательно выбрали именно частные учебные заведения, полагая, что они мобильнее в ориентациях на потребности завтрашнего дня.

Среди основных мотивов в выборе специальности на одном из первых мест также оказывается желание иметь высокий заработок (3-е место), хотя на первое место вышла склонность к данному виду деятельности, а на второе — высокий престиж данной профессии. Значительная часть студентов мотивирует свое поступление в приватный вуз также низким конкурсом или даже отсутствием такового, возможностью получить отсрочку от призыва в армию, менее жесткими требованиями к учебной дисциплине.

Чего студенты ожидают от учебы? В начале учебы они хотят получить знания по новейшим специальностям (такой ответ дали почти 80% первокурсников), а на III курсе большинство связывает свои ожидания с повышением общей культуры, с овладением навыками творческого нестандартного мышления, а также с получением фундаментальных знаний по будущей специальности, необходимых в профессиональной деятельности. Такая эволюция ориентации позволяет надеяться, что частным вузам удастся в достаточной мере склонить студентов к убеждению: узкопрофессиональные знания не являются достаточным условием для того, чтобы стать образованным человеком<sup>2</sup>.

Эти данные опровергают достаточно широко распространенное мнение о том, что в негосударственный вуз чаще всего приходят избалованные дети богатых родителей, не имеющие особой склонности к серьезной работе и постижению своей специальности.

Можно сделать следующие выводы. Период экстенсивного развития сектора частных высших учебных заведений в Украине завершился. Последние органически дополнили существующую сеть вузов, расширили возможности доступа к образованию, успешно конкурируя на рынке образовательных услуг. Большинство частных вузов имеют достаточно мощную материальную базу, квалифицированный преподавательский состав. В частных вузах обучается около 16% от общей численности студентов. Перспективы развития частного сектора высшего образования прямо коррелируют с об-

<sup>1</sup> Астахова В.И. О развитии приватного высшего образования на Украине // Социологические исследования. 1996. № 6. С. 101.

<sup>2</sup> Там же. С. 101.

щей социально-политической ситуацией в стране, способностью конкретного вуза разработать и реализовать стратегию и тактику, направленную на производство качественного продукта<sup>3</sup>.

В настоящее время уже ощущается конкуренция между вузами, что вызывает беспокойство среди преподавателей частных вузов, не имеющих еще устойчивого статуса и прочных традиций, а также достаточной научной и материально-технической базы. Они постоянно испытывают на себе пренебрежительное отношение со стороны отдельных работников Министерства образования и со стороны работников государственных вузов. Но развитие частных вузов в Украине продолжается, они будут укреплять свои позиции и улучшать работу, ибо такова общая тенденция реформирования системы высшего образования, его интеграции в новые социально-экономические отношения.

В республике Беларусь — аналогичные проблемы. Здесь функционируют 45 государственных и 9 частных вузов, многие из которых имеют филиалы. В государственных вузах учатся 200 тыс., в частных — около 50 тыс. студентов. При этом государственные вузы ведут подготовку и на платной основе (по договорам). В некоторых из них доля студентов, оплачивающих свое обучение, достигает половины. Стоимость обучения в государственных вузах колеблется от 700 до 3 тыс. дол., в частных она немного ниже (примерно 650 дол.).

Прием студентов проводится в 2–3 потока: первый поток — в самые престижные (ведущие) вузы страны, второй — в региональные и менее престижные столичные и частные вузы. Однако частные учебные заведения, чтобы произвести полный набор студентов, нередко увеличивают сроки приема<sup>4</sup>.

В 2002 г. в новой редакции был принят закон «Об образовании», которым предусматривалось введение аттестации и аккредитации учреждений образования.

После принятия новой редакции Закона приказом Министерства все государственные учреждения образования были признаны аккредитованными (без прохождения соответствующей процедуры).

Вместе с тем Законом предусматривается аттестация как форма контроля за качеством образования. Аттестация, цель которой подтвердить аккредитацию, проводится раз в 5 лет. При отрицательных итогах аттестации вуз считается неаккредитованным и может повторно пройти процедуру через год (например, в 2003 г. не был аттестован Белорусский коммерческий институт управления. В 2004 г. он прошел аттестацию повторно).

<sup>3</sup> Добрянский Н. Негосударственный сектор высшего образования в Украине // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 127.

<sup>4</sup> Овсянников В. Система высшего профессионального образования и проблема оценки качества в вузах Республики Беларусь // Alma Mater. 2004. № 7. С. 7.

В настоящее время в Беларуси разработан проект положения о лицензировании учреждений образования, ужесточающий требования на получение лицензии на образовательную деятельность.

До сих пор не урегулированы юридические и организационные проблемы, возникающие при закрытии неаккредитованного вуза. Студенты оказываются в непростой ситуации. Например, один из частных вузов, контингент учащихся которого согласно лицензии не должен был превышать 200 чел., принял с учетом обучающихся в филиалах более 8 тыс. студентов. Министерство было вынуждено отозвать лицензии на филиалы, а обучавшихся в них студентов перевести в другие вузы. Но сделать это не просто: из 6 тыс. студентов, которых нужно было перевести, до сих пор еще 800 не определились с местом учебы. Причин тому несколько: и удаленность нового вуза от места жительства студента, и высокая стоимость обучения в государственных учебных заведениях; немаловажным оказывается и то, что учебные планы в частном вузе отличаются от подобных планов по аналогичным специальностям в вузах государственных, поэтому студенты переводясь с 3–4 курсов, должны компенсировать значительную академическую разницу; студенту же 6 курса приходится сдавать около 50 дисциплин, т. е. фактически заново проходить курс уже по новой программе<sup>1</sup>.

Современное казахстанское общество также переживает качественно новый этап своего развития — этап постановки и решения принципиально новых задач в каждой сфере жизни общества и, конечно же, в образовании.

За последние 10 лет здесь произошли: диверсификация институциональных структур, программ и форм обучения; переход преимущественно к университетской системе образования, формирование многопрофильных университетов классического типа на основе объединения и слияния отраслевых и региональных высших учебных заведений; реорганизация педагогических и технических институтов. Процесс оптимизации сети вузов и формирования региональных университетов продолжался с 1995 по 2000 г.

В 2012 г. было принято более 70 тысяч студентов, что на 8,8 тысячи меньше уровня 2011 года. Сокращен прием на очную форму обучения на 5,5 тысячи, на заочную — 5,3 тысячи. За счет государственного бюджета поступило 30,5 тысяч человек, что на 1,7 тысячи меньше 2011 года. Это связано с демографическим спадом: если в 2012 г. школы окончили 64,5 тысячи учащихся, то в 2013 г. — около 60 тысяч. Зачисление студентов проводилось по результатам централизованного тестирования по трем предметам и среднего балла школьного аттестата. В 2013 г. для участия в конкурсе нужно набрать 10 баллов по русскому или белорусскому.

<sup>1</sup> Овсянников В. Система высшего профессионального образования и проблема оценки качества в вузах Республики Беларусь // *Alma Mater*. 2004. № 1. С. 7–8.

Еще три года назад абитуриенту для поступления в вуз достаточно было получить по централизованному тестированию хотя бы 1 балл, то в 2012 г. минимальную планку подняли до 7 баллов, и 10% абитуриентов не смогли ее преодолеть.

Система образования в Казахстане формировалась не одно десятилетие. Наиболее существенные успехи были достигнуты в советский период развития. Однако из-за отрыва от мировой практики профессиональной подготовки к концу этого периода система образования республики во многом превратилась в подсистему, обслуживающую потребности господствующей идеологии. Итогом этого стала зарегламентированность деятельности вузов и ориентация в вопросах финансирования только на государственный бюджет.

В постсоветский период финансовые проблемы и отток квалифицированных преподавателей в другие социальные сферы значительно снизили качество обучения, прежде всего в средних школах. Началось время бесконечных реформ. При их бесспорной необходимости общее кризисное состояние образования под флагом его реформирования привело к разрушению добротной, десятилетиями создававшейся системы. Это во многом было вызвано и необдуманном копированием зарубежного опыта.

Принятие Законов Республики Казахстан «Об образовании» (1992 г.) и «О высшем образовании» (1993 г.) и «Временное положение о среднем специальном учебном заведении Республики Казахстан» обеспечили законодательную базу деятельности учебных заведений в переходный период. На этой основе были достигнуты первые позитивные сдвиги. Возросла инновационная активность, интенсивно развивались образовательные учреждения нового типа, в том числе негосударственные, наладились международные связи и сотрудничество, получила развитие практика набора абитуриентов на договорной основе<sup>2</sup>.

В 2004 г. в Республике Казахстан функционировало порядка 160 вузов и 102 филиала. Государственными являлись 49 высших учебных заведения, 111 вузов — частными<sup>3</sup>.

Государственные вузы по статусу и виду подразделяются: на национальные (8); региональные (18); государственные (9); вузы с особым статусом (3); акционированные (10). Что же касается негосударственных учебных заведений, то в 2004 г. в Казахстане было 20 академий, 21 институт и 71 университет.

<sup>2</sup> Бекишев К.Б., Сагимбекова Н.Б., Акимжанова Г.М. Современное состояние образования в Республике Казахстан // Педагогика. 2005. № 6. С. 103.

<sup>3</sup> Адилов Ж., Каланова Ш. Система государственного контроля качества высшего образования в Республике Казахстан // Alma Mater. 2004. № 1. С. 10.

В 2010 г. в структуре высшего образования Казахстана преобладают частные вузы (89 из 144, или 62% от общей численности высших учебных заведений)<sup>1</sup>.

В 2011 г. в Республике Казахстан функционировало 44 государственных вуза, из них 10 с особым статусом и 93 частных образовательных организаций высшего образования. Государственные вузы выпустили 78,8 тыс. чел., частные — 81,3.

Из 74 высших учебных заведений в национальный рейтинг Республики Казахстан в 2012 г. попали 12 национальных вузов, 30 государственных, 13 акционированных вузов, 21 частный и 1 международный вуз.

По территории Казахстана вузы распределены неравномерно. Больше всего их в Алматы и Южно-Казахстанской области.

В вузах республики обучаются около 570 тыс. чел., в том числе по очной форме — 279866 (40,4%); по заочной — 287851 (50,6%). Численность студентов, обучающихся в частных вузах, составляет 30% от их общего числа. На платной основе обучаются 82% от общей численности студентов, на бюджетной — 3,3%, по государственным образовательным грантам — 8,7%, по государственным образовательным кредитам — 6%.

Особенность лицензирования в Казахстане заключается в том, что лицензия является бессрочной: ее действие может приостанавливаться (на срок до шести месяцев) или она просто отзывается.

С января 2002 г. процедуру аттестации прошли 57 вузов, в том числе: национальных — 4; частных — 35; негражданских — 5; с особым статусом — 1; государственных — 12. По результатам проверки закрыты 2 вуза и 6 филиалов. Лицензии отозваны у 24 вузов по 87 специальностям, а их действие приостановлено в 24 вузах по 78 специальностям<sup>2</sup>.

Сомнительно, что во всех частных вузах, как требуется для сохранения доброго имиджа высшей школы, была аттестация. «Но лучше пусть молодежь учится в не самых свершенных вузах, чем не учится вовсе», объяснил позицию правительства ректор Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева Серсенгали Абдыманалов<sup>3</sup>.

В соответствии с Соглашением о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях стран Европейского экономического сообщества (Душанбе, 19 июля 2002 г.) на их территории признаются дипломы только аккредитованных вузов.

<sup>1</sup> Частное высшее образование: проблемы, приоритеты, перспективы / под общ. ред. Н. О. Дулатбекова, Караганды: РИО «Болашақ-Баста», 2011. С. 15.

<sup>2</sup> Адилзов Ж, Каланова Ш. Система государственного контроля качества высшего образования в Республике Казахстан // Alma Mater. 2004. № 1. С. 12–13.

<sup>3</sup> Поиск. 9 июня 2006 г. № 23 (889). С. 9.

В Армении насчитывается 15 государственных вузов и 60 частных, то есть частный сектор высшего образования доминирует. Еще интереснее ситуация в Грузии: на 26 государственных приходится 145 частных вузов. Проблема качества образования здесь стоит очень остро.

В Кыргызстане потребность в получении высшего образования весьма велика, поскольку именно с образованием многие связывают надежды на улучшение своего социально-экономического положения. Отмеченное во многом объясняет присущую стране тенденцию расширения доступа к высшему образованию.

Так, по сравнению с 1991 г. сеть высших учебных заведений в Кыргызстане возросло более чем в 4 раза. Сегодня подготовку специалистов с высшим образованием ведут 55 учебных заведений, в том числе государственных — 31 и частных — 24 (в 1991 г. их было 12)<sup>4</sup>. В последних учатся свыше 15 тыс. студентов.

Расширение сети вузов, естественно, сделало высшее образование более доступным для молодежи, особенно той ее части, которая проживает в регионах. Если раньше большинство вузов и студентов находились в столице, то сегодня в Бишкеке учится менее половины студенческого контингента — 93185 чел., или 46,8%.

Система высшего образования Кыргызстана находится в состоянии постоянного поиска новых подходов к организации деятельности вузов. Одним из путей выхода из кризисного состояния является интеграция отечественной высшей школы в международное вузовское пространство, в котором общепризнанным лидером является американская система образования.

Исследование динамики высшего образования в Кыргызской Республике подтверждает закономерность появления вузов нового типа и обострение конкуренции на рынке образовательных услуг. Создание частного сектора высшего образования в определенной мере вызвано общим увеличением интереса к получению современно ориентированного высшего образования и ростом конкуренции на рынке кадров. В Кыргызстане считают достаточно перспективным явлением развитие частной высшей школы, которая отвечает потребностям времени и развитию личности<sup>5</sup>.

В создании и функционировании частных вузов здесь, как и в России, Белоруссии, Украине, большую роль играют материальные ресурсы. В частных вузах труд преподавателей оплачивается по более высоким ставкам. Это порождает множество проблем. Сейчас многие преподаватели работают в двух-трех, а то и в четырех вузах. И чем выше профессио-

<sup>4</sup> Исмаилов Б., Значомская Т. Развитие система сценки качества образования в Кыргызстане // *Alma Mater*. 2004. № 1. С. 14.

<sup>5</sup> Шаршекеева К. Д. Американский университет в Кыргызстане как одна из современных моделей развития высшей школы: автореф. дис. ... наук. Бишкек, 2001. С. 14.



нализм конкретного лица, тем больше предложений он имеет, тем выше его рейтинг. В этой связи возникает вопрос: страдает ли качество обучения от такого совмещения? Конечно, ответ на этот вопрос не может быть однозначным. Не все решают деньги, многое зависит от организации учебного процесса, а также от того, насколько ясно представляют создатели новых вузов свои цели и задачи, насколько квалифицированными и подготовленными являются преподаватели — ядро вуза. Поэтому новаторство и стремление изменить вузовскую практику не всегда требует дополнительных финансовых затрат.

Интересен опыт функционирования Американского университета в Кыргызстане. Идея создания первого Американского университета в Центральной Азии была высказана еще в 1993 году на официальной церемонии открытия Кыргызско-американского факультета КГНУ сегодня уже бывшим Президентом Кыргызской Республики Аскарком Акаевым и бывшим Вице-президентом США Альбертом Гором. Эта идея воплотилась в жизнь в ноябре 1997 года: в результате соглашения с Вице-президентом США Альбертом Гором и главой Института «Открытое Общество» — Джорджем Соросом на базе Кыргызско-американского факультета при Кыргызском национальном университете Указом Президента Кыргызской Республики Аскара Акаева был образован Американский университет в Кыргызстане (АУК). Указ был торжественно вручен на церемонии открытия АУК 12 ноября 1997 года, в которой приняли участие Президент Кыргызстана Аскар Акаев и бывшая Первая Леди Соединенных Штатов Америки Хиллари Клинтон<sup>1</sup>.

Американский университет в Кыргызстане — негосударственный вуз, источники финансирования которого, помимо платы за обучение, вносимой студентами, включают также, как отмечалось выше, различные виды финансовой поддержки, оказываемой, в частности, Институтом «Открытое общество» и Правительством США. Благодаря этому для талантливых студентов, которые по тем или иным причинам не могут оплатить свою учебу, предусмотрена гибкая система грантов<sup>2</sup>.

Этот университет является международным, который осуществляет свою деятельность в лучших традициях американского высшего образования. АУК занимается учебной и исследовательской деятельностью для осуществления следующих целей:

- подготовка специалистов в области гуманитарных, социальных и естественных наук на уровне университета, магистратуры и докторантуры и присвоение соответствующих степеней, государственного диплома Кыргызской Республики, а также диплома американ-

---

<sup>1</sup> Шаршекеева К. Д. Указ. соч. С. 14.

<sup>2</sup> Там же. С. 16.

ского образца, который соответствует стандартам и требованиям американских университетов;

- развитие и использование новых учебно-образовательных систем по подготовке специалистов и руководителей нового типа для Кыргызской Республики и других стран;
- совершенствование образовательных стандартов, методов обучения и проведение научных исследований в Кыргызстане и Центрально-азиатском «регионе на основе использования зарубежных методов и стандартов;
- разработка, публикация и распространение научной, образовательной и методической литературы;
- стимулирование развития демократических процессов в сфере образования в Кыргызской Республике, поиски путей распространения положительного опыта АУК;
- развитие сотрудничества и взаимопонимания между гражданами Кыргызской Республики и мирового сообщества<sup>3</sup>.

Миссия Американского университета в Кыргызстане распространяется далеко за пределы республики. Университет представляет собой пример принципиально нового и во многом альтернативного академического учреждения, следующего лучшим традициям образовательных систем США и стран Европы. Управление университетом строится на паритетных началах и предусматривает открытое принятие всех решений. В связи с этим в университете действует совершенно новая для всех стран СНГ система управления и организации высшего учебного заведения международного образца.

Совершенно естественно, что в процессе создания университета возникают случаи недопонимания между представителями разных стран. Это неизбежно, когда приходится комбинировать различные образовательные системы и модели. В АУК уже в первые годы его функционирования мнение зарубежных коллег по поводу невозможности изменений оценок и так называемых пересдач экзаменов и зачетов было воспринято как один из возможных путей реформирования традиционной советской системы, при которой практика повторных сдач экзаменов и зачетов являлось достаточно распространенным явлением. В АУК действует правило, по которому студент, проваливший курс, должен изучать его заново, а изменение оценки допускается только в самых исключительных случаях, при этом оценка обязательно вносится в его документ об академической успеваемости<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Шаршеева К. Д. Указ. соч. С. 14.

<sup>4</sup> Там же. С. 17.

Занятость выпускников КАФ и АУК составляет 100%, что является бесспорным показателем эффективности новой модели высшего образования. Выпускники университета не только самостоятельно ищут и находят работу, они также, что более важно, стремятся создавать новые рабочие места для себя и для страны. Выпускники КАФ 1997 года и АУК 1998, 1999, 2000 годов в настоящее время работают в ряде международных организаций, фирмах, компаниях и вузах, в Законодательном собрании Жогорку Кенеша, в газетах *Financial Times* (Лондон), *Times of Central Asia*, «Вечерний Бишкек» и др., продолжают учебу в магистратуре в США, в Англии, Германии, Египте, Польше, Москве, Австрии, Израиле, Италии, Кыргызской медицинской академии, Академии управления бизнесом при президенте, АУК, МУК. Работают они в таких странах, как Германия, Монако, Россия, Узбекистан, Казахстан, открывают свои предприятия и фирмы.

Гораздо более взвешенной и осторожной является политика в области частного высшего образования в Прибалтике. Латвия, Литва и Эстония начали интегрироваться в Европу еще с начала 90-х гг. В 1994–1995 гг. Советом Европы были организованы специальные семинары для образовательных ведомств стран Балтии. Согласно декларациям о сотрудничестве оценка качества осуществляется международными комиссиями. Здесь функционируют филиалы западных вузов. Поэтому число частных вузов невелико. В Латвийской Республике их всего 13, в Эстонии — 12, в Литве — 10. Однако относительные показатели численности студентов впечатляют. Например, в Латвии на 10 тыс. жителей приходится 493 студента, что ставит республику по этому показателю на третье место в мире после Канады и США.

Наименьшее развитие частная высшая школа получила в Литве. В основном частные вузы создаются для национальных меньшинств, а их доля в республике невелика (19–20%). Русскоязычное население предпочитает университет «Рутения»<sup>1</sup>.

Страны Балтии раньше России присоединились к Болонскому процессу, работают с системой европейских образовательных кредитов, приобрели опыт, которого нет пока у многих российских вузов.

Особенность организации оценки и аккредитации вузов в республиках Балтии заключается в том, что ответственность за качество Министерства образования делят с некоммерческими неправительственными организациями. В частных вузах лицензируются каждая программа в отдельности, а не вуз в целом<sup>2</sup>, в отличие от России, где аккредитации подвергаются и учебные заведения в целом.

<sup>1</sup> <http://www.ibusiness.ru/offline/2000/126/10922/print.html>.

<sup>2</sup> Бауман Х. Система высшего образования в Эстонии // *Alma Mater*. 2004. № 1. С. 34; Дзельме Ю. Структура системы гарантии качества высшего образования в Латвии; Там же. С. 18.

Интересное правило, которое позаимствовала бы Россия, — это бессрочная аккредитация вуза. Например, крупнейший в Прибалтике Балтийский Русский институт в 2000 году получил бессрочную аккредитацию с правом выдачи дипломов государственного образца Латвийской Республики<sup>3</sup>.

Лицензирование распространяется только на частные вузы и курсы, продолжительность которых 120 часов. Одним из главных условий получения лицензии является наличие письменного согласия на преподавание по программам вуза будущих преподавателей. При этом каждый преподаватель указывает, на какой основе он будет работать: постоянной или нет.

В целом тенденцию создания частных образовательных организаций высшего образования руководство России, стран СНГ и Балтии рассматривает как позитивную.

Ю. Рубин включает современные российские частные вузы в три различных кластера. К первому кластеру следует отнести вузы, тяготеющие к модели исследовательско-предпринимательского поведения. Ко второму — аффилированные вузы, действующие как партнеры более крупных и солидных высших учебных заведений. Третий кластер составляют конъюнктурные вузы, миссия которых заключается в удовлетворении спроса на получение государственных дипломов, отсрочки от службы в армии, инерционной потребности в принадлежности к высокообразованному сословию<sup>4</sup>.

Большинство частных вузов в России расположено в Московском регионе (40%), Санкт-Петербурге (15%), а также в Екатеринбурге, Ростове-на-Дону, Краснодаре, Воронеже, Казани, Новосибирске, т. е. городах, где имеются хорошие научные школы.

В настоящее время в Московской области 40% студентов обучаются в частных структурах.

В Татарстане три отличных частных вуза, которые знают все.

Многие частные вузы открыли обучение бакалавров по остродефицитным в начале 90-х годов специальностям — юристов, экономистов, менеджеров, и рынок этих бакалавров принял<sup>5</sup>.

Доминирующее положение в системе высшего образования Пермского края занимают государственные высшие учебные заведения. В 18 государственных вузах (включая филиалы) в 2008/2009 учебном году обучалось 88988 чел., что в пять раз превышало численность студентов 13 частных

<sup>3</sup> <http://zagran.kiev.ua/article.php?new=201&idarc=2019>.

<sup>4</sup> Рубин Ю. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 33.

<sup>5</sup> Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 21.

вузов и филиалов (16435 чел.). В 2008/2009 уч. году выпуск специалистов составил в государственных вузах составил 15109 чел., в частных — 1716 чел. За последние семь лет количество выпускников увеличилось в государственных вузах в 1,5 раза, в частных — в 5,4<sup>1</sup>.

На Алтае к частным образовательным организациям, ведущим образовательную деятельность по программам высшего образования, относятся: Алтайская академия экономики и права (институт), Алтайский экономико-юридический институт, Алтайский институт финансового управления, Алтайский филиал Московского психолого-социального института, Алтайский институт экономики (филиал Санкт-Петербургского университета управления и экономики), Барнаульский филиал Московской академии предпринимательства при Правительстве г. Москвы, Алтайский институт труда и права (филиал Московского института труда и социальных отношений), Барнаульский филиал Современной гуманитарной академии, Бийский филиал Современной гуманитарной академии (СГА), Рубцовский филиал регионального открытого университета Российской академии образования (РОУ РАО) и более 20 представительств.

По неполным данным, в алтайских негосударственных образовательных учреждениях в 2008 г. обучалось 7774 студента. Из них: в ААЭП — 1868, в АЭЮИ — 739, в Алтайском институте финансового управления — 437, Рубцовском филиале РОУ РАО — 597, Алтайском филиале МПСИ — 681, Алтайском институте труда и права (филиале Академии труда и социальных отношений) — 446, Барнаульском филиале СГА — 308, Бийском филиале СГА — 438, Алтайском экономическом институте (филиале Санкт-Петербургской академии управления и экономики — 384, Барнаульском филиале Московской академии предпринимательства при правительстве г. Москвы — 760 человек.

Итоги набора в частные вузы и филиалы негосударственных вузов на Алтае в 2008/2009 учебном году таковы: всего зачислено 2666 человек, из них: в Алтайскую академию экономики и права (институт) — 678 чел., в Алтайский экономико-юридический институт — 308 чел., в Барнаульский филиал Московского психолого-социального института — 267 чел., в Алтайский институт экономики (филиал Санкт-Петербургского университета управления и экономики) — 177 чел., в Барнаульский филиал Московской академии предпринимательства при правительстве г. Москвы — 150 чел., в Барнаульский филиал Современной гуманитарной академии — 255 чел., в Бийский филиал Современной гуманитарной академии — 188 чел., в Рубцовский филиал университета Российской академии

<sup>1</sup> Демидова Н.И. Платное образование: аспект эффективности // Высшее образование в России. 2009. №4. С. 117.

образования — 110 чел., в Алтайский институт труда и права (филиал Академии труда и социальных отношений) — 370 чел., в Алтайский филиал Российской международной академии туризма — 75 чел.

В 2012 г. государственные высшие учебные заведения, расположенные на территории края, получили утвержденные учредителями контрольные цифры приема на 2012/2013 учебный год. В вузах края было 8037 бюджетных мест, по сравнению с прошлым годом это число уменьшилось на 136 (было 8173). Сокращение бюджетных мест коснулось преимущественно гуманитарного и экономического направлений подготовки, а также заочной и вечерней форм обучения. Увеличилось количество бюджетных мест на специальности и направления в области физико-математических наук, информатики и вычислительной техники. Больше, чем в 2011 году, государственные вузы будут готовить специалистов в области энергетики, продовольственных продуктов, оружия и систем вооружения. В педагогических учебных заведениях набор увеличился по всем специальностям очной формы обучения.

В Краснодарском крае в настоящее время функционируют 12 государственных вузов с 53 их филиалами и 20 частных вузов с 34 их филиалами, контингент студентов всех форм обучения в крае вырос в 2,7 раза и составляет 129 тысяч студентов<sup>2</sup>.

Численность обучающихся в вузах Краснодарского края: в государственных вузах и их филиалах составляет 80867 человек, в частных вузах и филиалах 19620. Из них на бюджетной обучается 18%, на договорной основе — 82%.

67% частных вузов готовят экономистов, 37 — юристов, только 4 вуза готовят специалистов по иностранным языкам, из них 2 вуза обучают второму иностранному языку с 3-го курса и только 1 вуз — с первого курса первого сентября обучает студентов двум иностранным языкам<sup>3</sup>.

Наибольшее число других частных образовательных организаций было открыто в Москве (170), Московской области (39). Это школы, гимназии, колледжи, лицеи различного профиля. Так, только в Московском центре по лицензированию и аккредитации ЧОО есть перечень для выбора одной из форм частного сектора образования, основанной на частной инициативе. Это частные курсы «Новый акрополь», духовная школа для детей и подростков и взрослых, химический лицей, международная школа молодых менеджеров, эколого-биологическо-геохимическая Донская гимназия, гимназия им. Кирилла и Мефодия, культурологический лицей, школа-пан-

<sup>2</sup> См.: Сакиева Р.С. Негосударственные вузы Краснодарского края // Российское образование и глобальный мир: сб. трудов науч.-практич. семинара «Формирование общевропейской системы образования (опыт вузов Швеции)», Москва-Стокгольм, апрель 2003 / сост. А. С. Кишенков М.: МАКС Пресс, 2003. С. 5.

<sup>3</sup> Там же. С. 18–20.

сионат «Ретро», школа полного дня для 6–12-летних с изучением английского языка и художественным образованием, школа «Муммитроль» для ребят младшего возраста и ряд других.

О высоком КПД некоторых НОУ говорит и тот факт, что «90% выпускников экономико-математического и гуманитарно-правового колледжа «Ромашка» при школе № 29 Москвы поступает в вузы. Можно привести и иные примеры деятельности НОУ»<sup>1</sup>.

Лицензию на право образовательной деятельности уже в 1994 г. имели 380 школ (аккредитовано 85), бюджетное финансирование имели из них 160. Из 447 общеобразовательных школ — 124 учреждения начального общего образования, основного общего — 34, среднего (полного) общего — 289. Среди них действовали 82 гимназии, 59 лицеев, 91 общеобразовательная школа, 4 пансиона, 25 колледжей, 154 частные школы и 32 других учреждения. Негосударственные образовательные учреждения посещали 39503 учащихся. Занятия проводились на русском, английском, еврейском и других языках. Около 7% от общего числа негосударственных образовательных учреждений — школы, открытые верующими различных конфессий<sup>2</sup>.

Становлению частных образовательных учреждений во многом способствовали ст. 43 Конституции Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Указ Президента России «О первоочередных мерах по развитию образования», основанных на установках, зафиксированных в международных соглашениях и декларациях (международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, ратифицированный СССР и вступивший в силу еще в 1976 г.)<sup>3</sup>.

Есть у частных образовательных учреждений успехи не только в России, но и на международной арене. Так, лицеисты литературного лицея «Разум» стали призерами международной литературной игры по линии ЮНЕСКО, проводимой Международной ассоциацией книги. Они удостоены премии конкурса юных писателей в Лос-Анджелесе. Получили сорок из пятидесяти наград в конкурсе на лучшее сочинение, проводимом Международным Фондом славянской письменности и культуры. Подготовлен и сборник художественных произведений лицеистов «Невещественные доказательства», заказанный русскоязычным зарубежьем. Есть и другие успехи<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Лукин Н. Н. Негосударственные образовательные учреждения: необходимость и приоритеты // Образование в Сибири. 1995. № 1. С. 69.

<sup>2</sup> Концепция развития негосударственного образования в России. / А. Г. Асмолов, Л. В. Бабух, Л. П. Кезина и др // Учительская газета, 1994. № 51. С. 6–7.

<sup>3</sup> Конституция Российской Федерации. — М.: ЮНФРА-М, 2012. — С. 14.; Международное законодательство об образовании: сборник документов. Т. 1–4 / сост. Б. А. Виноградов, В. А. Шкатулла. М.: Соц. гол. журн. 1994. С. 151–190.

<sup>4</sup> Лукин Н. Н. Негосударственные образовательные учреждения... С. 69.

Частных образовательных организаций высшего образования в России больше, чем в Европе, но в 5 раз меньше, чем в Японии, и в 10 раз меньше, чем в США.

Несмотря на большое их количество, численность обучающихся в частных высших образовательных организациях составляет 1298,3 тыс. человек, или 17% от общего числа студентов гражданских вузов страны. Прием в них в период с 1995 до 2000 г. возрос с 52,4 до 152,2 тыс. человек, т. е. в 2,9 раза. Так же, как в приросте числа частных образовательных организаций наблюдалось уменьшение приема в 1995 г. В этот же период государственные вузы увеличили прием студентов с полным возмещением затрат на обучение более чем в 5 раз (с 93,5 до 553,5 тыс. человек). Фактически в 2008 г. 57,6% студентов поступили в вузы страны на платной основе.

В самом большом частном вузе — Современной гуманитарной академии и ее филиалах, разбросанных по всей территории России, по дистанционной технологии обучается 180 тыс. студентов по 13 направлениям подготовки<sup>5</sup>.

Из всех студентов частных вузов 66,3% (447 частных высших учебных заведениях) учатся в мелких и очень мелких (до 1000 человек) высших учебных заведениях. В 219 (32,6%) частных образовательных организаций высшего образования обучаются не более 200 студентов. В 127 (18,8%) частных вузах обучаются от одной до трех тысяч студентов. От трех до пяти тысяч студентов учатся в 41 (6,1%) частном вузе. Только в 59 (8,8%) частных образовательных организациях высшего образования учатся более 5 тысяч студентов. В 421 аккредитованном частном вузе ведется обучение в заочной форме, в 4 вузах количество заочников — в пределах от 1100 до 121000 человек. В пяти вузах их менее 100. Остальные обучают от 100 до 650 студентов. Для сравнения: в среднем государственном вузе обучается от 3 до 15 тыс. человек. Однако в Российской Федерации в 525 филиалах государственных вузов учатся от менее 100 до 250 человек. Итак, большинство частных вузов очень маленькие и не могут составлять конкуренцию государственным, а следовательно, вряд ли смогут выжить. Поэтому сейчас наблюдается тенденция к интеграции частного и государственного секторов образования.

Если в 2008 г. в государственных вузах 515738 (56,2%) выпускников обучались по очной форме, то в частных образовательных организациях высшего образования таких было 48581 (31,1%). Примерно равное процентное соотношение выпускников государственных и частных вузов получили тогда образование по очно-заочной форме обучения 44735 (4,9%) и 9375 (6,0). Почти в два раза превосходит процент числа выпускников частных вузов, получивших высшее образование по заочной форме обучения: 331910

<sup>5</sup> Воронов М., Фокина В. Сетевая структура современного вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. — С. 100.



(36,1%) и 95171 (60,9%). Почти равное процентное отношение выпускников государственного и частного секторов образования, получивших образование в форме экстерната: 25724 (2,8%) и 3186 (2,0%). Правда, следует отметить, что небольшое количество выпускников, получивших образование в форме экстерната объясняется, прежде всего, тем, что получить лицензию на ведение образовательной деятельности в форме экстерната частным вузам очень сложно.

Число выпускников филиалов государственных и частных вузов, получивших образование по очной форме в 2008 г., в процентном отношении примерно одинаково: 58837 (37,9%) и 25396 (31,6%). Немного больше в процентном отношении получили высшее образование выпускники филиалов государственных вузов: 9318 (6,0%) и 1594 (2,0%). Значительно больше в процентном отношении окончили выпускники частных образовательных организаций в сравнении с государственными вузами заочную форму: 86856 (55,9%) и 52360 (66,4%). Лишь единицы выпускников как филиалов государственных, так и частных образовательных организаций высшего образования получили образование в форме экстерната: 296 (0,2%) и 40 (0,0%).

В частном секторе высшего образования 631 (93,6%) высшее учебное заведение имеет статус «институт», 30 (4,5%) — «академия» и 13 (1,9%) — «университет».

Прошли государственную аккредитацию 448 частных вузов (66,4%).

Из 37 зарубежных филиалов, созданных 29 российскими вузами, 14 выших учебных заведений — частные вузы.

В 2010 г. на территории Российской Федерации в 650 вузах, среди которых 153 частных, обучалось свыше 120 тысяч иностранных граждан.

Анализ данных из Центрального банка данных государственной аккредитации показывает, что информатизация образовательных учреждений высшего профессионального образования увеличивается с каждым годом. Видно, что по количеству IBM — совместимой вычислительной техники и Интернет-терминалов на 100 студентов приведенного контингента с большим отрывом лидируют институты. Это объясняется присутствием в выборке частных институтов, где информатизация традиционно выше. А невысокое значение числа компьютеров с процессором P II и выше на 1 аспиранта в институтах связано с тем, что далеко не во всех частных вузах ведется подготовка аспирантов<sup>1</sup>.

В 2009 г. из 674 частных образовательных организаций высшего образования — в 464 (69%) был выход в Интернет и в 285 (42,2%) образовательных организаций имели свои сайты.

<sup>1</sup> Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2006 году: Аналитический отчет. М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2007. С. 7–9.

В институтах и академиях отмечается увеличение доли учебных площадей на единицу приведенного контингента студентов в среднем на 3%. В государственных институтах доля учебных площадей на единицу приведенного контингента больше, чем в частных вузах.

Обучение в частных образовательных организациях высшего образования ведется по 1–5 образовательным программам. Здесь традиционно большее внимание уделяется подготовке бакалавров в отличие от государственных вузов, где объем подготовки бакалавров приближается к 10%.

До 1996 г. подготовка бакалавров в частных образовательных организациях высшего образования России преобладала, то в 2010 г. составила 19,8%.

По-видимому, это связано с тем, что требования лицензионной экспертизы на подготовку бакалавров менее жесткие, чем на подготовку специалистов. До 2011 г. в частных образовательных организациях высшего образования возрастал объем подготовки специалистов с высшим образованием, так как бакалавры в условиях современной России труднее адаптируются на рынке труда.

Анализ спектра реализуемых высшими учебными заведениями основных образовательных программ показывает, что наибольшее их количество реализуется государственными вузами (71,0%) и их филиалами (14,5%), тогда, как частными образовательными организациями высшего образования и их филиалами реализуется соответственно 8,5 и 6,0% ООП.

В частных вузах по количеству реализуемых образовательных программ лидируют УГС 080000 — «Экономика и управление» и УГС 030000 — «Гуманитарные науки», однако на третьем месте находится УГС 230000 — «Информатика и вычислительная техника».

Из имеющихся до 2011 г. в перечне 97 направлений и 436 специальностей высшего образования частные образовательные организации высшего образования ведут подготовку по 33 направлениям и 109 специальностям. По гуманитарным и социально-экономическим образовательным программам обучается 93%, или 14,5% от всех обучающихся в вузах России по этим профилям подготовки. Наиболее популярными в частных образовательных организациях высшего образования являются такие направления и специальности, как «Юриспруденция» (104,0 тыс. человек, включая бакалавриат), «Экономика» (22,9 тыс. человек), «Финансы и кредит» (19,7 тыс. человек), «Менеджмент» (11,8 тыс. человек), «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» (10,5 тыс. человек). В частном секторе высшего профессионального образования готовится 32,5% юристов, 31,8% психологов и 43,4% бакалавров экономики.

Частный сектор высшего образования отвечает на запросы рынка. Развитие рыночной экономики и предпринимательства в соответствии с За-

конами «О кооперации в СССР» (1988) и «О предприятиях в СССР» (1990) привело к резкому увеличению числа предприятий и организаций. Если в 1995 г. их действовало 1946, то в 2005 г. — уже 4417 тыс., — таким образом, реальный рост составил 2,4 раза за 10 лет. Каждое такое предприятие в качестве обязательного требования выдвигает наличие директора, главного бухгалтера, а также экономистов, финансистов, маркетологов, менеджеров, юристов — как необходимое условие успешного функционирования предприятия в рыночной экономике.

Создание новых организаций институциональной системы, необходимых для обслуживания инфраструктуры рыночной экономики также потребовало увеличение количества высококвалифицированных экономистов, юристов, менеджеров. Так, численность финансово-кредитных, страховых и пенсионных организаций увеличилась с 82,9 тыс. (в 1995 г.) до 160,7 тыс. (в 2005 г.), число научно-консалтинговых организаций выросло с 72,2 тыс. (в 1995 г.) до 115,3 тыс. (в 2005 г.); практически в 2 раза. Число общественных объединений увеличилось с 18,3 тыс. (в 1995 г.) до 213,4 тыс. (в 2005 г.), или в 11,7 раза<sup>1</sup>.

Подготовку инженерных кадров реализуют 124 частных вуза, имеющих лицензии на право ведения образовательной деятельности в сфере высшего образования, в том числе 33 вуза, получивших государственную аккредитацию. Общее число студентов, обучающихся в частных вузах по инженерно-техническим специальностям и направлениям, увеличилось с 1,3 тыс. чел. в 1994 г. до 10,09 тыс. чел. в 2000 г. (3,14% от общего контингента студентов негосударственных вузов)<sup>2</sup>.

Мы практически не знаем примеров, чтобы в частной образовательной организации высшего образования, например, открылся математический или физический факультет.

За исследуемый период времени отмечен рост показателя научно-методической работы, особенно в институтах. Число монографий на 100 человек ППС с учеными степенями и званиями увеличилось за 2004 год в институтах на 12,1%, рост количества изданных учебников и пособий в институтах составил 17,6%. В 2004 году число монографий на 100 человек ППС значительно выше в частных институтах, а количество изданных учебников и пособий — в государственных<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Егоршин А. П., Аблязова Н. О., Гуськова И. В. Состояние и прогнозы высшего экономического образования в России до 2015 года // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 46.

<sup>2</sup> Гребнев Л., Кружалин В., Попова Е. Модернизация структуры и содержания инженерного образования // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 46.

<sup>3</sup> Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2004 году: аналитический отчет. М.: Центр государственной аккредитации Минобрнауки России, 2005. С. 15–33.

118 частных образовательных организаций высшего образования имеют аспирантуру, 8 — докторантуру и в 27 негосударственных вузах работают диссертационные советы. За 2001–2003 гг. в диссертационных советах частных высших учебных заведений состоялось 1083 защиты<sup>4</sup>.

Решением Аттестационной комиссии по вопросам присвоения ученых званий в 2008 году получили право представлять к ученому званию профессора и доцента по кафедре 8 частных образовательных организаций высшего образования.

Практика уже сегодня показывает, что на завершившейся олимпиаде 2002 г. среди студентов юридических вузов Москвы студенты частных вузов заняли половину призовых мест. В Сибирском регионе студенты негосударственных вузов также начинают занимать призовые места на олимпиадах и во всевозможных конкурсах<sup>5</sup>.

Несколько частных образовательных организаций высшего образования участвовали в конкурсе инновационных вузов, представили интересные программы, но они по условиям конкурса изначально были обречены на неудачу. Что из этого получилось? Из 57 победителей на Нанофоруме ни одно из них не представило конкурентоспособную продукцию. Так куда деньги ушли? Говорили, что на покупку лабораторного оборудования. Какого? Кто его производит? На этом же форуме обнаружилось, что самые конкурентоспособные нанотрубки в стране производятся в частном вузе, а конкретно — в Российском новом университете. Тем не менее, к нашему огромному сожалению, никакой государственной поддержки вуз не имеет. Хотя в научном сообществе его знают и уважают. Этот частный вуз делает лучшие в мире акустоподаватели. Российский новый университет создал самый конкурентный на сегодняшний день гемодинамический анализатор «Кардиокод». Финны внедрили его за три дня. Франция оснащает этими приборами свою систему скорой помощи. Но в России «Кардиокодом» пока никто не заинтересовался. А ведь если бы в Российской Федерации внедрили его, то смертность от сердечно-сосудистых заболеваний в нашей стране уменьшилась бы как минимум втрое.

Мы живем в обществе, где 80% ВВП производится в частном секторе экономики. Поэтому российский бизнес выступает в качестве главного потребителя продукта деятельности образовательной организации. Вместе с тем, оценивая выпускника по товарным, инвестиционным показателям, бизнес, по существу, не несет расходы на его «производство», перекладывая их на плечи государства или родителей. Непосредственное участие крупных корпораций в образовательных проектах зачастую носит несистемный

<sup>4</sup> Государственная аккредитация учреждений...

<sup>5</sup> Соколов Е. А., Рубанова Т. А. Место и роль образования в российской культуре. Новосибирск: Изд. НГИ, 2002. С. 68.

характер; в своих инициативах они, как правило, ориентируются на вузы, которые уже «на слуху», у которых мощные бренды<sup>1</sup>.

Из 30 российских вузов, включенных в международный рейтинг QS (2013 и/), — четыре частных (Европейский университет в Санкт-Петербурге, РосНОУ, Сколтех и Российская экономическая школа)<sup>2</sup>.

В то же время обращает на себя внимание гибкая ориентированность частных вузов на кадровые запросы российского бизнеса: к примеру, в подготовке по специальностям экономики и управления численность студентов здесь составляла в 2005–2006 гг. около 12% от общего количества (государственные и муниципальные вузы на бюджетной основе — 30%; государственные и муниципальные вузы на платной основе — 54%), а по соответствующему направлению — 60%. Заметен их вклад и в подготовку по специальностям информатики и вычислительной техники — 5–6% по числу обучающихся<sup>3</sup>.

Ликвидация идеологических запретов привела к развитию сферы частного сектора образования: появились учебные заведения религиозных организаций. Ныне открыты и религиозные вузы, т. е. образовательные организации высшего образования. Несмотря на то, что их учредителями выступают религиозные организации, в них ведется подготовка по ряду вполне светских специальностей (пока главным образом гуманитарных)<sup>4</sup>.

Имеется тенденция к реализации всех ступеней высшего образования и новых уровней подготовки. После аккредитации 12 частных вузов получили лицензию на послевузовское образование, а большинство — на магистерскую подготовку.

Образовательный процесс в частных образовательных организациях высшего образования России ведется, как правило, высококвалифицированными преподавателями. В среднем в аккредитованных частных образовательных организациях высшего образования доля лиц с учеными степенями и званиями в профессорско-преподавательском корпусе составляет около 70%, в том числе докторов наук, профессоров — 19%.

Большинство преподавателей работает в частных образовательных организациях высшего образования по гражданско-правовым договорам, что ограничивает возможности использования их потенциала в научной и учебно-методической работе. В то же время результаты анали-

<sup>1</sup> Зернов В. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 12.

<sup>2</sup> Зернов В. А. Негосударственные вузы России: современное состояние. Тенденции и перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 4.

<sup>3</sup> Образование в Российской Федерации: 2006: статистический ежегодник. М., 2006. С. 114–115.

<sup>4</sup> Метлик, И. Э. Изучение религии в системе образования // Педагогика. 2003. № 7. С. 72.

за обеспеченности штатным профессорско-преподавательским составом по выборке из 20 ведущих частных образовательных организаций высшего образования Российской Федерации показывают, что доля штатных преподавателей в них возросла с 2% в 1992/1993 гг. до 4–6% в 1995 г., до 25–40% в 1998 г. и до 50–55% в 2008 г. Кадровые сотрудники большинства частных вузов составляют всего 30–50%. Анализ направленности научной деятельности в этих образовательных организациях показывает, что объем фундаментальных научных исследований составляет около 20% от общего числа выполняемых НИР.

За 22 года сложилась следующая картина обеспеченности помещениями частных вузов: примерно — 65% это арендованные площади. Сегодняшняя арендная политика завтра может измениться, и студенты могут оказаться на улице, потому что размещать их негде. А их уже сотни тысяч. Дальновидные руководители частных образовательных организаций высшего образования строят, вкладывают деньги в новые площади. И снова вопиющая дискриминация по сравнению с государственными вузами: частные образовательные организации высшего образования вынуждены выплачивать налог на имущество и на землю. Если государственным вузам производится компенсация этих налогов, этого нельзя сказать о частных образовательных организациях. Поэтому большая часть вузов продолжает арендовать помещения уже более 10 лет. Представьте, когда вузам по определенным причинам отказывают в аренде, они вынуждены «кочевать» с места на место. У студента нет условий для нормальной учебы.

Тенденцию создания частных образовательных организаций высшего образования следует рассматривать как позитивную в развитии системы образования России и стран СНГ и Балтии.

Приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 14 июля 1995 г. № 1055 в Московском открытом социальном университете был создан Научно-методический центр по исследованию проблем негосударственного сектора системы высшего образования, правда, с финансированием его деятельности за счет средств самого университета.

На Коллегии Минобразования России в апреле 1999 г. отмечалось, что частный сектор высшего профессионального образования в едином образовательном пространстве Российской Федерации сложился и состоялся, частная высшая школа активно развивается. Этот факт так или иначе подтверждается во всех статистических отчетах Минобразования. Основной вопрос в том, что развиваться негосударственный сектор должен в правильном направлении.

Анализ содержания многочисленных публикаций в СМИ, посвященных частному сектору высшего образования, показывает, что они посвящены в большей степени констатации проблем, чем предложениям по их пре-

одолению. Можно выделить следующие основные группы упоминаемых проблем:

1. Проблема качества подготовки специалистов: имела наивысшую актуальность в самом начале становления частного сектора высшего образования, но, однако, до сих пор ее сохраняет, хотя уже в гораздо меньшей степени.
2. Кадровое обеспечение учебного процесса. Эта проблема тесно связана с предыдущей. Большинство преподавателей частных вузов трудятся на условиях почасовой оплаты труда или совместительства. Есть случаи, когда к преподаванию привлекаются лица, базовое образование которых не соответствует преподаваемым дисциплинам.
3. Лицензирование и аттестация. В соответствии с решением Коллегии и письмом Министерства от 21.05.1999 г. № 24-52-528 ин/10 органами управления образования субъектов Российской Федерации, региональными советами ректоров вузов и Ассоциацией Негосударственных вузов России за вторую половину 1999 и 2000 года проверено свыше 200 частных образовательных организаций и их филиалов. По итогам проверки, проведенной в 34 регионах, из-за грубых нарушений были изъяты лицензии на право ведения образовательной деятельности у нескольких частных вузов.
4. Проблема финансирования. В развитии частного сектора высшего образования важную роль играет финансовая устойчивость вуза, гарантирующая возможность получения качественного образования. Действующим законодательством не предусмотрен минимальный объем финансовых или имущественных средств, вносимых учредителем (учредителями) при создании или реорганизации частной образовательной организации высшего образования. В подавляющем большинстве частные вузы работают только за счет платы, вносимой студентами за обучение. К этому следует добавить, что в Российской Федерации не развито кредитование для получения высшего образования. Кредит на образование в России при условии 11% годовых плюс залог жилья не приемлем во всех отношениях. В США такой кредит можно взять почти под 0%.
5. Проблема взаимодействия образования и рынка. В теоретическом и методологическом плане недостаточно разработанными остаются проблемы воздействия рынка на функционирование высшей школы, основные направления государственного регулирования этого процесса, вопросы платности высшего образования и адаптации различных сторон деятельности высшей школы к условиям рынка. Малоисследованной является также проблема места и социокультурной роли частного сектора высшего образования, меж-

дисциплинарного и вместе с тем целостного подхода к ее решению, использования новейших педагогических технологий в сфере высшего образования.

Список можно продолжить, но смысл разработки стратегии частного сектора высшего образования не в перечислении недостатков. Большую важность для этого на данный момент имеет возможность ответить на следующие вопросы:

1. Стремление частных вузов получить право выдавать государственные дипломы, то есть пройти аккредитацию, зачастую толкает их к копированию государственной системы образования, к утрате некоторой самобытности, которая и является отличительной чертой частной высшей школы. Но нужно ли это обществу и государству, надо ли к этому стремиться?
2. Как частные вузы могут использовать свое главное конкурентное преимущество — гибкость, быстроту адаптации к изменяющимся потребностям рынка, самобытность как в содержании, так и в организации учебного процесса?
3. Какие ниши высшего образования наиболее подходят частным вузам — инженерная, экономическая или естественнонаучная?
4. Как преодолеть негативное отношение некоторых слоев общества, работодателей и госслужащих к частному сектору образования?
5. Как при стремлении увеличить набор студентов контролировать качество?
6. Какое место может занимать система открытого образования в частном секторе высшего образования?

Все эти вопросы, а также определение общей стратегии развития частного сектора образования, должны обязательно решаться на нескольких, а не на одном уровне:

1. На уровне отдельного вуза должна производиться оценка законодательной и рыночной среды, определение своей целевой аудитории потребителей, своих конкурентных преимуществ и на основании этого выработка стратегии развития.
2. На уровне частного сектора высшего образования — интеграция с целью взаимобмена опытом, взаимоподдержки, совместного решения возникающих проблем и, соответственно, определения экономической роли в обществе, отличительных особенностей, сильных и слабых сторон и, конечно, стратегических задач.
3. На уровне государства, в лице соответствующих его органов, роль частных вузов должна быть окончательно осознана, и выработана правильная политика, учитывающая специфику частного сектора образования, которая рассматривала бы его как часть общей систе-



мы высшего образования, но ставила перед ним конкретные стратегические задачи, соответствующие его специфике.

4. Уровень исследователей. Исследовательская работа в области частного сектора высшего образования должна стимулироваться и поощряться. В ее рамках необходимо классифицировать частные вузы по различным признакам: форме собственности, учредительству, моделям управления, направлениям образовательной подготовки и т. д. Необходимо также разрабатывать принципы формирования стратегии развития частных вузов.

Ориентация на индивидуальный спрос позволяет частному сектору образования совершенствовать работу не только с талантливыми молодыми людьми, но и с теми, чей уровень подготовки ниже среднего. И опять напрашивается сравнение: государственный сектор образования первых практически игнорирует, а вторых просто отсеивает<sup>1</sup>.

Между тем предпринимателям нужны наследники. Они готовы учить своих детей за любую цену. И в частном вузе можно создавать особые группы для тех, у кого уровень подготовки недостаточен. Опыт нашего университета свидетельствует: многих из таких «безнадежных» детей уже к третьему курсу удается «вытянуть». Особые программы частный вуз может вводить и для тех, кто в будущем собирается наследовать бизнес родителей, или заняться малым бизнесом<sup>2</sup>.

Что же касается талантливых студентов, то частные вузы могут предложить существенно более интересные программы, дополнительные предметы и занятия в свободное время; предусмотреть возможность изучения иностранных языков или занятий особыми видами спорта, искусством и т. д. Все сказанное, думается, — безусловное свидетельство преимуществ частного вуза.

Платность вообще позволяет сделать многое. Так, у нас в МУМ есть и конюшня, и пасека, и секции по элитным видам спорта. Таким образом, у частного вуза больше возможностей для воспитания всесторонне развитых людей.

Еще одно преимущество частного вуза — возможность отказа от идеологических установок государства, что позволяет нам приглашать для выступлений перед студентами как представителей всех партий, так и ученых — носителей разного концептуального видения той или иной области науки и т. д.

У частного вуза больше возможностей и для учета пожеланий тех или иных национальных групп, религиозных установок родителей учащихся и т. д. Для жизни демократического общества, думается, все эти аспекты очень важны.

<sup>1</sup> См.: Попов В. Еще раз о судьбах частного высшего образования // Вестник высшей школы. 2005. № 3. С. 14–15.

<sup>2</sup> Там же.

Еще одна сфера деятельности, где возможности частных вузов, безусловно, шире, — образовательные новации. В частной высшей школе легче опробовать новые методы обучения (знаменитый метод кейс-стади появился в Гарварде); новые программы; новые предметы и специальности.

В частности, МУМ по заказу Москвы организовал подготовку административных кадров для крупных городов; по собственной инициативе наш вуз организовал и подготовку в области предпринимательства в культуре (арт-бизнес)<sup>3</sup>.

При Правительстве Москвы есть университет управления, в нем можно учиться за счет московского бюджета, но выпускник обязан работать в структурах управления города. Нетрудно представить, что через какое-то время основная часть системы высшего образования станет платной. Отсюда частные вузы объективно должны быть, более того, их миссия первопроходцев будущей системы высшего образования<sup>4</sup>.

Интересно мнение В. Н. Вениаминова, который считал частные вузы «аналогами предприятий среднего и малого бизнеса в экономике», играющими в общей системе образования «роль экспериментальной лаборатории этой системы на этапе перехода к новым, непривычным условиям рыночных отношений». Миссия частных вузов связана, прежде всего, с улучшением качества образования. Главный способ выживания частного вуза — готовить специалистов с теми навыками, которые жизненно необходимы работодателю<sup>5</sup>.

Несмотря на доказанную временем востребованность обществом частного сектора образования, декларируемую приоритетность сферы образования и равноправие всех субъектов образовательной деятельности, в государственной политике крайне слабо просматриваются тенденции поддержки частного сектора образования.

В настоящее время в отечественной системе образования конкурентная среда фактически отсутствует. Во многом это связано с тем, что государство материально, финансово и законодательно на протяжении многих лет поддерживает только государственный сектор образования, фактически приравняв частные образовательные организации высшего образования к коммерческим структурам.

Это выразилось в возникновении существенного неравенства двух сегментов образования в области налогообложения, доступа к государственным финансовым, материальным и информационным ресурсам. Это в корне противоречит решению Госсовета от 2006 года об установлении равенства

<sup>3</sup> См.: Попов В. Еще раз о судьбах частного высшего образования // Вестник высшей школы. 2005. № 3. С. 15.

<sup>4</sup> <http://www.zpu-journal.ru/articles/detail.php?ID=56>.

<sup>5</sup> <http://www.zpu-journal.ru/articles/detail.php?ID=56>.

доступа образовательных организаций разных форм учредительства к государственным ресурсам, что означает дискриминацию организаций по признаку формы собственности и противоречит пункту 2 ст. 8 Конституции РФ.

Из Закона РФ «Об образовании» изъят ряд статей, гарантирующих частным образовательным организациям освобождение от всех видов налогов, в том числе от платы за землю. Законодательство большинства субъектов РФ не рассматривает частные образовательные организации как равноправную часть системы образования. Все это негативно отражается на мотивации в развитии этого сектора и эффективности системы образования в целом. Отмена льгот по налогообложению образовательных организаций привела к прямому изъятию из их бюджетов значительных средств, предназначенных для развития образовательного процесса. Это ведет к недобросовестной конкуренции на рынке образовательных услуг и резко ухудшает условия образовательной деятельности частных учебных заведений.

Как видим, область частного сектора высшего образования, при огромном ее значении для государства в целом, по-прежнему остается мало исследованной и представляет собой обширное поле для деятельности, хотя первые шаги в этом направлении уже сделаны. Само главное сейчас — это грамотное формирование дальнейшей стратегии его развития. В частности, эта область представляет несомненный интерес для маркетинга образовательных услуг, так как, по сути, маркетинг находит свое применение, прежде всего, именно в частном секторе образования.

Многие частные вузы стали инновационными площадками, и может быть сформирован госзаказ для них. Но все это — отдаленная перспектива, и когда она будет реализована? Доживут ли до светлых дней некоторые весьма неплохие частные высшие учебные заведения?

В 2010 г. в Российской Федерации выбрано 15 национальных исследовательских университетов (НИУ), среди НИУ частных вузов нет.

Неужели в Министерстве образования и науки Российской Федерации не понимают, что нет «белых» и «черных» выпускников, что для частной российской экономики в целом нужны эффективные специалисты, а не выборочно поддержанные государством студенты. Уж и Федеральная антимонопольная служба четко заявила об этом, а Минобрнауки России все невдомек, что социализм закончился, что обществу не нужны новые отечественные «автопромы».

С начала 2009 года были отменены льготы на проезд в поездах пригородного сообщения для студентов частных вузов. Образовательные кредиты, к сожалению, дают только студентам государственных образовательных организаций высшего образования. Парадокс в том, что кредиты на приемлемых условиях студентам государственных вузов предоставляют частные банки. Даже медпункты в государственных вузах содержатся за счет гос-

бюджета, в то время как частный сектор высшего образования вынужден сам финансировать медицинский пункт. А налоги все платят одинаковые! Антикризисная государственная поддержка никоим образом не касается частных вузов. При этом частные банки и частные предприятия социальной значимости государство почему-то поддержало.

Действия государства по отношению к частному сектору образования должны соответствовать неоднократным заверениям и решениям государственных органов (например, решение Госсовета 2006 года) о равнодоступности государственных ресурсов и госзаказа.

И. Е. Задорожнюк считает, что изменения в инфраструктуре высшего образования осуществляются в первую очередь именно в частных вузах. Реформирование отечественной системы образования вообще невозможно без подключения потенциала частного сектора высшей школы. Частный сектор высшего образования позитивно воздействует на социальную мобильность, механизмы воспроизводства социальной структуры, формирует экономически активную личность, создает конкурентную ситуацию на рынке образовательных услуг<sup>1</sup>.

В одной из своих публикаций В. А. Зернов отмечает, что процессы трансформации в российской экономике привели к необходимости адаптации отечественных учебных заведений к запросам потребителей образовательных услуг<sup>2</sup>.

По мнению Ю. Б. Рубина, институционализация конкуренции на рынке образовательных услуг заключается в последовательном распространении на него правил добросовестной конкуренции, делающих невозможными незаконное предпринимательство и извращенную коммерциализацию<sup>3</sup>.

В. А. Трайнев, С. С. Мкртчян, А. Я. Савельев справедливо отмечают влияние частного сектора образования на решение разнообразных социальных задач российского общества:

- 1) расширение доступа граждан к высшему профессиональному образованию;
- 2) стимулирование привлечения к педагогической деятельности в вузах наиболее квалифицированных преподавателей;
- 3) создание новых рабочих мест интеллектуального труда;
- 4) сокращение бюджетных мест на подготовку высококвалифицированных кадров;

---

<sup>1</sup> Задорожнюк И. Е. Потенциал негосударственных вузов с позиции экономики образования // Высшее образование в России. 2006. №9. С. 32.

<sup>2</sup> Зернов В. А. Негосударственный сектор: анализ, прогноз развития // Высшее образование в России. 2004. №9. С. 124.

<sup>3</sup> Рубин Ю. Б. Теория конкуренции и задачи конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2007. №1. С. 67.

- 5) расширение возможностей для приобретения и использования современных компьютерных, дидактических и электронных технологий;
- 6) максимизация материально-технических возможностей укрепления образовательной базы вуза;
- 7) создание и развитие финансовой ресурсной базы для прикладных и фундаментальных исследований<sup>1</sup>.

В 2007 году только одна Современная гуманитарная академия выпустила 27 тысяч специалистов, дала налогов в приращении государству более 30 миллиардов рублей<sup>2</sup>.

Есть предложения превратить частные вузы в учреждения начального профессионального образования (ПТУ). Как будто те, чьи дети учатся в ПТУ, способны за образование платить, а те, кто способен платить за образование, отдадут своих детей в ПТУ.

Проанализировав все точки зрения, мы приходим к выводу, что частные образовательные организации являются неотъемлемой частью всей системы образования, стимулируют ее развитие и выполняют важнейшие общегосударственные задачи:

- стали неотъемлемой частью отечественной системы образования, расширяют возможности реализации гражданами права на образование, способствуют росту уровня образованности населения, обеспечивают повышение интеллектуального потенциала страны и более эффективное включение России в международное образовательное пространство;
- вбирают в себя «нестандартных» детей и подростков, позволяют значительной части молодежи, не поступившей в государственные вузы, поверить в свои способности получения высшего образования;
- стали сегодня инновационными площадками развития, поддерживая образовательную сферу российского государства на сложных этапах его становления;
- обеспечивают выполнение федерального государственного стандарта образования;
- являются базой для поисковых экспериментов;
- обеспечивают возможность работать в образовательной сфере талантливым, высококвалифицированным специалистам, не давая им поменять кафедру на коммерческий ларек;

---

<sup>1</sup> Трайнев В. А., Мкртчян С. С., Савельев А. Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. С. 13.

<sup>2</sup> Карпенко М. Новая роль высшего образования в эпоху развития инновационной экономики, глобализации и депопуляции // Вестник высшей школы. 2007. № 9. С. 17.

- позволяют проявить себя в образовательной сфере высококвалифицированным специалистам ВПК и армии, творческой интеллигенции;
- стимулирует развитие материальной базы;
- привлекают дополнительные инвестиции в сферу образования со стороны граждан, предпринимателей, зарубежных образовательных фондов, учебных заведений и организаций;
- ведут к уменьшению наполняемости государственных образовательных учреждений путем снижения планового набора за счет обучения на государственных площадях, пользования и так «хилым» фондом научных библиотек, столь же малым количеством современных компьютеров так называемых хозрасчетных групп.

Созданные в регионах России, странах СНГ и Балтии разнообразные частные образовательные организации пока лишь дополняют инфраструктуру государственных учебных заведений, позволяют обеспечить целостное формирование образовательной среды: Алтайский экономико-юридический институт (г. Барнаул), Донской юридический институт (г. Ростов-на-Дону), Российский новый университет (г. Москва), Казанский институт бизнеса и управления, Омский институт права и экономики, Смоленский гуманитарный университет, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (г. Уфа) и др.

Изложенное выше показывает, что феномен частных образовательных организаций достаточно прочно вошел в образовательное пространство российской действительности.

Частный сектор системы образования на современном этапе общественного развития не только берет на себя подготовку кадров, но и выполняет серьезную социальную задачу. Россия находится сейчас в зоне кризиса. В настоящее время количество безработных в России уже превысило 10% от величины трудоспособного населения, это становится достаточно очевидным.

В сфере образования мы можем получить до 2,5 млн человек, которые окажутся без работы, лишены возможности продолжить обучение без специальных мер государственной поддержки. До 30% студентов частных вузов могут оказаться не в состоянии платить за учебу. В этой ситуации некоторые частные образовательные организации высшего образования, не имея государственной поддержки, могут закрыться. 800 тыс. студентов частных вузов могут оказаться не у дел.

Многие экономисты делают ставку на инновационный сектор, как на один из наиболее эффективных путей выхода из кризиса. Конкурентоспособную экономику без образования создать невозможно, причем в процветающем государстве комфортно должно быть как государственному, так и частному образовательным секторам.

Такого нет нигде в мире: в стране, где 85% ВВП производится в частном секторе экономики, частные высшие учебные заведения находятся вне ресурсной поддержки государства. Равнодоступность различных секторов к государственным ресурсам является основополагающим фактором развития страны. Наше правительство не решается менять закостенелые стереотипы. А ведь мы живем в развивающемся мире и сложно не заметить реальных достижений частного сектора, а именно частных образовательных организаций высшего образования.

У некоторых из них есть собственные лаборатории и инновационные парки, где ученые находят гениальные научные решения.

Поддерживать нужно тех, кто производит наиболее конкурентоспособную продукцию. Поэтому конкурсная основа необходима.

Во всем мире вузы не делят на государственные и частные, более того, ведущие мировые вузы — частные. В России же все иначе: многие полагают, что если вуз частный — значит, плати и учись, а о качестве образования и речи не идет. Необходимо обозначить равенство между государственными и частными образовательными организациями высшего образования.

На государственном уровне должно быть осознание и понимание государством необходимости поддержки частных вузов как социально-значимого и коммерчески оправданного сектора экономики. Например, от продажи нанотрубок Российского нового университета (а грамм высококачественных нанотрубок за рубежом дороже золота) прибыль и престиж страны на международном рынке заметно увеличится. Плюс государство получит большие налоговые отчисления.

Необходимо устранить вопиющую несправедливость, связанную с тем, что на протяжении нескольких лет негосударственные вузы выплачивают налоги на недвижимость и имущество, в то время как государственным вузам эти расходы компенсируются из бюджета.

Вуз должен быть кластером постиндустриальной экономики. А вообще мы бы просто вернули к жизни закон 1992 года «Об образовании», в одном из положений которого содержался пункт о равноправии аккредитованных вузов. Данный закон идеально подходит к современной ситуации в образовании.

В СССР было 2 млн студентов, в 2012 г. — 7,6 млн. В 2013 году на 490 тысяч бюджетных мест могли теоретически претендовать 750 тысяч выпускников школ. Так что общий конкурс был меньше двух человек на место. Если же учесть, что часть выпускников пошло учиться в техникумы, в частные вузы или просто начали работать, шансы остаться без студенческого билета были минимальны. И это правильно. В постиндустриальном обществе подавляющее большинство населения должно иметь высшее об-

разование. В настоящее время необходимо снять все разговоры о его сокращении. Высшего образования, как и здоровья, много не бывает.

Частному сектору высшего образования надлежит научиться жить в условиях финансового кризиса и демографической ямы. В 2009 году частные вузы набрали от 15 до 50% студентов от прошлого года, правда, и в государственные вузы на внебюджетку поступила примерно треть от 2008 года.

В предвыборном, 2011 г. Министерство образования и науки Российской Федерации выделило государственным высшим учебным заведениям большое количество бюджетных мест, что отрицательно сказалось на наборе в негосударственные вузы.

Средний государственный вуз зачислил на первый курс 700 человек, а частный — всего лишь 90. Среди частных образовательных организаций высшего образования лишь 16 вузов приняли на первый курс 100 человек и более, один из крупных — Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, зачисливший на первый курс 269 человек со средним баллом 59,2. Еще 16 вузов приняли 50–100 человек, из них — Владикавказский институт управления, принявший 82 человека со средним баллом 59,4. Более высокие баллы у вузов с совсем небольшим приемом в бакалавриат: Московская международная высшая школа бизнеса «МИРБИС» приняла 26 человек со средним баллом — 66,8, Международный университет в Москве — 46 человек, средний балл — 61,3.

Итоги приема в частные образовательные организации высшего образования, ведущие набор в основном на экономику, менеджмент и юриспруденцию, можно оценить в сравнении с приемом в социально-экономические государственные вузы на платные места. Здесь сравнение по среднему баллу — не в пользу частных: почти все они попадают в «нижнюю» зону по среднему баллу — у двух третей частных образовательных организаций высшего образования он находится в интервале от 47 до 55. В сравнении же по минимальному баллу частные и государственные вузы примерно равны. Он ниже 45 баллов в 60% государственных вузов и в 62% частных образовательных организаций высшего образования.

Итоги приема в частные вузы более закрыты по сравнению с государственными. Только для 44 частных образовательных организаций высшего образования (10% выборки) на основе материалов, размещенных на сайтах, удалось рассчитать средние баллы (среди государственных вузов таких — 95,6%).

По сайту можно узнать уровень зачисленных абитуриентов только для 10% частных вузов — это ничтожно мало. Это говорит либо о крайне низких баллах поступивших, либо о том, что поступивших нет. Если динамика не изменится и информации не появится, то он же будет и послед-



ним, потому что объект исследования фактически становится невидимым или прекратил свое существование.

Просматривая сайты государственных вузов, приходим к выводу, что последние не открывают для общественности информацию о бюджете, расходовании средств.

Необходимо отметить, что в частном секторе высшего образования имеют место типичные проблемы, несоответствия и нарушения, которые не только мешают развитию конкретных высших учебных заведений, но и дискредитируют этот сектор системы высшего образования в России, странах СНГ и Балтии.

В России появились сотни вузов, тысячи колледжей, лицеев, частных школ и гимназий. К сожалению, в России нет организации, которая бы вела систематический и четкий контроль за открытием, реорганизацией и ликвидацией учебных заведений внебюджетной сферы. Так или иначе все частные образовательные организации высшего образования испытывают острую потребность в нормативно-методических материалах, касающихся финансово-хозяйственной деятельности частных вузов.

К руководству частных образовательных организаций высшего образования пришли настоящие педагоги, новаторы и творцы передовых образовательных технологий, не всегда имеющие опыт хозяйственной работы и искушенность в общении с налоговыми инспекторами, руководителями местных администраций.

Противоречия между образовательным и налоговым законодательством Российской Федерации позволяют налоговым органам на местах творить настоящий произвол. Автору этих строк известны случаи, когда частные образовательные организации высшего образования платят налог на прибыль в полном объеме, вносят штрафы из-за отсутствия контрольно-кассовых машин, вводят счета-фактуры и т. д. Эти и многие другие парадоксы возникают из-за элементарного незнания особенностей налогообложения частных вузов как руководителями организаций, так и представителями налоговых инспекций.

У руководителей государственных учебных заведений есть прекрасная возможность посоветоваться с вышестоящим руководством, пользоваться ведомственной нормативной базой и, наконец, рассчитывать на помощь и защиту со стороны органов государственной власти и местного самоуправления. Руководитель частной образовательной организации высшего образования всегда находится в состоянии «самообороны» и поэтому должен в совершенстве владеть знаниями в области налогового права, постоянно их пополнять. Естественно, что предлагаемый сборник не мог отразить все особенности финансово-хозяйственных взаимоотношений частных вузов с внешним миром.

Государственные вузы работают по централизованным государственным программам, реализуя общегосударственную концепцию образования. Частные образовательные организации высшего образования, руководствуясь требованиями федерального государственного образовательного стандарта, выполняют социальные функции экспериментального полигона, создают авторские программы и концепции, работают для общества под контролем государства, но самостоятельно, с опережением ситуации на рынке труда. Можно говорить о том, что частные образовательные организации высшего образования — продукт социальных инноваций, они являются центром реализации новых идей и проектов в области высшего образования. Фактически они представляют собой форму материализации инновационного образовательного движения, адекватную его сущности, которая предполагает форсированный динамизм, высокую степень свободы, ресурсную экономию при реализации целей и т. д.

Необходимо отметить, что в частном секторе высшего образования имеют место типичные проблемы, несоответствия и нарушения, которые не только мешают развитию конкретных высших учебных заведений, но и дискредитируют этот сектор высшего образования в России и странах СНГ и Балтии.

Подмена вступительных испытаний, позволяющих определить уровень знаний абитуриентов, собеседованиями, а также зачисление фактически всех, кто внес плату за обучение, не способствует укреплению авторитета частных образовательных организаций высшего образования в профессиональной среде.

Порой профессорско-преподавательские кадры формируют из бывших практических работников, хотя и имеющих ученые степени, но или вообще не работавшие в государственных вузах, или уже давно там не работавших.

Снижает авторитет частных вузов то, что обучающиеся этих учебных подразделений занимаются в лучших аудиториях дружественных государственных вузов, тогда как свои студенты «осваивают» подвалы.

Получение дополнительных доходов некоторых образовательных организаций высшего образования за счет залогов за книги, взятые в библиотеке, невозвращение отчисленным обучающимся части денежных средств за не оказанные образовательные услуги, штрафы за непосещение занятий также дискредитируют частный сектор образования в России, странах СНГ и Балтии.

Некоторые руководители частных образовательных организаций высшего образования значительные денежные средства, полученные как оплату за образовательные услуги, вкладывают в приобретение недвижимости, оформляют ее на себя, а небольшую ее долю передают образовательной организации на праве оперативного управления.

Порой частные вузы, созданные в виде ассоциации, используют печати своих учредителей — государственных образовательных организаций высшего образования, добавляя лишь свои наименования, не указывая организационно-правовую форму.

Нередко учебный процесс организуется без учета требований высшей школы в части оформления внутривузовской документации (приказы, личные дела студентов и преподавателей, академические справки и др.), что приводит к конфликтным ситуациям при переводе студентов из вуза в вуз, при восстановлении и т. п. Недостаточно проработаны вопросы заключения договоров как с преподавателями, так и с обучающимися.

Нездоровым представляется открытие многими частными образовательными организациями высшего образования большого числа филиалов и представительств, что вызывает сомнение в качестве подготовки. Отдельные филиалы частных вузов ведут образовательную деятельность без соответствующих лицензий.

Кроме того, образовательные структуры создаются в небольших населенных пунктах на базе предприятий, санаториев, школ, профтехучилищ, средних профессиональных учебных заведений, исправительных колоний, руководители которых берутся за организацию высшего учебного заведения, недостаточно понимая принципиальные особенности вуза (наличие научно-исследовательских работ, профессиональных и научных школ и т. п.).

Имеются случаи подачи в рекламе недостоверной, неправомерной или вводящей абитуриентов в заблуждение информации.

И все же следует отметить, что самое большое количество нарушений совершают филиалы государственных образовательных организаций, а не частных.

Требуется разработка системы взаимодействия с органами управления образованием субъектов Российской Федерации, стран СНГ и Балтии в части контроля за выполнением лицензионных нормативов и требований федеральных государственных образовательных стандартов в частных образовательных организациях высшего образования: объединение и взаимное сотрудничество частных вузов с государственными образовательными организациями высшего образования с целью обмена опытом в организации учебного процесса; разработке научно-методической документации и совместных НИР; организации аспирантуры и др.; утверждение государственных аттестационных комиссий в аккредитованных вузах; доступ к конкурсному участию в формировании издательских планов министерств; участие частных вузов в межвузовских научно-технических программах, утвержденных министерствами и ряда других.

Заслуживают уважения те огромные усилия, которые преподавателям в частных образовательных организациях высшего образования приходится

ся прилагать, чтобы поднять знания совсем слабых абитуриентов до требуемого программой уровня.

Частные образовательные организации высшего образования смогли не только сохранить традиции советской высшей школы, такие как интеллигентность, строгий научный подход, порядочность и чувство долга, самоотверженность и любовь к избранному делу, уважение к студенту и его интересам, но и значительно продвинуться вперед.

Для координации деятельности частных вузов, оказания им методической и практической помощи в 1993 г. группой наиболее активной и заинтересованной части ректорского корпуса в развитии частного сектора высшего профессионального образования была создана Ассоциация негосударственных высших учебных заведений России.

В силу значимости для функционирования этой организации мы публикуем полностью ее Устав.

## 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Некоммерческая организация «Ассоциация негосударственных высших учебных заведений России», зарегистрированная Отделом по регистрации некоммерческих организаций Департамента общественных и межрегиональных связей Правительства г. Москвы 15.03.1996 года за номером в реестре 2743–1, ОГРН 1037739662124, ИНН 7701133562 с фирменным наименованием Некоммерческая организация «Ассоциация негосударственных вузов высших учебных заведений», решение об изменении полного и фирменного наименования которой принято общим собранием членов Ассоциации 05.12.2002 года (протокол № 3), именуемая в дальнейшем Ассоциация, действует на основе Гражданского Кодекса, Федерального закона РФ «О некоммерческих организациях», а также других нормативных актов РФ, регулирующих порядок создания и деятельности некоммерческих организаций, а также настоящего Устава и Учредительного договора Ассоциации.

1.2. Ассоциация негосударственных высших учебных заведений России, является некоммерческой организацией, основанной на членстве, объединяющей на добровольных началах негосударственные образовательные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации, другие организации и объединения, деятельность которых связана с образованием, наукой и культурой. Ассоциация создана с целью координации хозяйственной и некоммерческой деятельности, для представления и защиты общих интересов членов Ассоциации.

1.3. Членами Ассоциации могут являться только юридические лица — негосударственные образовательные учреждения и организации высшего профессионального образования, другие некоммерческие организации,

действующие в сфере образования и науки Российской Федерации. Учредителями (членами) Ассоциации являются:

- Негосударственное образовательное учреждение «Российский новый университет», ОГРН 1027739017822, ИНН 7714082749, юридический адрес: 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22;
- Негосударственное образовательное учреждение «Институт управления, бизнеса и права», ОГРН 1026102898502, ИНН 6161005770, юридический адрес: 344068, г. Ростов-на-Дону, проспект М. Нагибина, д. 33А, стр. 47;
- Негосударственное образовательное учреждение «Международный банковский институт», зарегистрированное Регистрационной палатой мэрии Санкт-Петербурга за № 1808 от 10.11.1992 года, ИНН 7808020508, юридический адрес: 191011, г. Санкт-Петербург, Невский проспект, д. 58;
- Негосударственное образовательное учреждение «Самарская гуманитарная академия», зарегистрированное Администрацией г. Самара за № 424 от 23.06.1992 года, ИНН 63160119091, юридический адрес: 443011, г. Самара, ул. 8-я Радиальная, д. 31;
- Негосударственное высшее профессиональное образовательное учреждение «Гуманитарный университет (институт)», зарегистрированное Администрацией Кировского р-на г. Екатеринбурга за № 5189-1 от 30.06.1995 года, ИНН 6660061434, юридический адрес: 620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, д. 19;
- Негосударственное высшее профессиональное образовательное учреждение Институт «Смоленский гуманитарный университет», зарегистрированное Администрацией г. Смоленска за № 4153 от 30.08.1993 года, ИНН 6730003132, юридический адрес: 214014, г. Смоленск, ул. Герцена, д. 2;
- Негосударственное образовательное учреждение «Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права (ВЭГУ)», ОГРН 1020202555064, ИНН 0274021161, юридический адрес: 450092, г. Уфа, ул. Мубарякова, д. 3;
- Негосударственное образовательное учреждение «Институт современных технологий и экономики», ОГРН 1022301191912, ИНН 2308037134, юридический адрес: 350000, г. Краснодар, ул. Красная, д. 91;
- Негосударственное образовательное учреждение «Новосибирский гуманитарный институт», ОГРН 1025403195498, ИНН 540713761, юридический адрес: 630099, г. Новосибирск, ул. Советская, д. 23;
- Негосударственное образовательное учреждение «Международный независимый эколого-политологический университет», ОГРН 1027700364262, ИНН 7720006383, юридический адрес: 111250, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 14;

- Некоммерческая организация Ассоциация «Содействия вузам», зарегистрированная Московской регистрационной палатой за № 82696 от 09.08.1999 года, ИНН 7706028089, юридический адрес: 113833, г. Москва, ул. Люсиновская, д. 51;
- Негосударственное образовательное учреждение «Международный институт менеджмента ЛИНК», ОГРН 1035002600742, ИНН 5013026044, юридический адрес: 140180, Московская область, г. Жуковский, ул. Московская, д. 8/1.

Ассоциация не ставит целью извлечение прибыли и не распределяет полученную прибыль среди ее учредителей.

1.4. Ассоциация является юридическим лицом, пользуется правами и выполняет обязанности, связанные с ее уставной деятельностью, имеет круглую печать и штамп с эмблемой и указанием своего наименования на русском языке, бланки и другие реквизиты, утверждаемые в установленном порядке. Ассоциация имеет самостоятельный баланс, расчетный счет и иные счета в банковских учреждениях. Ассоциация обладает обособленным имуществом, переданным ей учредителями, приобретенным в результате своей уставной деятельности и по иным основаниям, разрешенным законом. Ассоциация может от своего имени приобретать имущественные и неимущественные права, быть истцом и ответчиком в суде.

1.5. Ассоциация вправе создавать региональные отделения, филиалы и открывать представительства в порядке, определяемом Гражданским кодексом Российской Федерации, учреждать коммерческие и некоммерческие организации, фонды и союзы, участвовать в них. Филиалы и представительства Ассоциации не являются юридическими лицами и действуют на основе утверждаемых Ассоциацией положений о них. Руководитель филиала (представительства) действует на основании доверенности, выданной Ассоциацией.

1.6. Полное наименование Ассоциации на русском языке — Некоммерческая организация «Ассоциация негосударственных высших учебных заведений России»; на английском языке — Association of non-governmental higher educational establishments of Russia. Краткое наименование: АНВУЗ России.

1.7. Юридический адрес Ассоциации: 107078, г. Москва, Большой Харитоньевский пер., д. 21/6, стр. 2. Почтовый адрес: 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22, офис 225.

## **2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ АССОЦИАЦИИ**

2.1. Ассоциация создается с целью развития и совершенствования высшего профессионального образования граждан России, укрепления негосударственного сектора как неотъемлемой части образовательной системы Российской Федерации, координации деятельности, представления и защиты общих интересов негосударственных высших учебных заведений — членов Ассоциации.

2.2. Для достижения данной цели Ассоциация осуществляет следующие направления деятельности:

- выработка рекомендаций для определения политики в области высшего профессионального образования, направленной на дальнейшее совершенствование учебного процесса, развитие науки и улучшение материально-технической базы негосударственных образовательных учреждений;
- укрепление отношений с органами законодательной и исполнительной власти Российской Федерации и ее субъектов и представление интересов негосударственного сектора образования в этих органах;
- защита прав членов Ассоциации;
- представление интересов членов Ассоциации в отношениях с третьими лицами;
- обобщение опыта работы образовательных учреждений высшего профессионального образования и создание соответствующих информационных баз данных;
- организация и проведение для членов Ассоциации научно-практических семинаров, конференций, олимпиад, конкурсов и деловых встреч;
- взаимодействие с аналогичными объединениями, обществами и неправительственными организациями России и зарубежных стран, участие в отечественных и международных выставках, семинарах и конференциях;
- издание информационной, учебной, учебно-методической и научной литературы, обеспечение членов Ассоциации нормативно-правовой документацией;
- участие в организации и проведении научно-исследовательских работ;
- содействие государственным органам управления всех уровней в проведении экспертиз, разработке стандартов, методик, программ и проектов законодательных документов в области высшего профессионального образования;
- оказание организационно-методической помощи негосударственным вузам в прохождении процедур лицензирования, аттестации и аккредитации;
- отражение опыта работы негосударственных вузов в средствах массовой информации;
- разработка мер и предложений по развитию негосударственных вузов, улучшению социального положения студентов, аспирантов, преподавателей и других работников вузов;
- координация деятельности негосударственных вузов по распространению знаний среди населения;

- содействие укреплению и развитию международных связей негосударственных вузов;
- оказание образовательных, консультационных, информационных, юридических и других услуг; — создание научных программных и других продуктов и изделий;
- осуществление иной деятельности, не противоречащей целям Ассоциации и действующему законодательству Российской Федерации.

2.3. Ассоциация вправе осуществлять предпринимательскую деятельность постольку, поскольку это служит достижению ее целей и задач, ради которых она создана. Такой деятельностью признаются приносящие прибыль производство товаров и услуг, отвечающих целям создания Ассоциации, а также приобретение и реализация ценных бумаг, имущественных и неимущественных прав, участие в хозяйственных обществах.

2.4. Отдельные виды деятельности могут осуществляться Ассоциацией только на основании специальных разрешений (лицензий). Перечень этих видов деятельности определяется законом.

### **3. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ АССОЦИАЦИИ**

3.1. Ассоциация имеет право реализовывать свои уставные задачи в порядке, предусмотренном действующим законодательством:

- выражать и представлять интересы негосударственных вузов-членов Ассоциации во всех органах законодательной, исполнительной и судебной власти Российской Федерации и ее субъектов;
- участвовать в деятельности других организаций, в том числе государственных, международных и неправительственных;
- осуществлять разрешенную законом финансово-хозяйственную деятельность, отвечающую целям Ассоциации и в интересах ее развития;

3.2. Ассоциация обязана:

- представлять и защищать интересы членов Ассоциации согласно направлениям деятельности, предусмотренным Уставом;
- оказывать членам Ассоциации различные услуги, предусмотренные Уставом;
- предоставлять членам Ассоциации необходимую информацию по вопросам ее деятельности.

### **4. ЧЛЕНСТВО В АССОЦИАЦИИ**

4.1. Членами Ассоциации являются юридические лица — высшие учебные заведения, другие научные и образовательные учреждения (организации, объединения), внесшие вступительный и членский взносы и выполняющие положения настоящего Устава. Членство в Ассоциации добровольное.



Состав действующей Ассоциации может пополняться за счет новых членов. Для вступления в члены Ассоциации юридическому лицу необходимо в письменной форме подать заявление в Совет Ассоциации в адрес Общего собрания членов Ассоциации и оплатить вступительный и членский взносы. В заявлении должно содержаться признание Устава Ассоциации и обязательство его выполнять, к нему прилагаются необходимые для рассмотрения вопроса документы, перечень которых утверждается Советом Ассоциации.

Решение о приеме в члены Ассоциации принимается Общим собранием членов Ассоциации по представлению Совета Ассоциации.

Члены Ассоциации вносят ежегодные членские взносы не позднее 31 декабря предыдущего года.

## **5. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ЧЛЕНОВ АССОЦИАЦИИ**

5.1. Члены Ассоциации в лице своих полномочных представителей имеют право:

- участвовать в управлении делами, в проектах и программах Ассоциации в области высшего профессионального образования, науки, производственно-хозяйственной, редакционно-издательской и иной деятельности;
- на бесплатных или льготных условиях пользоваться научной, методической, деловой и коммерческой информацией, имеющейся в распоряжении Ассоциации и равно любыми видами услуг, оказываемых Ассоциацией;
- на льготных условиях направлять своих сотрудников для прохождения обучения и переподготовки в Ассоциации;
- участвовать в организуемых Ассоциацией научных конференциях, симпозиумах, выставках, формах научного туризма, иных мероприятиях;
- участвовать в международной деятельности Ассоциации;
- обращаться в Ассоциацию за содействием в защите своих прав и охраняемых законом интересов, а также за иной необходимой помощью;
- участвовать во временных и иных творческих коллективах Ассоциации;
- вносить на рассмотрение руководящих органов Ассоциации предложения по вопросам, входящим в направления деятельности Ассоциации и участвовать в обсуждении этих вопросов;
- участвовать в голосовании с правом решающего голоса на заседаниях Общего собрания членов Ассоциации;
- избирать и быть избранными в руководящие органы Ассоциации.

5.2. Члены Ассоциации обязаны:

- соблюдать Устав Ассоциации и решения Общего собрания членов Ассоциации;

- активно способствовать достижению целей и задач Ассоциации, содействовать осуществлению мероприятий, проводимых Ассоциацией;
- вносить вступительные, членские и целевые взносы в Ассоциацию в порядке и размерах, определяемых соответственно Общим собранием членов Ассоциации или Советом Ассоциации. Взносы членов Ассоциации могут иметь финансовый, материальный или иной характер;
- строго соблюдать иные обязанности перед Ассоциацией, установленные локальными актами Ассоциации.

5.3. Участие в Ассоциации осуществляется на добровольной основе.

5.4. Участие в Ассоциации не препятствует ее членам участие в любых иных союзах, ассоциациях, объединениях.

5.5. Член Ассоциации вправе по своему усмотрению выйти из Ассоциации. Письменное заявление о выходе подается в Совет Ассоциации, который информирует о нем Общее собрание членов Ассоциации. Общее собрание членов Ассоциации принимает решение о выходе члена Ассоциации. В случае добровольного выхода член Ассоциации несет субсидиарную ответственность по обязательствам Ассоциации пропорционально своему взносу в течение двух лет с момента выхода.

5.6. Член Ассоциации может быть исключен из нее по представлению Совета Ассоциации решением Общего собрания членов Ассоциации в случае и порядке, установленными настоящим Уставом и Учредительным договором Ассоциации. В отношении ответственности исключенного члена Ассоциации применяются правила, относящиеся к добровольному выходу из Ассоциации.

Член Ассоциации может быть исключен в следующих случаях:

- за несоблюдение положений настоящего Устава и иных обязанностей перед Ассоциацией, в том числе решений Общего собрания членов Ассоциации;
- за совершение незаконных действий, порочащих честь и деловую репутацию Ассоциации;
- за совершение деяний, в результате которых Ассоциация понесла убытки.

5.7. Членство в Ассоциации прекращается автоматически в случае утери связи с ней и (или) неуплаты членских взносов в течение двух лет.

5.8. Повторное вступление в Ассоциацию осуществляется на общих основаниях.

5.9. Решение о вступлении нового члена Ассоциации принимается большинством голосов действующих членов Ассоциации на Общем собрании членов Ассоциации.

5.10. При выходе из состава Ассоциации взносы не возвращаются.

## 6. УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ АССОЦИАЦИИ

6.1. Высшим органом управления Ассоциации является Общее собрание членов Ассоциации.

6.2. Общее собрание членов Ассоциации вправе принимать решения по всем вопросам деятельности Ассоциации.

К исключительной компетенции Общего собрания членов Ассоциации относится:

- обеспечение соблюдения Ассоциацией целей, в интересах которых она создана;
- утверждение программы деятельности Ассоциации, определение приоритетных направлений деятельности Ассоциации, принципов формирования и использования имущества Ассоциации;
- утверждение Устава Ассоциации, изменений и дополнений к нему, положений о Совете Ассоциации, Дирекции и Ревизионной комиссии;
- образование постоянно действующего коллегиального органа управления — Совета Ассоциации, а также исполнительных органов Ассоциации и досрочное прекращение их полномочий;
- решение вопросов о преобразовании, реорганизации и ликвидации Ассоциации;
- К компетенции Общего собрания членов Ассоциации также относится:
  - утверждение отчетов о работе Совета Ассоциации и Ревизионной комиссии;
  - определение величины вступительных и членских взносов;
  - избрание и прекращение полномочий Председателя Совета Ассоциации и двух его заместителей;
  - принятие решения о приеме в члены Ассоциации, о выходе или исключении из нее по представлению Совета Ассоциации.

6.3. Общее собрание членов Ассоциации созывается по мере необходимости, но реже 1 раза в 3 года. По требованию Совета Ассоциации, при невозможности работы или отказе Председателя Совета Ассоциации от исполнения своих обязанностей, по заявлению не менее одной трети от общего количества членов Ассоциации созывается внеочередное Общее собрание членов Ассоциации. О месте и времени проведения Общего собрания членов Ассоциации, а также о повестке дня Совет Ассоциации письменно уведомляет всех членов Ассоциации, как правило, не позднее чем за 2 месяца до назначения срока.

6.4. Общее собрание членов Ассоциации правомочно принимать решения, если в нем принимают участие более 50% членов Ассоциации. Решения Общего собрания членов принимаются простым большинством голосов участников, присутствующих на собрании. Решения по вопросам,

отнесенным к исключительной компетенции Общего собрания членов Ассоциации, принимаются квалифицированным большинством голосов (2/3 голосов). Член Ассоциации в лице руководителя учреждения (организации) располагает на Общем собрании членов Ассоциации одним решающим голосом. Представитель члена Ассоциации может участвовать в Общем собрании членов Ассоциации с правом решающего голоса по доверенности руководителя учреждения (организации).

Процедура голосования определяется Общим собранием членов Ассоциации.

На Общем собрании членов Ассоциации ведется протокол, который подписывается председательствующим и секретарем собрания, избираемыми членами Ассоциации.

6.5. Руководство деятельностью Ассоциации в период между Общими собраниями членов Ассоциации осуществляет Совет Ассоциации — постоянно действующий коллегиальный орган управления Ассоциацией.

6.6. К компетенции Совета Ассоциации относится:

- подготовка и созыв Общего собрания членов Ассоциации;
- утверждение годового отчета о работе Дирекции и Ревизионной комиссии, утверждение бухгалтерских балансов Ассоциации, в том числе годового;
- утверждение годового отчета и годового бюджета Ассоциации и внесение в него изменений;
- утверждение планов и специальных программ деятельности Ассоциации, а также контроль за их исполнением;
- представление Общему собранию членов Ассоциации отчетов о деятельности Ассоциации;
- назначение и освобождение от занимаемой должности исполнительного директора, выдвижение представителей Ассоциации для участия в работе в государственных и других органах и организациях;
- рассмотрение вопросов, поставленных Дирекцией, Ревизионной комиссией и членами Ассоциации;
- назначение и определение величины целевых взносов;
- открытие представительств и создание филиалов Ассоциации;
- принятие решения об участии в хозяйственных обществах, др. некоммерческих организациях и их объединениях;
- утверждение штатного расписания, сметы доходов и расходов Ассоциации, должностных инструкций, положения о премировании в Ассоциации, и других административно-управленческих документов, регламентирующих деятельность Ассоциации.

6.7. Совет Ассоциации избирается Общим собранием членов Ассоциации сроком на 3 года, численностью не более 35 человек. В состав Совета

Ассоциации по должности входят Председатель Совета Ассоциации, а также 2 его заместителя и исполнительный директор.

6.8. Членом Совета Ассоциации может быть избран кандидат, выдвинутый членами Ассоциации, или член Ассоциации, предложивший Общему собранию членов Ассоциации свою кандидатуру.

6.9. Заседание Совета Ассоциации проводится по мере необходимости, но не реже двух раз в год. Совет Ассоциации считается правомочным, если на его заседании присутствует не менее 50% от числа избранных членов Совета Ассоциации.

Решения Совета Ассоциации принимаются простым большинством голосов членов, присутствующих на заседании Совета Ассоциации. В случае равенства количества голосов голос Председателя Совета Ассоциации является решающим. Процедура голосования определяется Советом Ассоциации. На заседаниях Совета Ассоциации ведется протокол, который подписывает Председатель Совета Ассоциации либо другое председательствующее лицо и секретарь.

6.10. Для управления деятельностью Ассоциации между заседаниями Совета Ассоциации Совет Ассоциации избирает из своего состава Президиум Совета Ассоциации, в количестве до 9 человек, создает комитеты (комиссии, секции) соответственно по направлениям деятельности Ассоциации. Президиум Совета Ассоциации выполняет функции Совета Ассоциации в период между его заседаниями. Президиум регулярно отчитывается перед Советом Ассоциации, его решения утверждаются Советом Ассоциации. Количество и состав комитетов (комиссий, секций) определяется Советом Ассоциации, к их работе могут привлекаться все члены Ассоциации, эксперты и консультанты.

Председатель Совета Ассоциации и два его заместителя входят в состав Президиума Совета Ассоциации по должности и руководят его работой.

Один член Совета Ассоциации может быть членом нескольких комитетов (комиссий, секций). Председателя комитета (комиссии, секции) избирает сам комитет (комиссия, секция) или назначает Совет Ассоциации.

Комитет (комиссия, секция) осуществляет свою работу по плану, ежегодно утверждаемому Советом Ассоциации, и предоставляет Совету Ассоциации ежегодный отчет о проделанной работе. Комиссия является временно действующим органом, созданным для решения оперативной задачи или создания документа.

6.11. Председатель Совета Ассоциации избирается Общим собранием членов Ассоциации сроком на 3 года, путем тайного или открытого голосования из числа лиц, набравших наибольшее количество голосов. Также избираются два заместителя Председателя Совета Ассоциации.

6.12. Председатель Совета Ассоциации организует и руководит деятельностью Ассоциации, Совета Ассоциации и Президиума Совета Ассоциации, контролирует работу Дирекции.

6.13. Не реже одного раза в год Председатель Совета Ассоциации отчитывается перед Советом Ассоциации о результатах деятельности Ассоциации.

6.14. Председатель Совета Ассоциации вправе отказаться от исполнения своих обязанностей, предупредив об этом Совет Ассоциации в письменной форме не позднее, чем за 3 месяца до фактического сложения полномочий.

В случае отказа Председателя Совета Ассоциации от выполнения своих обязанностей, созывается внеочередное Общее собрание членов Ассоциации, которое избирает нового Председателя Совета Ассоциации.

6.15. Исполнительным органом Ассоциации является Дирекция. Она осуществляет текущее руководство деятельностью Ассоциации и подотчетна Общему собранию членов Ассоциации и Совету Ассоциации.

6.16. Дирекцию возглавляет Исполнительный директор, назначаемый Советом Ассоциации по представлению Председателя Совета Ассоциации на срок до трех лет (на основе индивидуального контракта). За серьезные упущения или злоупотребления в работе он может быть отстранен от должности и уволен решением квалифицированного большинства членов Совета Ассоциации или решением Общего собрания членов Ассоциации. Исполнительный директор является единоличным исполнительным органом Ассоциации, без доверенности действует от имени Ассоциации, распоряжается ее имуществом и средствами в рамках утвержденного бюджета, заключает договоры, в том числе трудовые, открывает в банках расчетный и иные счета, издает приказы, дает указания, обязательные для всего аппарата Ассоциации, исполняет иные функции по поручению Совета Ассоциации. К компетенции исполнительного органа Ассоциации относится решение всех вопросов, которые не составляют исключительную компетенцию других органов управления Ассоциации.

## **7. ИМУЩЕСТВО АССОЦИАЦИИ. ФИНАНСОВАЯ И ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АССОЦИАЦИИ**

7.1. Имущество Ассоциации составляют материальные и нематериальные ценности, финансовые ресурсы, находящиеся на ее балансе и являющиеся собственностью Ассоциации.

7.2. Ассоциация может иметь в собственности или в оперативном управлении здания, сооружения, жилищный фонд, оборудование, инвентарь, денежные средства в рублях и в иностранной валюте, ценные бумаги и иное имущество. Ассоциация может иметь в собственности или в бессрочном пользовании земельные участки. Ассоциация также может владеть и рас-

поряжаться имуществом и земельными участками на правах аренды, субаренды, иметь имущество и землю в пользовании.

7.3. Ассоциация отвечает по своим обязательствам тем своим имуществом, на которое по законодательству Российской Федерации может быть обращено взыскание.

7.4. Источниками образования имущества Ассоциации в денежной и иных формах являются:

- регулярные и единовременные поступления от учредителей и членов Ассоциации в виде обязательных вступительных и членских взносов, других целевых взносов;
- добровольные имущественные и денежные взносы юридических и физических лиц (в рублях и в иностранной валюте), пожертвования и материальные средства от предприятий и организаций России, а также иностранных граждан и организаций;
- средства, получаемые от реализации целевых заказов и программ;
- доходы от деятельности Ассоциации и предприятий, учреждений и организаций, созданных ей или с ее участием;
- доходы от собственности Ассоциации;
- выручка от реализации товаров, работ, услуг;
- дивиденды (доходы, проценты), получаемые по акциям, облигациям, другим ценным бумагам и вкладам;
- иные поступления (вклады, взносы, пожертвования), не запрещенные законом.

7.5. Размер и порядок уплаты вступительных и членских взносов устанавливается Общим собранием членов Ассоциации, а целевых — Советом Ассоциации.

7.6. Программы и мероприятия региональных отделений, направленные на реализацию целей и задач Ассоциации, по решению Совета Ассоциации могут частично или полностью финансироваться за счет средств Ассоциации.

7.7. Состав, назначение, размеры и порядок образования различных фондов и направления расходования средств из них определяются Советом Ассоциации.

7.8. Доходы от деятельности Ассоциации расходуются только на достижение целей, определенных настоящим Уставом, и не могут распределяться между членами Ассоциации.

7.9. Ассоциация осуществляет свою финансово-хозяйственную деятельность в соответствии с действующим законодательством РФ и распорядительно-управленческими документами, утверждаемыми Советом Ассоциации.

7.10. Имущество, переданное Ассоциации ее учредителями, является собственностью Ассоциации. Учредители не сохраняют прав на имуще-

ство, переданное ими в собственность Ассоциации. Ассоциация не отвечает по обязательствам своих членов.

7.11. Финансовые результаты деятельности Ассоциации определяются на основе годового бухгалтерского отчета.

## **8. БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ И ОТЧЕТНОСТЬ**

8.1. Ассоциация осуществляет оперативный, бухгалтерский, статистический и иной учет и отчетность в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

8.2. Финансовый год Ассоциации устанавливается с 1 января по 31 декабря.

8.3. По итогам отчетного года на утверждение Совета Ассоциации представляется годовой бухгалтерский баланс и отчет Ассоциации.

8.4. Ассоциация и ее должностные лица несут установленную законодательством ответственность за достоверность содержащихся в годовом отчете и балансе сведений.

8.5. Контроль за финансовой и хозяйственной деятельностью осуществляется ревизионной комиссией.

Общее собрание членов Ассоциации может принять решение о избрании ревизионной комиссии и пользовании услугами аудитора по согласованию с Советом Ассоциации и Исполнительным директором Ассоциации.

## **9. РЕВИЗИОННАЯ КОМИССИЯ (РЕВИЗОР)**

9.1. Контрольным органом Ассоциации является Ревизионная комиссия. Ревизионная комиссия осуществляет контроль за соблюдением финансово-хозяйственной деятельности Ассоциации и избирается Советом Ассоциации сроком на три года. Персональный состав Ревизионной комиссии определяется в количестве до 5 человек.

9.2. Ревизионная комиссия не реже 1 раза в год осуществляет полную ревизию финансово-хозяйственной деятельности Ассоциации в соответствии с Уставом.

9.3. Все должностные лица Ассоциации обязаны по запросу Ревизионной комиссии представлять документы, необходимую информацию и давать письменные объяснения.

9.4. Ревизионная комиссия представляет отчет о результатах проверок Совету Ассоциации. Ревизионная комиссия отчитывается о своей деятельности перед Советом Ассоциации.

9.5. Члены Ревизионной комиссии не могут одновременно занимать должности в органах управления Ассоциации.

9.6. Ассоциация может заключить договор со специализированной организацией для проверки и подтверждения финансовой отчетности (внеш-



ний аудит). Подпись аудитора подтверждает соответствие информации реальному положению дел.

9.7. При отсутствии внешнего аудита годовой отчет и баланс представляются Совету Ассоциации только с заключением Ревизионной комиссии (Ревизора).

9.8. Члены Ревизионной комиссии (Ревизор) имеют право потребовать созыва чрезвычайного заседания Совета Ассоциации и Общего собрания членов Ассоциации, если возникла серьезная угроза интересам Ассоциации.

## **10. ПОРЯДОК ВНЕСЕНИЙ ИЗМЕНЕНИЙ И ДОПОЛНЕНИЙ В УСТАВ АССОЦИАЦИИ**

10.1. Если одна из статей настоящего Устава утрачивает силу, то это не распространяется на другие статьи Устава. Потерявшая силу статья заменяется на возможно близкую по содержанию статью. Изменения и дополнения к Уставу не должны противоречить законодательству Российской Федерации и могут быть внесены только решением Общего собрания членов.

10.2. Изменения и дополнения в Устав Ассоциации вносятся по решению Общего собрания учредителей, принятому квалифицированным большинством голосов (2/3 ее членов от не менее 50% зарегистрированных и присутствующих на заседании ее членов).

10.3. Изменения учредительных документов Ассоциации в соответствии с действующим законодательством РФ вступают в силу с момента их государственной регистрации.

10.4. Государственная регистрация изменений учредительных документов Ассоциации осуществляется в порядке, установленном федеральным законом РФ.

## **11. ДОКУМЕНТЫ АССОЦИАЦИИ**

11.1. По месту нахождения Ассоциация хранит следующие документы:

- учредительные документы Ассоциации, а также изменения и дополнения к ним;
- протоколы Общего собрания членов Ассоциации, содержащие решение о создании Ассоциации, а также иные решения, связанные с созданием Ассоциации;
- документ, подтверждающий государственную регистрацию Ассоциации;
- документы, подтверждающие права Ассоциации на имущество, находящееся на ее балансе;
- внутренние распорядительные документы;
- положения о филиалах, представительствах и региональных отделениях Ассоциации;

- протоколы Общих собраний членов Ассоциации;
- заключения (акты) аудитора, государственных и муниципальных органов финансового контроля;
- иные документы, предусмотренные федеральными законами и иными правовыми актами Российской Федерации, настоящим Уставом, внутренними распорядительными документами, решениями Общего собрания членов Ассоциации и исполнительных органов Ассоциации. Вышеперечисленные документы находятся на хранении по адресу: РФ, 105005, Москва, ул. Радио, д. 22.

Лица, которые в соответствии с законом или внутренними актами Ассоциации имеют право на ознакомление с указанными в данной статье документами, знакомятся с ними в объеме и формах, определяемых законодательством РФ, должностными инструкциями работников Ассоциации и настоящим Уставом.

## **12. ПОРЯДОК РЕОРГАНИЗАЦИИ И ЛИКВИДАЦИИ АССОЦИАЦИИ**

12.1. Ассоциация может быть реорганизована (путем слияния, присоединения, разделения, выделения, преобразования) или ликвидирована по решению Общего собрания членов Ассоциации, а также по решению суда.

12.2. Ликвидация производится ликвидационной комиссией, назначенной Общим собранием членов Ассоциации. С момента назначения ликвидационной комиссии к ней переходят полномочия по управлению делами Ассоциации. Совет, Президиум Совета и Дирекция Ассоциации прекращают свою деятельность.

12.3. Ликвидационная комиссия:

- завершает текущие дела Ассоциации;
- от имени Ассоциации выступает в суде;
- помещает в органах печати сообщение о ликвидации Ассоциации и о двухмесячном сроке для предъявления требований кредиторами;
- принимает меры для получения кредиторской задолженности;
- составляет ликвидационный баланс.

12.4. Ликвидационный баланс утверждается Общим собранием членов Ассоциации по согласованию с органом, осуществляющим государственную регистрацию юридических лиц.

12.5. При ликвидации Ассоциации в первую очередь подлежат удовлетворению требования кредиторов, которые обеспечиваются за счет имущества Ассоциации.

12.6. Денежные средства, полученные в результате реализации имущества, после удовлетворения требований кредиторов направляются ликвидационной комиссией в соответствии с настоящим Уставом на цели, в интересах которых была создана Ассоциация, и (или) на благотворительные цели.

12.7. При прекращении деятельности Ассоциации ее документация передается правопреемнику, а при его отсутствии — документы постоянного хранения, имеющие научно-историческое значение, передаются на государственное хранение в объединение «Мосгорархив»; документы по личному составу (приказы, личные дела и карточки учета, лицевые счета и т. д.) передаются на хранение в архив административного округа, на территории которого находится Ассоциация. Передача и упорядочение документов осуществляются за счет средств Ассоциации в соответствии с требованиями архивных органов.

### 13. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Отношения, не урегулированные настоящим Уставом, регламентируются действующим законодательством РФ, а также внутренними документами Ассоциации, обязательными для исполнения.

Исторически сложилось, что Ассоциация негосударственных высших учебных заведений Российской Федерации стала единственным легальным органом, с которым поддерживают какие-либо отношения по судьбе негосударственного сектора высшего образования представительные и исполнительные органы власти.

Казалось бы, Ассоциация должна бы этим воспользоваться в полной мере, чтобы постоянно напоминать о тех проблемах, которые необходимо решать негосударственному сектору высшего образования.

Однако создается впечатление, что она решает в основном проблемы небольшой части негосударственных высших учебных заведений.

Одна из важнейших задач, которые решила Ассоциация негосударственных вузов России, — разработка Кодекса добросовестного поведения.

На общем собрании членов Ассоциации негосударственных вузов России 14 марта 2006 г., протокол № 4, он введен в действие решением расширенного заседания Совета АНВУЗа России 7 июня 2006 г., протокол № 5, в силу важности мы приводим Кодекс добросовестного поведения полностью.

Ассоциация негосударственных вузов России (далее — Ассоциация, АНВУЗ России), являющаяся институтом гражданского общества, принимает на себя решение о выработке правил добросовестного поведения членов Ассоциации и о необходимости неукоснительного выполнения этих правил.

Правила добросовестного конкурентного поведения формируют основу деловой этики и профессиональной практики членов АНВУЗ России. Добровольное принятие всеми членами АНВУЗ России норм, зафиксированных в данном Кодексе, распространяется на всех членов АНВУЗ России, является обязательным и способствует консолидации участников рынка образовательных услуг, входящих в Ассоциацию. Профессиональная деятельность членов АНВУЗ России признается добросовестной другими членами АНВУЗ России и самой Ассоциацией негосударственных вузов при усло-

вии следования членами АНВУЗ России нормам действующего законодательства, Устава АНВУЗ России и данному Кодексу.

## **1. ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ АНВУЗ РОССИИ И ПОТРЕБИТЕЛЯМИ (ЗАКАЗЧИКАМИ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

1.1. Члены АНВУЗ России стремятся к пониманию потребителей (заказчиков) образовательных услуг как суверенных и рациональных участников рынка образовательных услуг, обладающих свободой выбора и самостоятельностью в принятии решений.

1.2. Члены АНВУЗ России признают недопустимым введение потребителей (заказчиков) образовательных услуг в заблуждение в процессе рекламирования и продвижения своей деятельности, в том числе в части определения содержания, технологий обучения, качества образования, сроков освоения образовательной программы, собственного аккредитационного статуса, штатного состава, учебно-методического обеспечения, стоимости обучения, уровня обучения в филиалах, наличия правоустанавливающих документов.

1.3. Члены АНВУЗ России не приемлют любые формы недобросовестных действий в отношениях с потребителями (заказчиками) образовательных услуг и все неудачи во взаимодействии с ними относят на свой счет.

1.4. Члены АНВУЗ России неукоснительно следуют принятым на себя договорным обязательствам с потребителями (заказчиками) образовательных услуг, обеспечивают необходимую конфиденциальность информации в ходе подготовки, заключения и реализации договоров на обучение, пользуются своими правами по отношению к потребителям (заказчикам) образовательных услуг только в пределах, предусмотренных договорами с ними.

1.5. При неизбежности негативных последствий своей деятельности члены АНВУЗ России самостоятельно и заблаговременно принимают необходимые меры для смягчения данных последствий для потребителей (заказчиков) образовательных услуг.

1.6. В случае возникновения негативных последствий деятельности члена АНВУЗ России, другие члены АНВУЗ России берут на себя обязательства по минимизации или полному устранению сложившейся негативной ситуации, посредством оказания консультационных услуг, принятия на себя обязательств по полноценному оказанию образовательных услуг пострадавшим потребителям (заказчикам), помощи в трудоустройстве сотрудников члена АНВУЗ России.

1.7. В случаях возникновения угрозы невыполнения обязательств перед потребителями (заказчиками) и невозможности разрешить возникшие проблемы членами АНВУЗ России, Ассоциация негосударственных вузов принимает необходимые меры, направленные на защиту интересов потребителей (заказчиков).

## **2. ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ОТДЕЛЬНЫМИ ЧЛЕНАМИ АНВУЗ РОССИИ**

2.1. Члены АНВУЗ России стремятся к приоритетному развитию форм межвузовской кооперации на основе взаимной выгоды, создания новых возможностей для потребителей (заказчиков) образовательных услуг, инициирования позитивных процессов на российском, региональных или международном рынках образовательных услуг, укрепления собственных конкурентных позиций.

2.2. Члены АНВУЗ России считают приоритетным в своей деятельности развитие межвузовского сотрудничества, основывающегося на объединении в тех или иных проектах научного, творческого, технологического, методического, информационного потенциала, направленной на повышение качества и конкурентоспособности предоставляемых образовательных услуг на международном уровне, так как это отвечает ценностям и потребностям российского общества и формирует положительный имидж АНВУЗ России.

2.3. Каждый член АНВУЗ России принимает на себя обязательство перед Ассоциацией и всеми ее членами неукоснительного следования данному Кодексу.

2.4. Члены АНВУЗ России считают недопустимым применение методов некорректного сравнения деятельности других членов АНВУЗ России, содержания и условий реализации ими образовательных услуг, штатного расписания и персоналий руководства, материальной базы, образовательных технологий и иных аспектов профессиональной деятельности членов АНВУЗ России при осуществлении действий по рекламированию и продвижению своих собственных услуг.

2.5. Члены АНВУЗ России не допускают рекламирование собственной профессиональной деятельности и образовательных услуг ближе, чем в ста метрах от местоположения других организаций-членов АНВУЗ России за исключением случаев наличия взаимных договоренностей на этот счет.

2.6. Члены АНВУЗ России не допускают распространения ложной информации о других членах АНВУЗ России или правдивой информации в ложном контексте об их деятельности.

2.7. Члены АНВУЗ России не предпринимают действий, направленных на прямую дискредитацию других членов АНВУЗ России, а именно на распространение и публичное воспроизведение сведений, бросающих тень на деловую и профессиональную репутацию других членов АНВУЗ России и на отношение к ним со стороны потребителей (заказчиков) образовательных услуг, работодателей, а также органов государственной власти и управления, на распространение высказываний и образов, порочащих действия других членов АНВУЗ России, а также честь, достоинство, профессиональную компетенцию руководителей и сотрудников членов АНВУЗ России, включая сведения о якобы имеющих место нарушениях ими

действующего законодательства и моральных принципов, на распространение клеветнических измышлений о других членах АНВУЗ России, в том числе в форме организации, проплаты и размещения всевозможных заказных публикаций и рейтингов.

2.8. Члены АНВУЗ России воздерживаются от применения методов экономического, морального, информационного, психологического давления на других членов АНВУЗ России и шантажа при решении вопросов в своих интересах.

2.9. Члены АНВУЗ России отказываются от применения любых форм конкурентной разведки, а также в отношении других членов АНВУЗ России, привлечения государственных и негосударственных силовых структур, коррупции (подкупа должностных лиц органов власти и управления) для оказания воздействия на других членов АНВУЗ России, организации в их отношении «черного PR» и для сбора о них конфиденциальной информации.

2.10. Члены АНВУЗ России не применяют приемов паразитической конкуренции, включая самовольное использование чужого бренда, несанкционированного копирования элементов образовательных услуг и поведенческих стереотипов других членов АНВУЗ России.

### **3. ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ АНВУЗ РОССИИ И ДРУГИМИ УЧАСТНИКАМИ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

3.1. Взаимоотношения между членами АНВУЗ России и другими участниками рынка образовательных услуг строятся на основе соблюдения баланса взаимных интересов и ответственности, взаимного уважения и соблюдения норм действующего законодательства, устава АНВУЗ России и данного Кодекса.

### **4. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЧЛЕНОВ АНВУЗ РОССИИ ЗА НЕСОБЛЮДЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЙ КОДЕКСА**

4.1. Члены АНВУЗ России разрешают конфликтные ситуации между собой в рамках норм действующего законодательства, Устава АНВУЗ России и настоящего Кодекса, отдавая себе отчет в том, что нарушения положений настоящего Кодекса влекут за собой меры дисциплинарного воздействия вплоть до исключения из состава Ассоциации.

### **5. ПОРЯДОК ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ И ДОПОЛНЕНИЙ В КОДЕКС ДОБРОСОВЕСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЛЕНОВ АНВУЗ РОССИИ**

5.1. Предложения по внесению изменений и дополнений в настоящий Кодекс вносятся любым членом АНВУЗ России в Комиссию по корпоративной этике, которая разрабатывает проект его новой редакции и вносит на рассмотрение и утверждение Совета АНВУЗ России.

За рубежом кодексы добросовестного поведения (добропорядочной практики) имеют широкое распространение и выступают инструментом влияния профессиональных ассоциаций на отдельных экономических субъектов. В отечественной практике единственным на данный момент примером подобной стандартизации является «Кодекс добросовестного поведения членов Ассоциации негосударственных вузов России», принятый в июне 2006 г. Эта ассоциация (АНВУЗ) стала первой общероссийской организацией в сфере образования, внедрившей новые институциональные условия добросовестной конкуренции и сформулировавшей свою позицию поощрения качественной, ответственной и этичной работы на рынке образовательных услуг<sup>1</sup>.

26 февраля 2009 года по инициативе Ассоциации негосударственных вузов (АНВУЗ) России и в соответствии с планом работы Комитета Государственной Думы по образованию на весеннюю сессию 2009 года состоялось открытое выездное заседание круглого стола Комитета Государственной Думы по образованию на тему: «Роль негосударственных вузов в условиях становления новой модели высшего профессионального образования». На следующий день прошло Всероссийское совещание руководителей частных образовательных организаций России «Негосударственное образование в период мирового кризиса: ключевые проблемы, риски, поиск оптимальных решений».

С 2012 года в частных образовательных организациях высшего образования появились бюджетные места.

Изменения коснулись части о финансовом обеспечении высших учебных заведений. Вместо «государственные вузы» теперь написано «вузы, имеющие государственную аккредитацию». Сегодня в России более тысячи аккредитованных государством высших учебных заведений. Из них 448 — частные. Это значит, что деятельность этих вузов проверена и одобрена государством, и Министерством образования и науки Российской Федерации в частности.

Этим-то организациям и дается возможность получить финансирование из федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ, местных бюджетов.

В качестве реальных претендентов на получение контрольных цифр приема смогут выступать не более 40 ведущих частных образовательных организаций высшего образования. Бюджетные средства частные вузы смогут получить на подготовку специалистов лишь по некоторым направлениям: «Естественные науки», «Образование и педагогика», «Экономика и управление», «Сфера обслуживания», «Гуманитарные науки», «Социальные науки» и «Информатика и вычислительная техника». И количество мест строго ограничено: не более 4,5 тысячи ежегодно.

<sup>1</sup> Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование в России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 72.

Студенты, поступившие на бюджетные места в частных образовательных организациях высшего образования, будут иметь равные права со студентами государственных учебных заведений.

Они также будут получать стипендию. Чтобы попасть в «бюджетный» перечень, частному вузу нужно выдержать конкурс на соответствие нескольким критериям.

Это так называемый пакет прозрачности, когда на сайте вуза в обязательном порядке должны быть все данные по приему: приказы о зачислении и, главное, баллы ЕГЭ, с которыми зачислен тот или иной абитуриент. Также на сайте должны быть выложены программы обучения всех преподавателей, чтобы студенты видели, к кому они приходят учиться.

Также учитывается наличие собственной площади, чтобы в случае чего студенты внезапно не оказались на улице.

Еще один критерий — штатные преподаватели, не менее половины которых должны иметь научные работы.

И еще: не менее половины зачисленных студентов должны иметь баллы ЕГЭ по профильному предмету, соответствующие «четверке».

Такое решение является половинчатым. Оно не будет способствовать созданию конкурентоспособной среды, но это решение является одним из мероприятий, позволяющим гражданам Российской Федерации осуществлять конституционное право на получение образования в образовательном учреждении, независимо от формы его учредительства.

Сегодня в России Исследовательские и инновационные потенциалы многих частных образовательных организаций высшего образования не могут быть задействованы в полном объеме в силу ограниченности доступа к ресурсам и отсутствия государственного механизма, стимулирующего запуск инновационных возможностей частных вузов.

Положение студентов и частных образовательных организаций высшего образования, в которых они учатся, серьезно усугубляет отсутствие господдержки программ образовательного кредитования частных высших учебных заведений и студентов.

В Российской Федерации не установлен эффективный правовой механизм, обеспечивающий защиту прав обучающихся и педагогов частных образовательных организаций высшего образования.

В настоящее время остро стоит вопрос о мерах по обеспечению равнодоступности аккредитованных образовательных учреждений различной организационно-правовой формы собственности к государственным ресурсам и государственному заказу через систему конкурсов.

Сохраняется дискриминация частных образовательных организаций высшего образования, имеющих государственную аккредитацию, в части обеспечения для них равного с государственными образовательными ор-



ганизациями доступа к ресурсам, направляемым на обеспечение государственных и муниципальных нужд в сфере образования, включая участие в государственных конкурсах и проектах, бюджетное финансирование, безвозмездное предоставление помещений и земельных участков.

Нет правового и фактического равенства условий функционирования образовательных организаций высшего образования различной организационно-правовой формы собственности по налогам, аренде, землепользованию и т. п.

В последнее время Министерство образования и науки Российской Федерации перестало подписывать приказы о награждении преподавателей и сотрудников частных вузов ведомственными наградами.

Общие проблемы частного сектора высшего образования России как в зеркале отражаются в судьбе конкретного вуза. Автор монографии в качестве ректора такого учреждения столкнулся со многими проблемами становления частного вуза, поэтому наш опыт первопроходцев нуждается в обобщении и, возможно, окажется полезным для последователей.

Поводом для создания Алтайского экономико-юридического института послужила встреча с одним из руководителей государственного вуза края, у которого еще в июне 1992 г. почти все места на новый учебный год по специальности «Юриспруденция» оказались заняты. В Алтайском крае насчитывается 72 района, поэтому, несмотря на юридический факультет университета, где конкурс превышал шесть человек на одно место, потребность в юристах в годы становления рыночной экономики и правового государства только возрастала.

За первые шесть месяцев учебы институт сменил шесть помещений. Бывали дни, когда обучающийся начинал занятия в одном здании, затем переезжал в другое, а заканчивал в третьем.

Процесс формирования частной образовательной организации высшего образования оказался сложным. Отсутствие опыта, традиций, специальных знаний, решений всех проблем — что называется «с колес». Например, администрация вуза столкнулась с игнорированием дисциплины, определенным высокомерием («мы за услуги заплатили, нам все можно»). Попытки отдельных обучающихся проявить себя «вхождением» в аудиторию, когда заблагорассудится с уходом с занятий «когда вздумается», требования замены студентами высококвалифицированных, но требовательных преподавателей подвела к снижению его репутации. Пришлось оперативно наводить дисциплинарный порядок. Были приняты единые требования к обучающимся. Пересмотрели рейтинговую систему оценки знаний студентов. Почти по каждому предмету преподаватели подготовили методические пособия, которые были оперативно изданы. Сегодня вуз пользуется заслуженным признанием на Алтае и в России.

Этап возникновения частных образовательных организаций высшего образования в России, странах СНГ и Балтии охватывает главным образом период начала 90-х годов. Уже можно констатировать некоторые результаты этого процесса и выявить новые намечающиеся в нем тенденции, которые состоят в следующем.

Во-первых, наряду с возникновением новых частных образовательных организаций высшего образования идет процесс их свертывания. За нестабильностью существования частных образовательных организаций высшего образования стоит проблема социальной незащищенности студентов и родителей.

Во-вторых, частный сектор высшего образования не представляет сегодня некой целостной системы, отраслевые ассоциации организационно слабы и маловлиятельны.

В-третьих, государство и местные органы власти еще не определились в своем отношении к частному сектору высшего образования и его реальной ценности для образовательной системы.

В-четвертых, сложившиеся стереотипы в оценке деятельности организаций образования приводят к рассмотрению появляющегося частного образовательной организации высшего образования как конкурента в борьбе за скудный «общий пирог», выделяемый в настоящее время на сферу образования.

В-пятых, отсутствие законодательства в сфере частного сектора высшего образования становится препятствием для превращения его в целостную систему и одновременно в подсистему единого образовательного пространства России, СНГ и Балтии.

В массовом сознании бытуют вредные стереотипы. В. А. Солоницын в своей работе приводит результаты опроса фирм работодателей общества занятости «Триза»<sup>1</sup>. Опрос выявил следующие предпочтения:

- базовое (первое) образование должно быть получено в государственном вузе, в частной образовательной организации высшего образования приветствуется как второе;
- дипломы о высшем образовании, полученные в частной образовательной организации высшего образования, нежелательны при устройстве на работу;
- подготовка выпускников государственных вузов в среднем намного лучше, чем у студентов частных образовательных организаций высшего образования;
- руководство российских компаний склонно брать на работу выпускников тех же институтов, где они сами учились или о которых много слышали.

---

<sup>1</sup> Солоницын В. А. Указ. соч. С. 156.

Наши опросы кадровых служб предприятий города Барнаула в целом подтверждают вышеуказанные предпочтения, однако нуждаются в уточнениях. Руководители предприятий скептически относятся к бакалавриату как незаконченному высшему образованию, поскольку в свое время защищали дипломы специалиста. Часть частных вузов готовит бакалавров, поэтому негативное отношение к первому уровню высшего образования работодателями проецируется на восприятие статуса выпускников частных учебных заведений. Качество подготовки специалистов технического профиля в государственных вузах в последние годы упало по ряду причин, среди которых изношенность материально-технической и методической базы, девальвация ценности образования в глазах студентов, низкие баллы успеваемости у большинства выпускников и т. п. Поэтому работодатель обращает внимание в первую очередь не на тип учебного заведения, а на тему выпускной квалификационной работы, средний балл, наводит справки о соискателе в вузе. Что касается выпускников гуманитарных специальностей — юристов, экономистов, управленцев, бухгалтеров, — то явного предпочтения государственным вузам кадровые службы не проявляют. Кадровики хорошо знают, что и в университетах набирают группы очень слабых абитуриентов на платной основе, которые ни в чем не превосходят студентов частных высших учебных заведений. Решающее значение имеют личные качества выпускника, поддержка родственников и влиятельных людей.

Если мы по-прежнему будем делить вузы на государственные и частные, а не на качественные и остальные, то по-прежнему будем терять свои конкурентные преимущества. И будем откатываться, откатываться и откатываться. Я. Кузминов предполагает, что за два ближайших года с рынка уйдет примерно половина частных вузов<sup>1</sup>.

Федеральная антимонопольная служба Российской Федерации предлагает устранить дискриминационные по отношению к частным образовательным организациям высшего образования нормы законодательства, акты и действия органов власти, законодательно закрепить сохранение инфраструктуры частного сектора образования в сфере образования, обеспечить равный доступ частных образовательных организаций высшего образования к государственным программам поддержки образования.

Сравнивая качество государственного и частного секторов высшего образования, некоторые авторы предлагают использовать такой, казалось бы, точный индикатор, как карьерный рост. Однако при попытках его операционализации в прикладном исследовании карьеры выпускника вуза исследователь сразу сталкивается с рядом методических проблем.

<sup>1</sup> Цит. по ст.: Орлов А. Дипломы в зоне риска // Российская газета. Федеральный выпуск №4922 (98). 2 июня. 2009 г.

Во-первых, как оказалось, выпускники государственных и частных образовательных организаций высшего образования изначально ориентируются на разные сегменты рынка труда. Частные образовательные организации высшего образования готовят преимущественно юристов, экономистов, финансистов для частного бизнеса. В отличие, например, от десятков государственных технических, медицинских, аграрных университетов, призванных пополнять рынок труда бюджетной сферы.

Во-вторых, как государственные, так и частные вузы значительно различаются по статусу: столичные и провинциальные, крупные и мелкие, финансово поддерживаемые отраслевыми министерствами (нефть, газ и т. д.) и едва сводящие концы с концами (педагогические, аграрные и т. д.).

В-третьих, на карьере существенное влияние оказывают внеучебные факторы: статус родителей, волевые качества и целеустремленность выпускника. Эта тенденция характерна и для высокоразвитых стран со стабильной рыночной экономикой. Михаэл Хартманн из Дармштадского университета сравнил профессиональные карьеры 6500 человек, получивших дипломы в 1955, 1965, 1975 и 1985 гг. на юридическом, экономическом и инженерном факультетах этого учебного заведения. Оказалось, что карьерный путь выпускников зависит не столько от успехов в учебе, сколько от социального статуса семьи, в которой они выросли. Интересно и другое. По мнению исследователя, в данном случае играет роль не только происхождение, но и воспитанная семьей естественность поведения, манера держаться, уверенность в себе. Во многом как раз эти качества человека и становятся определяющими при продвижении по службе.

Политика оптимизации высших учебных заведений в России в последние годы может привести к значительному их сокращению, и в России останется, как у той тещи из анекдота, два зуба: один, чтобы болел, а другой — зятя бутылки с пивом открывать. Ничем хорошим это не кончится. Будем хвастать единственным оставшимся в хвосте ярким пером.

### 3.3. Концептуальные основы и программа развития частного сектора образования в России и странах СНГ и Балтии

Изложенное выше показывает, что феномен частных образовательных учреждений достаточно прочно вошел в образовательное пространство России. Поэтому в настоящее время чрезвычайно актуализировался вопрос о выработке понятия «частный сектор образования», которое имеет не только большое научно-педагогическое, но и практическое и политическое значения.

Первоначальные попытки выработки концепции частного сектора образования уже предпринимались на ряде конференций, совещаний и при обсуждении проекта Закона «О негосударственном секторе системы образования Российской Федерации», а также в ряде научных статей<sup>1</sup>. Вместе с тем следует констатировать, что вплоть до настоящего времени мы не имеем ни теоретической, ни политико-правовой концепции, в которой бы раскрывалась сущность данного понятия.

В литературных и политико-правовых источниках по данной проблеме сложились следующие основные позиции:

Первая — частное образовательная организация есть неотъемлемая часть государственной системы образования в России<sup>2</sup>.

Вторая — в значительной степени альтернативная точка зрения, заключается в признании частного сектора образования автономной, равноправной и соконкурирующей с государственным сектором образования системой<sup>3</sup>.

Третья точка зрения признает частный сектор образования лишь в качестве дополнения к государственному сектору образования<sup>4</sup>.

Четвертая точка зрения заключается в признании относительной самостоятельности секторов образования и признания их параллельного автономного развития<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Концепция развития негосударственного образования в России / А. Г. Асмолов, Л. В. Бабух, Л. П. Кезина и др. // Учительская газета. 1994. № 51. С. 6–7; Безлепкин В. В., Власов В. В., Мисеюк Р. Е. Состояние, развитие и проблемы негосударственных образовательных учреждений России // Высшее образование в России. 1994. № 1. С. 142–148.

<sup>2</sup> Задорожник И. Е. Потенциал негосударственных вузов с позиции экономики образования // Высшее образование в России. 2006. № 9. С. 34–38; Концепция развития негосударственного образования в России / А. Г. Асмолов, Л. В. Бабух, Л. П. Кезина и др. // Учительская газета. 1994. № 51. С. 6–7.

<sup>3</sup> Еремин С. Н. Негосударственное высшее образование в России: проблемы становления // Современное образование: проблемы и перспективы: материалы Международного конгресса «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия», 4–9 сент. 1995 г. Новосибирск: Изд-во Института философии и права СО РАН и Новосибирского гуманитарного института, 1995. С. 83–94; Зернов В. А. Негосударственный сектор: анализ, прогноз развития // Высшее образование в России. 2004. № 9. С. 121–126; Степанов В. И. Организационно-педагогические основания становления и развития негосударственного сектора высшего образования в России, странах СНГ и Балтии: монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009–496 с.

<sup>4</sup> Кичелев В. Об итогах работы высшей школы в 1994 году и основные направления ее деятельности в 1995 году // Высшее образование в России. 1995. № 1. С. 8; Безлепкин В. В., Власов В. В., Мисеюк Р. Е. Состояние, развитие и проблемы негосударственных образовательных учреждений России // Высшее образование в России, 1994. № 1. С. 142–148.

<sup>5</sup> Соколов Е. А. Целевая индивидуальная подготовка специалиста в системе авторизованного обучения // Современное образование: проблемы и перспективы. Новосибирск, 1995. С. 105–131; Громыко Ю. В. О национальной доктрине образования, безопасности России и ее будущем. Некоторые тезисы будущего документа // Учительская газета. № 36 (9545). 19 сент. 1995. С. 9.

И, наконец, существует еще позиция, согласно которой частный сектор образования, как институт гражданского общества, признается приоритетным по отношению к государственному сектору образования. Размытость политико-правового статуса негосударственного сектора образования в значительной степени затрудняет решение этой задачи<sup>6</sup>.

Рассмотренные нами принципы системности, деятельности, являются, на наш взгляд, оправданной теоретико-методологической основой для определения социального, культурного и правового статуса негосударственного высшего образования.

С позиции принципа историзма все вышеизложенные точки зрения можно бы представить следующим образом: первая позиция — консервативная, наиболее антидемократическая, не учитывающая факт вхождения страны в рыночную экономику и развитие плюралистических начал в развитии образования. Она представлена группой ученых, политиков и юристов, которые, хотя и в завуалированной форме, принципиально не желают признавать факт существования частного сектора образования и так или иначе, в тех или иных формах тормозят становление этого сектора образования<sup>7</sup>. Неприемлемость этой позиции подтверждается не только прогрессивными учеными, стоящими на позиции демократизации и плюрализации образования, его соконкуренции, а прежде всего сам процесс интенсивного развития частного образовательного сектора разных форм и уровней в различных регионах страны в условиях становящейся инновационной экономики России.

Другая группа ученых принимает желаемое за действительное, явно забегает вперед, не учитывая темпы развития данного процесса<sup>8</sup>.

И, наконец, третья группа ученых отражает реалистическое состояние соотношения государственного и частного секторов образования как совокупности двух секторов, один из которых в большей мере ориентирован на государственную парадигму, другой — на социально-инновационную. И только реальный ход развития образовательной практики покажет подлинную социальную ценность каждой из них. Поэтому, не претендуя

---

<sup>6</sup> Тирский В. В., Левашова В. И. Негосударственные высшие учебные заведения: инновации и организационные проблемы // Образование в Сибири. 1995. № 1. С. 73–77; Жуков В. Частные школы как общественное явление // Воспитание школьников. 1992. № 3–4. С. 21–25.

<sup>7</sup> Безлепкин В. В., Власов В. В., Мисеюк Р. Е. Состояние, развитие и проблемы негосударственных образовательных учреждений России // Высшее образование в России. 1994. № 1. С. 142–148; Кинелев В. Об итогах работы высшей школы в 1994 году и основные направления ее деятельности в 1995 году // Высшее образование в России. 1995. № 1. С. 8.

<sup>8</sup> Тирский В. В., Левашова В. И. Негосударственные высшие учебные заведения: инновации и организационные проблемы // Образование в Сибири. 1995. № 1. С. 73–77.

на законченность решения вопроса, а лишь в качестве варианта его решения предлагаем следующее определение негосударственного сектора образования.

Частный сектор образования на современном этапе общественного развития России, стран СНГ и Балтии представляет собой формирующийся демократический инновационный сектор образования, наиболее полно отражающий образовательные потребности рыночной экономики, сохраняющий лучшие традиции советской школы, творчески использовавший хорошо зарекомендовавшие себя педагогические модели зарубежных стран и существенным образом отличающийся в содержательном, методическом, организационном и материально-техническом аспектах от сложившегося государственного сектора образования и удовлетворяющий образовательные запросы значительной части нового слоя молодежи, порожденного социально-экономическими условиями России, стран СНГ и Балтии.

Мы вполне отдаем отчет в том, что определение, предлагаемое нами, еще далеко от совершенства, но оно достаточно корректно отражает существо непростой научной проблемы. Данная концепция и должна, на наш взгляд, явиться теоретико-педагогическим ядром в разработке комплексной и долгосрочной программы развития частного сектора образования в России и странах СНГ и Балтии. Эта концепция также должна отражать, с одной стороны, потребности практики образования, с другой, — базироваться на принципах общечеловеческих ценностей, таких как гуманизм, демократизм, непрерывность образования, человекоориентированный характер, мобильность и эффективность в удовлетворении образовательных потребностей, формирующихся в условиях рыночной экономики. Необходимо также подчеркнуть, что это развивающийся сектор, базирующийся, с одной стороны, на восприятии лучшего образовательного опыта и, с другой, — открытый для инновационных процессов и методов воспитания и образования. В основе этой концепции лежат идеи вариативности и свободы выбора для обучающихся и обучаемых, идея системности, комплексности, продуктивности и результативности учебно-образовательного и воспитательного процессов.

Любая научная программа, кроме принципов, включает также описание этапов реализации, субординацию выполняемых задач, разработку четких критериев оценки эффективности, соответствующие управленческие действия и контроль за сроками ее выполнения.

Важнейшим системообразующим элементом программы являются ее цели и задачи, достижение которых должно быть обеспечено кадровыми и материально-финансовыми ресурсами и она, в конечном счете, должна стать саморазвивающимся сектором, переходящим от низшего состояния к более высокому.

Итак, гуманизм, демократизм, системность, преемственность, мобильность, органическая связь с мировым образовательным опытом и образовательными традициями педагогической школы СССР, широкое использование передовых образовательных и педагогических технологий, соответствующих международным образовательным стандартам, увеличение удельного веса гуманитарной составляющей в учебном процессе, использование дифференцированного и индивидуального подхода в учебном процессе, современных технических средств обучения и т. д., необходимая и достаточная предпосылка для подготовки специалистов в негосударственных образовательных учреждениях к работе в рыночных условиях страны — таков в общих чертах теоретико-методологический базис программы негосударственного сектора образования.

Реализация общих принципов программы предполагает:

- первое — системное изучение образовательных потребностей, которые способны удовлетворить частные образовательные организации;
- второе — сохранение лучших традиций советской высшей школы, таких как интеллигентность, строгий научный подход, порядочность и чувство долга, самоотверженность и любовь к избранному делу, уважение к студенту и его интересам;
- третье — проведение сравнительного анализа эффективности государственных и частных образовательных структур с учетом международного опыта и стандартов;
- четвертое — разработка учебных планов и программ, органически сочетающих традиционный и инновационный образовательный опыт России, стран СНГ и Балтии;
- пятое — создание учебной и учебно-методической литературы, адекватной потребностям частных образовательных организаций;
- шестое — формирование совместно с иностранными фирмами и организациями новых типов частных образовательных организаций и учебных предприятий промышленного и коммерческого профиля;
- седьмое — в организационном плане внедрение данной программы предполагает деятельность органов управления образованием в трех основных направлениях (в зависимости от характера, реальных потребностей и соответствующих возможностей);
- восьмое — создание новых типов частных образовательных организаций в рамках всей системы непрерывного образования в России от низших звеньев до высших;
- девятое — создание смешанных типов государственных и частных образовательных организаций, позволяющих учащимся и студентам в необходимой степени реализовать свои духовно-образовательные потребности;



- десятое — создание в рамках существующих государственных учебных заведений соответствующих частных подразделений (в виде групп в детских организациях, классов в школах, спецгрупп на факультетах и т. д.);
- и, наконец, одиннадцатое — создание специальной подпрограммы по подготовке кадров, обучение взрослого населения и оказание образовательной помощи для пожилых, инвалидов и т. д.

Программа, несомненно, будет носить долговременный характер и потребует эффективного сотрудничества со всеми образовательными организациями России и органами управления.

**Основные этапы реализации программы:**

- разработка концепции, структуры и организационных основ частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии (создание специального научного подразделения или центра для реализации такой задачи);
- разработка положений, учебных планов и программ, соответствующих передовым образовательным технологиям и их трансформации, применительно к конкретным условиям жизнедеятельности соответствующего региона;
- определение необходимых образовательных площадок для реализации программ, включая региональные и межрегиональные;
- формирование педагогических коллективов (подготовка и переподготовка для реализации программ);
- создание учебной, промышленной инфраструктуры, адекватной потребностям данного региона и развития в нем частного сектора образования.

Каждый этап реализации программы предполагает решение более конкретных задач и характеризуется тем, что:

- позволяет значительной части молодежи, не поступившей в государственные вузы, проверить свои способности в сфере высшего образования, помогает демобилизованным военнослужащим сразу же включиться в процесс обучения, для учащихся 10–11 классов школ, обучающихся по сопряженной с высшим учебным заведением программе, сокращает время обучения в вузе, расширяет диапазон возможностей существующих образовательных организаций высшего образования;
- становится базой для поисковых экспериментов, обеспечивающих поступательное развитие инновационных технологий, необходимых для решения региональных проблем образования;
- обеспечивает выполнение федерального государственного стандарта образования, что гарантирует права обучаемых на свободу пере-

- движения по горизонтальным плоскостям образования (при переходе из одной образовательной организации в другую);
- обеспечивает сферу образования высококвалифицированными специалистами из числа творческой интеллигенции;
  - позволяет проявить себя в образовательной сфере высококвалифицированным специалистам ВПК и армии, творческой интеллигенции;
  - стимулирует развитие учебно-материальной базы;
  - привлекает дополнительные инвестиции в сферу образования со стороны предпринимателей, российских и зарубежных образовательных фондов, учебных заведений и организаций.

Международная конференция по вопросам развития и интеграции системы оценки качества высшего профессионального образования в странах СНГ и Балтии (1–3 октября 2003 года, Йошкар-Ола) четко обозначила ряд концептуальных проблем высшей школы.

Во-первых, это проблема интеграции в систему международного признания дипломов и критериев оценки их качества. В большинстве стран СНГ процедуры аккредитации находятся в процессе становления.

Во-вторых, это проблема выбора между институциональной аккредитацией вуза и реализацией требования лицензирования всех учебных программ, несмотря на академические свободы и принципы автономии вузов. Дискуссионной является процедура оценки качества образования и изменения статуса вуза<sup>1</sup>.

В-третьих, разработка программы сотрудничества и обмена студентами, которая сохраняла бы единое образовательное пространство, и в то же время учитывала своеобразие национальных высших школ. На сегодня образовательный процесс ведется в мире более чем на 30 языках, а программы разнятся по срокам обучения, полученным квалификациям. Возможен вариант унификации требований к высшей школе на основе Болонской декларации с развитием форм общественной аккредитации, и возможен и сценарий централизованной государственной системы управления и контроля качества высшего образования.

7–9 апреля 2010 г. в Москве прошел Всероссийский съезд руководителей частных образовательных организаций, посвященный 20-летию частного сектора образования России.

Съезд убедительно продемонстрировал важную роль частного сектора образования, как неотъемлемой частью отечественной системы образования, расширяющей возможности реализации гражданами права на образование, обеспечивающей повышение интеллектуального потенциала страны

---

<sup>1</sup> Мотова Г. Системы оценки качества образования в странах СНГ и Балтии // *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2004. № 1. С. 14.

и более эффективное включение России в международное образовательное пространство. Обозначены первоочередные задачи профессионального сообщества, в первую очередь по совершенствованию законодательной базы деятельности негосударственных образовательных организаций.

В рамках Съезда прошло создание Международного Союза частных образовательных организаций. Одной из основных задач Союза является распространение передового международного опыта решения сложных организационно-правовых вопросов частного образования. В состав учредителей вошли 7 стран: Россия, США, Украина, Казахстан, ЮАР, Сингапур и Турция. Председателем Союза избран известный международный деятель сферы образования доктор Дон Петри (США), заместителем Председателя избран президент АСНООР А. Л. Вильсон.

Для России, стран СНГ и Балтии, где темпы роста частных вузов значительны, серьезной проблемой стал государственный заказ на подготовку специалистов в частных организациях высшего образования.

Анализ развития образовательных систем России, стран СНГ и Балтии позволяет говорить об общих тенденциях:

- значительное увеличение студенческого контингента и числа образовательных организаций;
- опережающий рост частного сектора образования;
- децентрализация системы образования за счет передачи государственных вузов на региональный уровень (в России эта тенденция выражена слабо);
- появление большого числа филиалов государственных вузов и пунктов дистанционного обучения;
- расширение объемов платного высшего образования в государственном секторе, что сближает их с частными по решаемым проблемам.
- сужение прав на получение высшего образования на родном языке для русскоязычной части населения стран СНГ и Балтии. Для русских высшее образование здесь стало платным.

### 3.4. Правовое обеспечение частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии

Значительная часть высших частных образовательных организаций, создававшихся в России с 1992 года, ориентирована на подготовку специалистов и бакалавров экономико-правового направления. Если в Российской Федерации было создано 674 высших частных образовательных организаций высшего образования, получивших лицензию, то из них 310 составляли экономико-юридические негосударственные высшие учебные заведения.

Это неслучайно и обусловлено следующими причинами: во-первых, переходом страны к рыночной экономике, во-вторых, процессом формирования правового государства, в-третьих, появлением большого числа промышленных, частных, торговых предприятий, фирм и организаций и, в-четвертых, бурным развитием международных отношений различного рода организаций, в том числе образовательного плана. В этих условиях особенно остро встала задача формирования соответствующей правовой культуры специалистов и рядовых граждан.

Развитие правовой культуры становится ныне одним из важнейших элементов правовой политики государства в общественной жизни страны. Наряду с отношениями, отраженными нормами права, появляются все новые области, которые нуждаются в соответствующем правовом регулировании. Хотя вопросам культуры в целом посвящено много философских, исторических, социологических работ, этого нельзя сказать о правовой культуре, которая исследована в значительно меньшей степени. Последнее обстоятельство и диктует необходимость обращения научной общественности к анализу различных аспектов этой проблемы. Вопросы правовой культуры имеют не только теоретическое, но и большое практическое значение.

На первом этапе наиболее остро эта проблема наиболее остро стоит перед административными органами. Во-первых, деятельность руководящих кадров непосредственно связана с реализацией норм права в сфере управления. Практика показывает, что низкая правовая культура управленческих работников в целом и, прежде всего, руководителей зачастую становится причиной нарушений законодательства о труде, договорных обязательствах и даже совершения должностных преступлений. Об этом свидетельствуют, в частности, многочисленные газетные публикации, а также официальные статистические материалы. Фонд «Индем» Г. Сатарова установил, что в 2008 году россияне дали взятку госслужащим на сумму не менее 36 млрд долларов.

В настоящее время по суду удовлетворяется более половины исков граждан за нарушение трудового законодательства. Кроме того, органы прокуратуры ежегодно приносят десятки тысяч протестов и представлений на незаконные акты государственных и общественных организаций, а также выносят частные определения. Правовые нарушения должностных лиц связаны, прежде всего, с низким уровнем правовой культуры и своеобразным правовым нигилизмом, пренебрежением к действующему законодательству.

Во-вторых, руководители своими действиями, образом жизни оказывают значительное влияние на подчиненных, являясь лидерами в своих первичных управленческих коллективах, поэтому уровень их правовой культуры является своеобразным эталоном для формирования правовой культуры других категорий работников.

В-третьих, действующий в настоящее время нормативный материал чрезвычайно велик по объему и сложен по содержанию. В связи с реформой правовой системы он увеличивается возрастающими темпами, а некоторые из новых правовых актов в этой связи отменяются вообще или изменяются. Отсутствие в достаточном количестве систем автоматизированного поиска нужных правовых норм не может снять всех вопросов и затруднений, которые вызваны сложностью процесса управления, изменчивостью и коллизиями правовых норм. Существующие недостатки в законодательстве, а отсюда и его низкий авторитет приводят к тому, что управленческие работники предпочитают опираться на прямые указания соответствующих руководителей вместо поиска соответствующей правовой нормы.

В-четвертых, аппарат управления не действует, как известно, в вакууме и с ним взаимодействуют многие должностные лица и граждане, которые оценивают его правовую культуру и зрелость по общему правовому климату, преобладающему в данном аппарате управления.

Таким образом, формирование правовой культуры руководителей и специалистов представляет собой актуальную и практически значимую проблему, от решения которой зависят многие аспекты функционирования аппарата управления. Правовая культура тесно связана с такими понятиями, как правовое сознание, правовое поведение, правовая установка и т. д.

Вот почему юридическое образование пользуется наиболее динамичным спросом и формально доминирует по темпам роста. Правовая культура населения формируется в секторах государственного, частного сектора образования в России и стран СНГ и Балтии, так и в формах самообучения.

Мы остановились столь обстоятельно на проблемах правовой культуры, поскольку эти вопросы прямо и органично связаны с правовым статусом и правовыми гарантиями частного сектора образования. Если высшим Законом страны является Конституция Российской Федерации, то вторым по социально-юридическому значению является Закон РФ «Об образовании», 1 сентября 2013 г. вступил в силу Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Как же обстоит дело в нашей стране и как зафиксирован в этом плане политико-правовой статус частного сектора образования?

Начнем с Конституции Российской Федерации. В данном документе сказано следующее: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования»<sup>1</sup>. Как видим, законодатель дает, с одной стороны, достаточно расширенное толкование государственному образованию и в принципе поддерживает различные формы образования и са-

---

<sup>1</sup> Конституция Российской Федерации. — М.: ИНФРА-М, 2012. — С. 14.

мообразования, но избегает напрямую оказать поддержку частному сектору системы образования, хотя не исключает при этом различные формы образования, и только эта последняя часть формулы с определенными нагрузками может быть истолкована как государственная поддержка частных образовательных организаций.

Казалось бы, большую ясность по данному вопросу могли бы внести Закон «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1 и Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 года № 125-ФЗ, Закон РФ от 20 апреля 2007 г. № 56-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий», Закон от 9 февраля 2007 г. № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части проведения Единого государственного экзамена», Закон от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», Закон от 10 февраля 2009 г. № 18-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов», Закон от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта», Закон от 1 декабря 2007 г. № 308-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки», а с 1 сентября 2013 г. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Как же представлен этот вопрос в данных документах?

В п. 7 ч. 1 статьи 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодатель предусмотрел, что «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания»<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 2.

Положением п. 9 ч. 1 статьи 3 принятого недавно Федерального закона законодатель предусмотрел информационную открытость и публичную отчетность образовательных организаций, что делает почти или совсем не получающим государственного финансирования частным образовательным организациям невозможность конкурировать с государственными образовательными организациями<sup>1</sup>.

Новацией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» является п. 11 ч. 1 статьи 3, в котором законодатель предусмотрел «недопустимость ограничения или устранения конкуренции, то он позволит сделать реальной равную доступность образовательных организаций, независимо от учредительства, на равных условиях бороться за финансовые ресурсы в сфере образования»<sup>2</sup>.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в пункте 1 части 1 статьи 6 верно устанавливает, что к функции государства относится «разработка и проведение единой государственной политики в сфере образования»<sup>3</sup>.

Если данная норма не будет декларативной, она позволит не делить образовательные учреждения на государственные (свои) и частные (чужие).

Как Закон Российской Федерации «Об образовании», так и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» к полномочиям федеральных органов государственной власти в сфере образования относят присвоение званий работникам системы образования, но уже год руководители Министерства образования и науки Российской Федерации не подписывают приказы о награждении работников частных образовательных организаций.

Законодатель в частях 5 и 6 статьи 98 установил, что «для информационного обеспечения государственной аккредитации создается государственная информационная система «Реестр организаций, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам», а также обеспечивается использование такой системы, формирование и ведение которой организует федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по контролю и надзору в сфере образования»<sup>4</sup>.

В ст. 5 п. 3.1 Закона Российской Федерации «Об образовании» сказано, что «затраты на обучение граждан в платных негосударственных образовательных учреждениях, имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования, возмещают-

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»...

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». 4-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 3.

ся гражданину государством в размерах, определяемых государственными нормативами затрат на обучение граждан в государственном или муниципальном образовательном учреждении соответствующего типа и вида»<sup>5</sup>. В п. 6 ч. 1 ст. 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» установлена норма, согласно которой частным образовательным организациям, имеющим государственную аккредитацию по основным общеобразовательным программам, не возмещаются расходы на содержание зданий и оплату коммунальных услуг<sup>6</sup>. Впервые в части 7 статьи 22 дано определение частной образовательной организации: «Частной образовательной организацией является образовательная организация, созданная в соответствии с законодательством Российской Федерации физическим лицом или физическими лицами и (или) юридическим лицом, юридическими лицами или их объединениями, за исключением иностранных религиозных организаций»<sup>7</sup>. Законодатель даже предусмотрел ст. 11–1 «Государственные и негосударственные образовательные учреждения», в которой продекларировал, что государственные и негосударственные образовательные организации могут создаваться в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством Российской Федерации для некоммерческих организаций и их деятельность в части, не урегулированной настоящим Законом, регулируется законодательством Российской Федерации. Положения данной статьи Закона позволяет частным образовательным организациям, создаваемых в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством Российской Федерации для некоммерческих организаций отнести их к числу лиц, могущих оказывать платные образовательные услуги<sup>8</sup>. Часть 1 статьи 22: на первый взгляд повторяет норму предыдущего Закона: «Образовательная организация создается в форме, установленной гражданским законодательством для некоммерческих организаций»<sup>9</sup>, но в бедной России, где с трудом выживают частные образовательные организации, такое нововведение является кощунственным как к самим организациям, так и к тем, кто в них обучается. Далее, в ст. 12 п. 3 данного Закона говорится: «Образовательные учреждения по своим организационно-правовым формам могут быть государственными (федеральными или находящимися в ведении Российской Федерации), муниципальными, негосударственными (частными, учрежде-

<sup>5</sup> Там же. С. 6.

<sup>6</sup> Там же. С. 2.

<sup>7</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». 4-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 3.

<sup>8</sup> Чеха В. В. Образовательный бизнес в России (платные образовательные услуги: вопросы организации и предоставления): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 35.

<sup>9</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 4.



ниями общественных и религиозных организаций (объединений)»<sup>1</sup>. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в части 4 статьи 22 законодатель снова почти продублировал норму Закона РФ «Об образовании» о том, что «образовательная организация в зависимости от того, кем она создана, является государственной, муниципальной или частной»<sup>2</sup>. Принимая такое решение, он не подумал о том, что в Российской Федерации, где 82% ВВП дает частник, но подавляющее большинство россиян стремится обучать своих детей в государственных образовательных организациях.

В части 5 статьи 23 сохранена действующая в последние десятилетия дискриминационная для частных образовательных организаций норма о том, что «наименование образовательной организации должно содержать указание на ее организационно-правовую форму и тип образовательной организации»<sup>3</sup>.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части 3 статьи 60 предусмотрел норму, согласно которой «лицам, успешно прошедшим итоговую аттестацию, выдаются документы об образовании и (или) о квалификации, образцы которых самостоятельно устанавливаются организациями, осуществляющими образовательную деятельность»<sup>4</sup>. Это еще одна дискриминационная норма в отношении частных образовательных организаций. Не указан статус выдаваемого документа, его «вес» при устройстве на работу для выпускников частной образовательной организации.

Если в ст. 27 Закона Российской Федерации «Об образовании» законодатель хотя и выделял бакалавриат и подготовку специалиста или магистратуру под цифрой 5 и 51, то в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» он выделил: 2) высшее образование — бакалавриат; 3) высшее образование — специалитет, магистратура; 4) высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации. Большинство частных образовательных организаций высшего образования готовят бакалавров, и эта законодательная новация явится дискриминационной по отношению к частным российским вузам.

В пункте 2 части 3 статьи 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» впервые появляется норма, согласно которой «осуществление образовательной деятельности за счет средств физических лиц и юридических лиц»<sup>5</sup>, что позволит всем образовательным организациям, независимо от формы учредительства, перейти на равные усло-

<sup>1</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». 4-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 10.

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 5.

<sup>3</sup> Там же. С. 6.

<sup>4</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». 4-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 7.

<sup>5</sup> Там же. С. 10.

вия финансирования.

Несомненно, позитивным в этих статьях Закона являются два положения: во-первых, четкая поддержка и признание правового равенства негосударственных образовательных учреждений без всяких двусмысленностей и неопределенности и, во-вторых, раскрыта финансовая сторона дела, что важно для тех, кто изберет эти образовательные учреждения для получения специальности и повышения квалификации. В принципиальном плане это очень существенно и составляет шаг вперед по сравнению с Конституцией Российской Федерации. Четко определен правовой статус негосударственных образовательных учреждений. Есть еще целый ряд положительных моментов, содержащихся в Законе, которые касаются тех или иных аспектов правового статуса этих учреждений. Перечислим наиболее важные из них: регламентация образовательного учреждения, характер квалификационного документа и, что особенно важно, определение формы, которая устанавливается самим образовательным учреждением. Это, разумеется, приближает в известной мере негосударственные образовательные учреждения к государственным, является демократическим шагом в указанном направлении. Вместе с тем здесь имеется и один негативный момент, заключающийся в том, что не дается четкое определение самого социально-правового «веса» документа и его возможностей по сравнению с государственным документом об окончании учебного заведения, что заметно снижает содержательную и общественную значимость данной статьи.

В п. 1 ст. 33 предыдущей редакции Закона был зафиксирован порядок создания образовательного учреждения, и, что особенно важно, оно могло быть создано по собственной инициативе, зарегистрировано органом местного самоуправления в заявительном порядке. Четкость положений, ясность и простота самой этой процедуры, несомненно, способствовала расширению масштабов и интенсификации самого процесса создания сети негосударственных образовательных учреждений.

Если в ст. 7 первой редакции Закона было отмечено, что «лицензия на право ведения образовательной деятельности выдается уполномоченным органом исполнительной власти <...>», то ст. 7 действующей редакции говорит о том, что «лицензия на право ведения образовательной деятельности выдается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования <...>».

Статья 8 первой редакции Закона определяла создание экспертной комиссии следующим образом: «экспертная комиссия создается уполномоченным органом исполнительной власти <...>. В экспертную комиссию на паритетных началах входят представители государственного органа управления образованием, соответствующего органа местного самоуправления и (или) местного (муниципального) органа управления образовани-

ем, действующих образовательных учреждений, общественности». Статья действующей редакции ужесточила требования к составу экспертной комиссии: «экспертная комиссия создается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования <...> В экспертную комиссию входят представители органов исполнительной власти, органа местного самоуправления, на территории которого расположено образовательное учреждение, представители образовательных учреждений, научных организаций, эксперты из числа лиц, прошедших соответствующую подготовку <...>».

Если в статье 9 первой редакции Закона было отмечено, что «<...> Содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются <...>», то ст. 9 действующей редакции устанавливает, что «<...> Экспертиза проводится с учетом уровня и направленности образовательных программ <...>».

Первая редакция ст. 12 Закона «Об образовании» недостаточно полно регламентировала содержание лицензии: «в лицензии, выдаваемой образовательному учреждению, фиксируются контрольные нормативы, предельная численность контингента обучающихся, воспитанников и срок действия этой лицензии», то действующая редакция, по нашему мнению, достаточно излишне регламентирует содержание документа: «в лицензии, выдаваемой образовательному учреждению или научной организации, указываются:

1. Наименование и место нахождения образовательного учреждения или научной организации, перечень, уровень, направленность образовательных программ, по которым предоставляется право на ведение образовательной деятельности, и нормативные сроки их освоения;
2. Наименование и место нахождения филиалов образовательного учреждения или научной организации, перечень, уровень, направленность образовательных программ, по которым таким филиалам предоставляется право на ведение образовательной деятельности, и нормативные сроки их освоения;
3. Контрольные нормативы, предельная численность обучающихся, воспитанников, установленные для образовательного учреждения или научной организации и каждого филиала, срок действия лицензии».

В прошлом редакция Закона «Об образовании» и вступающей в действие редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодатель, на наш взгляд, поступил довольно опрометчиво, исключив из процедур регламентации образовательной деятельности аттестацию.

Если в первой редакции ст. 17 Закона аккредитация давала негосударственным образовательным учреждениям не только возможность выдавать

документы государственного образца, право пользоваться печатью с изображением герба Российской Федерации, отсрочку от службы в Российской армии для студентов очной формы на период обучения, но и возможность получать аккредитацию не только на полный срок — 5 лет, но и на неполный, чтобы иметь возможность исправить недостатки, которые могут возникнуть у негосударственного вуза не только по субъективным, но и объективным причинам (экономический кризис, частое и не всегда обоснованное изменение критериев аккредитации и т. п.): «свидетельство о государственной аккредитации образовательного учреждения подтверждает <...> право на выдачу выпускникам документов государственного образца и соответствующего уровня образования», то последняя редакция Закона не давала шансов негосударственному образовательному учреждению права на исправление недостатков, что юридически, политически неверно и безнравственно по отношению не только к учредителям, но и к педагогическому коллективу негосударственного образовательного учреждения, студентам и их законным представителям: «Свидетельство о государственной аккредитации, выданное образовательному учреждению, <...> дает право на выдачу лицам, успешно завершившим обучение по образовательным программам, прошедшим государственную аккредитацию, документов государственного образца о соответствующем образовании и (или) соответствующей квалификации <...>

Свидетельство о государственной аккредитации выдавалось на срок пять лет».

Аккредитационная коллегия мог принять только одно из трех возможных решений:

- аккредитовать на заявленный вид;
- отказать в аккредитации;
- отложить рассмотрение вопроса до получения дополнительной информации.

В ст. 18 первой редакции Закона «Об образовании» был определен заявительный порядок этой регламентационной процедуры: «государственная аккредитация образовательных учреждений проводится уполномоченными органами исполнительной власти на основании заявления образовательного учреждения и заключения по его аттестации», то последняя редакция Закона ставила в неравное положение негосударственный вуз, не имеющий бюджетного финансирования, поддержки государства, реализующий конституционное право граждан России на образование, исправно выплачивающий многочисленные налоги и сборы, всецело зависящий от воли руководства страны, министерства, его служб, глав администраций регионов и т. п.: «государственная аккредитация образовательного учреждения или научной организации проводится федеральным органом исполнитель-

ной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования, <...> по заявлению образовательного учреждения или научной организации, согласованному с учредителем (учредителями).

Государственная аккредитация образовательного учреждения <...> включает в себя экспертизу соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, а также показателей деятельности образовательного учреждения, которые необходимы для определения его вида <...>

Перечень показателей деятельности образовательного учреждения, необходимых для определения его вида и категории, и показателей деятельности его филиалов утверждается федеральным органом исполнительной власти <...>

Экспертиза проводится комиссией по государственной аккредитации, которая создается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования <...>. В состав этой комиссии включаются эксперты из числа лиц, прошедших соответствующую подготовку <...>

Государственная аккредитация образовательных учреждений или научных организаций проводится с привлечением представителей органов исполнительной власти, образовательных учреждений, научных организаций и осуществляющих деятельность в области образования общественных объединений, а образовательных учреждений профессионального образования также с привлечением представителей обучающихся и объединений работодателей.

Первая государственная аккредитация образовательного учреждения или научной организации может проводиться не ранее, чем на стадии итоговой аттестации обучающихся <...>

Государственная аккредитация ранее аккредитованных образовательного учреждения или научной организации по новым для них образовательным программам проводится на основании экспертизы соответствия содержания и качества подготовки выпускников такого образовательного учреждения или такой научной организации требованиям федеральных государственных образовательных стандартов для указанных образовательных программ.

В последней редакции Закона «Об образовании» действовала норма о том, что «имеющее государственную аккредитацию образовательное учреждение, научная организация не реже, чем один раз в пять лет проходят государственную аккредитацию».

В части 1 статьи 92 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодатель установил, что «государственная аккре-

дитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования, а также по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с образовательными стандартами»<sup>1</sup>.

Данный закон предусматривает государственную аккредитацию только по основным профессиональным образовательным программам.

В части 8 статьи 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодатель предусмотрел норму о том, что «свидетельства о государственной аккредитации в части имеющих государственную аккредитацию дополнительных профессиональных образовательных программ являются недействующими со дня вступления в силу настоящего Федерального закона»<sup>2</sup>.

В части 12 статьи 92 Федерального закона установлено, что «предметом аккредитационной экспертизы является определение соответствия содержания и качества подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность, по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам федеральным государственным образовательным стандартам. При проведении аккредитационной экспертизы образовательной деятельности по образовательным программам, которые обеспечивают реализацию образовательных стандартов, аккредитационная экспертиза в части содержания подготовки обучающихся не проводится»<sup>3</sup>.

Законодатель в части 25 статьи 92 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ввел норму, согласно которой «организация, осуществляющая образовательную деятельность, лишается государственной аккредитации образовательной деятельности по заявленным к государственной аккредитации образовательным программам, относящимся к укрупненной группе профессий, специальностей и направлений подготовки, при наличии основания для лишения государственной аккредитации по одной или нескольким реализуемым ею основным профессиональным образовательным программам»<sup>4</sup>.

Предпоследнее Положение о лицензировании образовательной деятельности принято Постановлением Правительства РФ от 31 марта 2009 г. № 277 ужесточает требования для соискателей лицензий, недавно приня-

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 30.

<sup>2</sup> Там же. С. 30.

<sup>3</sup> Там же. С. 31.

<sup>4</sup> Там же. С. 32.

тое Положение о лицензировании пока не имеет относящихся к его проведению всего комплекта документов, поэтому мы его рассматривать не будем.

Мы попытаемся сделать сравнительный анализ первого Положения о лицензировании образовательной деятельности, по которому образовательные учреждения работали девять лет, с предыдущим Положением.

Если в первой редакции Положения о лицензировании образовательной деятельности было указано, что: «Минобразование России осуществляет лицензирование образовательной деятельности: а) образовательных учреждений высшего профессионального образования по всем реализуемым ими образовательным программам (за исключением общеобразовательных программ); в) образовательных учреждений ДПО, находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти; г) научных организаций по программам послевузовского профессионального образования; д) общеобразовательных школ-интернатов с первоначальной летней подготовкой, суворовских военных училищ, военно-музыкальных училищ, нахимовских военно-морских училищ, кадетских (морских кадетских, музыкальных кадетских) корпусов и школ (школ-интернатов); е) образовательных учреждений дополнительного образования детей и специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков с девиантным поведением, находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти», предыдущая редакция Положения гласит: «Рособрнадзор осуществляет лицензирование образовательной деятельности: а) высших учебных заведений; б) научных организаций и образовательных учреждений ДПО, реализующих образовательные программы послевузовского профессионального образования и ДПО, по которым установлены федеральные государственные требования; г) федеральных государственных образовательных учреждений СПО реализующих образовательные программы СПО по подготовке специалистов в сферах обороны, оборонного производства, внутренних дел, безопасности, ядерной энергетики, транспорта и связи, наукоемкого производства по специальностям, перечень которых утверждается Правительством РФ; д) расположенных за пределами территории РФ российских образовательных учреждений и филиалов российских образовательных учреждений».

Первая редакция Положения о лицензировании образовательной деятельности о лицензировании филиалов провозглашала, что «филиалы образовательных учреждений проходят лицензирование в порядке, установленном настоящим Положением с получением отдельной лицензии», в редакции 2009 г. указано, что «лицензирование образовательной деятельности филиалов соискателей лицензий осуществляется в порядке, установленном настоящим Положением для соискателей лицензий — юридических лиц».

В первой редакции Положения о лицензировании образовательной деятельности отмечено, что «бланки лицензии и приложения к ней изготавливаются по формам, утверждаемым Минобразованием России». Бланки лицензий имеют степень защиты на уровне ценной бумаги на предъявителя, учетную серию и номер и являются документами строгой отчетности.

В редакции Положения 2009 г. о бланках лицензии указано, что «Рособрнадзор утверждает форму бланка лицензии на право ведения образовательной деятельности и приложения к ней».

Бланк лицензии является защищенной полиграфической продукцией, имеющей степень защиты уровня «А», подлежит хранению и учету как документ строгой отчетности.

Если в предыдущей редакции Положения о лицензировании в приложении к лицензии указывались: «а) перечень образовательных программ, направлений и специальностей подготовки, по которым предоставляется право ведения образовательной деятельности, их уровень (ступени) и направленность, нормативные сроки освоения; б) квалификация, которая будет присваиваться по завершении образования выпускникам образовательным учреждением, имеющим свидетельство о государственной аккредитации; в) контрольные нормативы и предельная численность обучающихся, воспитанников, рассчитанные применительно к нормативам очной формы обучения», то в действующей редакции Положения в приложении к лицензии указываются: «а) полное наименование в соответствии с его уставом, место нахождения лицензиата, перечень образовательных программ, направлений подготовки и специальностей, по которым предоставляется право ведения образовательной деятельности, их уровень (ступени) и направленность, нормативные сроки освоения; б) наименование и место нахождения филиалов лицензиата, перечень образовательных программ, направлений подготовки и специальностей, по которым таким филиалам предоставляется право ведения образовательной деятельности, их уровень (ступени) и направленность, нормативные сроки освоения; в) профессия, квалификация (степень) которая будет присваиваться лицам, успешно завершившим обучение по профессиональным образовательным программам; г) контрольные нормативы, предельная численность обучающихся, воспитанников, рассчитанные применительно к очной форме обучения, установленные для лицензиата и каждого его филиала». Таким образом, в Положении о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. предусмотрена ответственность головного вуза за нарушения лицензионных норм одного из его многочисленных филиалов.

В п. 12, п.п. е Положения о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. было предусмотрено, что «соискатель лицензии, арендующий помещения для организации учебного процесса в государственном или му-



ниципальном учреждении, являющимся объектом социальной инфраструктуры для детей, представляет копию экспертной оценки последствий договора аренды для обеспечения образования, воспитания, развития, отдыха и оздоровления детей, оказания им медицинской, лечебно-профилактической помощи, социальной защиты и социального обслуживания детей, проведенной учредителем учреждения».

Если в первой редакции Положения о лицензировании образовательной деятельности соискатель лицензии должен был представить «з) сведения об обеспеченности учебной литературой и материально-техническом оснащении», то по редакции Положения 2009 г. соискатель должен представить «сведения об обеспеченности учебными изданиями и информационными ресурсами, материально-техническом оснащении. Соискатель лицензии, имеющий намерение реализовывать образовательные программы с использованием частично или в полном объеме дистанционных образовательных технологий, представляет сведения о достаточности методического и ресурсного обеспечения способного частично или в полном объеме заменить традиционные образовательные ресурсы».

В п. 12 п.п. к Положения о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. для получения лицензии соискатель должен представить «к) документ, подтверждающий оплату государственной пошлины за рассмотрение заявления о предоставлении лицензии».

Не была предусмотрена в первом Положении возможность изменения документов, которые должен предоставить соискатель лицензии, указанных в п. 12 пп. л: «перечень документов, представляемых для получения лицензии расположенными за пределами территории РФ российскими образовательными учреждениями и филиалами российских образовательных учреждений, и объем требований к условиям реализации образовательных программ, предъявляемых к таким соискателям лицензии, уточняются Рособрнадзором в соответствии с законодательством страны их нахождения и условиями соответствующих международных договоров (соглашений)».

В п. 13 Положения о лицензировании 2009 г. было предусмотрено основания, по которым лицензирующий орган может отказать в рассмотрении по существу: «а) соискатель лицензии не относится к организациям, лицензирование которых осуществляет лицензирующий орган в соответствии с настоящим Положением; б) соискатель лицензии представил неполный комплект документов, документы, содержащие противоречивые сведения, документы, не соответствующие формам, утвержденным Минобрнауки России».

На наш взгляд, здесь есть возможность для субъективной трактовки данного пункта Положения.

В Положении о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. более жестко было определено, кто не может быть членом экспертной комиссии.

Если в первом Положении было указано, что «членами экспертной комиссии не могут быть лица, состоящие в трудовых или гражданско-правовых отношениях с соискателем лицензии», то п. 16 Положения о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. его расширил: «членами экспертной комиссии не могут быть лица, состоящие в трудовых или гражданско-правовых отношениях с соискателем лицензии, а также имеющие с его руководителями или иными работниками близкое родство или свойство (родители, супруги, дети, братья, сестры, а также братья, сестры, родители и дети супругов)».

В п. 18 первой редакции Положения о лицензировании образовательной деятельности указано, что «расходы, связанные с проведением экспертизы и изготовлением бланка лицензии, оплачиваются учредителем образовательного учреждения. Порядок определения размера платы за проведение экспертизы и изготовление бланка лицензии, обеспечивающей возмещение произведенных затрат, устанавливает Минобрнауки России», в п. 19 Положения 2009 г. было отмечено: «затраты на проведение экспертизы оплачиваются учредителем соискателя лицензии. Порядок определения размера затрат на проведение экспертизы устанавливает Минобрнауки России». В этом же пункте отмечено, что «особенности предмета и содержания экспертизы соискателей лицензий, использующих частично или в полном объеме дистанционные образовательные технологии для реализации образовательных программ, устанавливаются Министерством образования и науки Российской Федерации».

Если в п. 27 первого Положения о лицензировании образовательной деятельности было указано, что «при реорганизации без изменения организационно-правовой формы, при изменении наименования лицензиата, места его нахождения, других изменениях, не приводящих к нарушению контрольных нормативов и показателей, зафиксированных в приложении к лицензии, утрате лицензии лицензиат или его правопреемник обязан в недельный срок подать заявление о переоформлении лицензии и представить соответствующие документы, подтверждающие указанные изменения», то п. 27 Положения 2009 г. предусмотрел, что «при реорганизации лицензиата в форме преобразования, выделения филиала в самостоятельное юридическое лицо, присоединения к образовательному учреждению юридического лица, не являющегося образовательным учреждением, создании автономного образовательного учреждения путем изменения типа существующего государственного или муниципального образовательного учреждения лицензиат вправе осуществлять образовательную деятель-

ность на основании лицензии, выданной такому образовательному учреждению, до окончания срока действия лицензии».

Эта новация существенно облегчила работу по лицензированию реорганизованных государственных образовательных учреждений.

Положение 2009 г. позволило продолжать образовательную деятельность в течение года при изменении статуса лицензиата и его реорганизации в иной не указанной в абзаце первом настоящего пункта: «при изменении статуса лицензиата и его реорганизации в иной не указанной в абзаце первом настоящего пункта форме лицензия утрачивает силу. В этом случае в целях обеспечения продолжения ведения образовательной деятельности лицензиату может быть выдана лицензия сроком до одного года. Такая лицензия выдается на основании заявления учредителя, копии документа, подтверждающего факт изменения статуса или реорганизации лицензиата, а также документов из числа указанных в пункте 12 Положения 2009 г., перечень которых определяется лицензирующим органом».

В Положении о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. была предусмотрена возможность без экспертной комиссии изменить предельную численность обучающихся: «по решению лицензирующего органа вопрос об изменении предельной численности обучающихся, воспитанников рассматривалось без создания экспертной комиссии на основании представленных документов из числа указанных в пункте 12 Положения 2009 г., перечень которых определяется лицензирующим органом».

Положение 2009 г. давало лицензионному органу функции прокуратуры: «при несвоевременном представлении или в случае непредставления в лицензирующий орган документов, подтверждающих нарушение контрольных нормативов и показателей, лицензирующий орган вправе направить лицензиату предписание об устранении нарушения в соответствии с подпунктом г) пункта 31 настоящего Положения».

П. 28 Положения 2009 г. дал возможность лицензионному органу правомерно требовать от соискателя лицензии тот документ, который он требовал уже давно: «образовательное учреждение профессионального образования дополнительно представляет по каждой новой образовательной программе (за исключением образовательных программ послевузовского и дополнительного профессионального образования) заключение территориального подразделения Федеральной службы по труду и занятости о потребности региона в кадрах соответствующей квалификации».

Если в п. 30 первого Положения права лицензирующего органа выглядели следующим образом: «лицензирующие органы имеют право: г) выносить решения, обязывающие лицензиата (в случае необходимости — его учредителя) устранить выявленные нарушения, устанавливая сроки их устранения», то нынешнее Положение значительно расширило их: «лицензирующие

органы имеют право: г) в случае, если было допущено нарушение условий, предусмотренных лицензией и (или) законодательства Российской Федерации в области образования — направлять лицензиату (а в случае необходимости — его учредителю) обязательное для исполнения предписание об устранении выявленного нарушения и устанавливать срок его устранения. Указанный срок не может превышать шесть месяцев».

П. 33 Положения 2009 г. существенно ужесточил карательные функции лицензирующего органа. Если согласно ранее первому Положению «лицензирующий орган был вправе приостановить действие лицензии полностью или в части осуществления образовательной деятельности по отдельным образовательным программам, указанным в приложении к лицензии», то в Положении 2009 г. «лицензирующий орган вправе приостановить или аннулировать действие лицензии. В пятидневный срок со дня принятия решения о приостановлении действия лицензии или об аннулировании лицензии лицензирующий орган в письменной форме с соответствующим обоснованием информирует об этом лицензиата, его учредителя, налоговый орган по месту нахождения лицензиата и регистрирующий орган по месту нахождения лицензиата».

В п. 35 первого Положения о лицензировании образовательной деятельности предусматривал санкции для нарушителей лицензионных норм: «лицензия может быть аннулирована решением суда на основании заявления лицензирующего органа, выдавшего лицензию. Одновременно с подачей заявления в суд лицензирующий орган вправе приостановить действие указанной лицензии на период до вступления в силу решения суда. Основанием для аннулирования лицензии является: в) незаконность решения о выдаче лицензии, то в п. 36 Положения конкретизировать не только санкции, но и нарушения, за которые они могут быть вменены: «если в течение срока приостановления действия лицензии нарушение не было устранено, лицензия подлежит аннулированию. Решение об аннулировании лицензии принимается лицензирующим органом и может быть оспорено в суде. Основанием для аннулирования лицензии является также: в) ведение образовательной деятельности в период приостановления действия лицензии; д) письменное заявление учредителя лицензиата о прекращении ведения образовательной деятельности».

Если в п. 38 Положения о лицензировании образовательной деятельности 2009 г. было указано, что «информация, содержащаяся в реестрах лицензий, является открытой для ознакомления с ней физических и юридических лиц. Указанные лица вправе получать информацию из реестров лицензий в виде выписок о конкретных лицензиатах», Положение 2009 г. определило, что «информация, содержащаяся в реестрах лицензий, является открытой для ознакомления с ней физических и юридических лиц и должна быть

размещена на сайтах лицензирующих органов. Физические и юридические лица также вправе безвозмездно получать информацию из реестров лицензий в виде выписок о конкретных лицензиатах».

В п. 39 Положения предусмотрен запрет на передачу лицензии на образовательную деятельность и ответственность за это нарушение: «передача лицензии другому образовательному учреждению, а также образовательная деятельность филиала на основании лицензии образовательного учреждения, подразделением которого является филиал, не допускаются. Образовательные учреждения, осуществляющие образовательную деятельность без лицензии, в том числе в филиалах, несут ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации», в Положении 2009 г. было предусмотрено, что «не допускается: Передача лицензии другому юридическому лицу; Образовательная деятельность филиала, в отсутствие сведений о нем в лицензии юридического лица, подразделением которого является филиал. За ведение образовательной деятельности без лицензии, в том числе в филиалах, была предусмотрена ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации».

В Положении 2009 г. были предусмотрена ответственность головного вуза за отсутствие в его лицензии сведений о филиале.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» законодатель установил дополнительное основание для отказа в выдаче лицензии (пункт 3 части 12 статьи 91) «наличие у лицензиата неисполненного предписания федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по контролю и надзору в сфере образования, или органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего переданные Российской Федерацией полномочия по государственному контролю (надзору) в сфере образования»<sup>1</sup>.

По остальным вопросам, касающимся лицензирования образовательной деятельности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» действует отсылочные нормы Федерального закона от 4 мая 2011 г. № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности».

Положение о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций было принято Постановлением Правительства РФ от 14 июля 2008 г. № 522, к последнему Положению о государственной аккредитации еще не разработана вся нормативная база, и поэтому мы его рассматривать не будем.

Автор настоящей монографии делает робкую попытку сравнить нормы первого Положения о государственной аккредитации с нормами Поло-

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 30.

жения 2008 г., по нашему мнению, члены аккредитационной коллегии уже приняли ряд не совсем продуманных решений в отношении далеко не последних вузов Российской Федерации.

В п. 13 Положения о государственной аккредитации 2008 г. указано, что «государственная аккредитация филиалов образовательных учреждений или филиалов научных организаций проводится совместно с государственной аккредитацией образовательных учреждений или научных организаций, обособленными структурными подразделениями которых эти филиалы являются, на основании экспертизы соответствия содержания и качества подготовки выпускников, обучавшихся в таких филиалах, федеральным государственным образовательным стандартам или федеральным государственным требованиям».

Если в первом Положении о государственной аккредитации было отмечено, что «с целью информационно-методического сопровождения аккредитации, обеспечения объективности принимаемых решений формируется центральный банк данных по вузам России, включающий показатели деятельности вузов, учитываемые при принятии решения об аккредитации», то в п. 14 Положения о государственной аккредитации 2008 г. эта позиция была прописана более полно: «для информационно-методического сопровождения процедуры государственной аккредитации и обеспечения объективности принимаемых решений формируются федеральный и региональные банки данных, содержащие показатели деятельности образовательных учреждений и научных организаций (далее — банки данных государственной аккредитации). Порядок формирования и ведения банков данных государственной аккредитации, а также доступа к сведениям, содержащимся в них, устанавливается уполномоченным федеральным органом исполнительной власти». Такой банк данных создан и регулярно пополняется Национальным аккредитационным агентством в сфере образования, но может быть утрачен в результате последних «новаций».

В Положении о государственной аккредитации 2009 г. более полно прописаны вопросы информационно-методического сопровождения.

Если в предшествующей редакции о сопровождении указано, что «затраты на информационно-методическое сопровождение аккредитации оплачиваются вузом по договору, который заключается им с организацией, осуществляющей информационно-методическое сопровождение. Форма примерного договора утверждается аккредитационным органом», то в п. 15 Положения 2008 г. о вопросах сопровождения процедуры государственной аккредитации прописано, что «по решению аккредитационного органа выполнение работ, связанных с информационно-методическим сопровождением процедуры государственной аккредитации, формированием и использованием банков данных государственной аккредитации может быть

возложено на подведомственные аккредитационным органам государственные организации и учреждения (далее — государственные организации). Государственные организации осуществляют информационно-методическое сопровождение на основании заключаемых с образовательными учреждениями или научными организациями договоров возмездного оказания услуг. Форма примерного договора и порядок исполнения работ по осуществлению процедуры государственной аккредитации, в том числе ее информационно-методического сопровождения, устанавливается аккредитационным органом».

Мы полагаем, что в Положении о государственной аккредитации 2008 г. имеется возможность волевого решения аккредитационной организации передать информационно-методическое сопровождение любой государственной организации, несмотря на наработки, которое вело Росаккредитацию в сфере образования с момента его создания.

В п. 15 Положения о государственной аккредитации 2008 г. была определена процедура, по которой проводится экспертиза соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательных учреждений федеральным государственным образовательным стандартам. Редакция этого пункта выглядела следующим образом: «Экспертиза соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательных учреждений федеральным государственным образовательным стандартам или федеральным государственным требованиям и реализуемым образовательным программам, экспертиза показателей деятельности образовательного учреждения, необходимых для определения его вида или категории, а также экспертиза соответствия содержания и качества подготовки выпускников научной организации федеральным государственным требованиям проводится комиссией по государственной аккредитации в соответствии с графиком, установленным аккредитационным органом».

В п. 22 нового Положения о государственной аккредитации 2008 г. было продублировано положение Закона «Об образовании» о том, что «свидетельство выдается на 5 лет».

В ст. 36 Закона «Об образовании» законодатель установил, что руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый учредителем. В п. 2 этой статьи было указано, что правомочия попечительского совета и схема внутреннего управления негосударственным образовательным учреждением. А также процедура назначения или выборов руководителя указанного образовательного учреждения и правомочия данного руководителя определяются учредителем (попечительским советом) этого образовательного учреждения по согласованию с педагогическим коллективом и фиксируются в уставе негосударственно-

го образовательного учреждения. Указанная статья закона «Об образовании» давала возможность учредителю назначать и смещать руководителя, что позволяло сохранить устойчивость частного вуза.

В части 10 статьи 51 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрены «особенности избрания, назначения на должность и статуса руководителя частной образовательной организации определяются в уставе частной образовательной организации в соответствии с трудовым законодательством»<sup>1</sup>.

Большое внимание законодатель уделял в первой редакции закона экономическим основам негосударственных образовательных учреждений, чему посвящена специальная гл. IV «Экономика системы образования», в которой содержались весьма важные положения, касающиеся негосударственного сектора системы образования<sup>2</sup>. Отметим среди них наиболее важные:

- преимущественное право на приобретение ранее закрепленной за ним или арендуемой им отчуждаемой государственной или муниципальной собственности (ст. 39, п. 5)<sup>3</sup>;
- освобождение негосударственного образовательного учреждения от всех видов налогов, включая плату за землю (ст. 40, п. 3). В последней редакции закона «Об образовании» эта важная для деятельности негосударственных вузов статья утратила силу.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» содержит отсылочную норму о правах на имущество частного учреждения, согласно статьи 298 ГК РФ, об отчуждении имущества, закрепленного за учреждением, согласно статьи 296 ГК РФ.

В связи с вступлением в действие с 1 января 2002 года гл. 25 «Налог на прибыль организаций» ч. 2 Налогового кодекса РФ утвердилось мнение об уплате этого налога образовательными организациями, в том числе и с доходов, полученных от образовательной деятельности. Мы согласны с теми авторами, которые считают, что взимание налога на прибыль частных вузов неправомерно, так как у них отсутствует налоговая база для этого налога. Ведь уставная образовательная деятельность негосударственных вузов не является предпринимательской деятельностью<sup>4</sup>.

- установление налоговых льгот предприятиям и организациям, а также физическим лицам, вкладывающим свои средства в образование,

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 35.

<sup>2</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». 4-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 35–44.

<sup>3</sup> Там же. С. 35.

<sup>4</sup> Петроз В. М. Налог на прибыль и образовательные организации // Юрист. 2003. № 12. С. 36–38.



а также льготы собственникам, сдающим свое имущество в аренду (ст. 40, п. 4, 5)<sup>1</sup>;

- продукция организаций, реализуемая образовательными учреждениями, при исчислении налогов приравнивается к товарам народного потребления (ст. 41, п. 6). Здесь мы сталкиваемся с противоречием. Является ли образование услугой? Выступает ли студент в качестве клиента? Услуга представляет собой действие, осуществляемое неким физическим или юридическим субъектом в отношении другого субъекта. Однако применительно к образованию услуга — это не любое действие, осуществляемое образовательным учреждением в отношении обучаемого. В статьях 8, 12, 45 закона РФ «Об образовании» четко и последовательно проводится различие между образовательной деятельностью образовательных учреждений и платными дополнительными услугами.

Согласно ч. 1 ст. 45 Закона РФ «Об образовании», к платным дополнительным образовательным услугам относятся услуги образовательных учреждений, которые не предусмотрены соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами. Это обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, занятия с обучающимися углубленным изучением предметов и т. п. Подобные услуги могут оказывать любые, в том числе и необразовательные, учреждения, и отношения по их оказанию регулируются Гражданским кодексом РФ и Законом «О защите прав потребителей». Законодатель установил части 7 и 10 статьи 54:

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» установлена императивная норма о том, что «7. Наряду с установленными статьей 61 настоящего Федерального закона основаниями прекращения образовательных отношений по инициативе организации, осуществляющей образовательную деятельность, договор об оказании платных образовательных услуг может быть расторгнут в одностороннем порядке этой организацией в случае просрочки оплаты стоимости платных образовательных услуг, а также в случае, если надлежащее исполнение обязательства по оказанию платных образовательных услуг стало невозможным вследствие действий (бездействия) обучающегося»<sup>2</sup>.

Мы согласны с А. Запесоцким, который считает, что ни один из установленных законом квалифицирующих признаков потребителя не присущ студенту. Студент получает высшее образование не для бытовых (личных)

<sup>1</sup> Петров В. Н. Налог на грифель... С. 37.

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ЮНФРА-М, 2013. С. 35.

нужд, а для профессиональной деятельности. При регулировании образовательных отношений, связанных с реализацией вузами образовательных программ как отношений, основанных на властном подчинении студентов органам управления вузами, примат имеют нормы законодательства об образовании. Нормы гражданского права применяются здесь лишь в случаях, когда законодательство об образовании имеет пробелы либо прямо отсылает к нормам гражданского законодательства<sup>3</sup>.

Закон РФ «О защите прав потребителей» применим к регулированию отношений между вузом и студентом только в связи с обучением последних по дополнительным образовательным программам. Все остальные аспекты образовательного процесса должны регулироваться законами об образовании. Будучи не клиентом, а участником образовательного процесса, студент не является, тем не менее, равноправным партнером вуза. В соответствии с ч. 9 ст. 16 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» студент обязан подчиняться требованиям образовательного заведения, выполнять в установленные сроки все виды заданий, предусмотренные учебным планом и образовательными программами высшего профессионального образования, соблюдать устав высшего учебного заведения, правила внутреннего распорядка и правила общежития;

- право привлекать дополнительные финансовые, в том числе валютные, ресурсы за счет представления платных образовательных услуг (ст. 41, п. 8);
- представление гражданину личного социального образовательного кредита (ст. 42, п. 6);
- регулирование платной образовательной деятельности негосударственного образовательного учреждения (ст. 46).

К сожалению, ст. 41, п. 8 и ст. 42, п. 6 утратили силу.

В настоящее время актуальным вопросом выступает вовлечение частных образовательных организаций в решение государственной политики в сфере образования. По мнению В. В. Чеха «негосударственные образовательные учреждения сегодня успешно дополняют государственные и муниципальные образовательные учреждения, удовлетворяя спрос на качественные образовательные услуги»<sup>4</sup>.

Согласно п. 1 ст. 42 Закона Российской Федерации «Об образовании», в редакции, вступившей в силу с 1 февраля 2011 г., бесплатное среднее или высшее профессиональное образование может быть получено в него-

<sup>3</sup> Запесоцкий А. Платное образование — не услуга, студент — не клиент // Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 49.

<sup>4</sup> Чеха В. В. Образовательный бизнес в России: (платные образовательные услуги: вопросы организации и предоставления): монография / Красноярск, гос. пед. ун-т им. В. Г. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 43.

сударственных образовательных учреждениях, которые получают соответствующее государственное финансирование из бюджета. Для такого рода учреждений устанавливаются на конкурсной основе контрольные цифры приема граждан для обучения за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации по направлениям подготовки (специальностям)»<sup>1</sup>.

Важной является ст. 36, п. 1, 2, регламентирующая порядок управления негосударственным образовательным учреждением<sup>2</sup>.

Большое социально-политическое значение имеет гл. V Закона о социальных гарантиях реализации прав граждан на образование<sup>3</sup>.

В силу особой значимости данного раздела мы приводим целиком наиболее важные пункты ст. 50.

**Статья 50. Права и социальная защита обучающихся, воспитанников:**

1. Права и обязанности обучающихся, воспитанников в образовательном учреждении определяются уставом образовательного учреждения и иными предусмотренными уставом локальными актами.

2. Совершеннолетние граждане Российской Федерации имеют право на выбор образовательного учреждения и форм получения образования.

3. Граждане, получившие образование в неаккредитованных образовательных учреждениях, в форме семейного образования и самообразования имеют право на аттестацию в форме экстерната в аккредитованных образовательных учреждениях соответствующего типа.

5. Выпускники образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, имеющих государственную аккредитацию, обладают равными правами при поступлении в образовательные учреждения следующего уровня.

20. Обучающиеся негосударственных образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, имеют право на получение льгот, установленных законодательством Российской Федерации для обучающихся государственных и муниципальных образовательных учреждений.

21. Правом на отсрочку от призыва на военную службу на время обучения на дневном отделении в образовательном учреждении профессионального образования данного уровня (ступени) обладают обучающиеся, поступившие в образовательное учреждение следующего уровня (ступени).

К сожалению, в последней редакции Закона «Об образовании» статьи 20 и 21, дававшие равные права обучающимся в негосударственных образовательных учреждениях, утратили силу.

<sup>1</sup> Чеха В. В. Образовательный бизнес в России...

<sup>2</sup> Закон Российской Федерации «Об образовании». 4-е изд. М.: ИНФРА-М, 2012. С. 32–33.

<sup>3</sup> Там же. С. 44–52.

В статье 40 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» законодатель ввел норму, согласно которой «1. Транспортное обеспечение обучающихся включает в себя организацию их бесплатной перевозки до образовательных организаций и обратно в случаях, установленных настоящей статьи, а также предоставление в соответствии с частью 2 законодательством Российской Федерации мер социальной поддержки при проезде на общественном транспорте»<sup>4</sup>.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в частях 1–2 статьи 43 устанавливает перечень обязанностей обучающихся:

«1. Обучающиеся обязаны:

- 1) добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, в том числе посещать предусмотренные учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия, осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы;
- 2) выполнять требования устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности;
- 3) заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;
- 4) уважать честь и достоинство других обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, не создавать препятствий для получения образования другими обучающимися;
- 5) бережно относиться к имуществу организации, осуществляющей образовательную деятельность.

2. Иные обязанности обучающихся, не предусмотренные частью 1 настоящей статьи, устанавливаются настоящим Федеральным законом, иными федеральными законами, договором об образовании (при его наличии)»<sup>5</sup>.

Следует также отметить в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» развитие принципа общедоступности образования. Он был закреплен в Законе 3266–1, однако его реализация предполагала, по сути, общедоступность и бесплатность впервые получаемого дошкольного, школьного и начального профессионального образования, а также

<sup>4</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 32–33.

<sup>5</sup> Там же.

на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в ГОУ и МОУ в пределах ФГОС. Это не вполне соответствовало Конституции Российской Федерации, которая гарантирует общедоступность и бесплатность среднего профессионального образования в ГОУ и МОУ. Новый Закон предусматривает общедоступность и бесплатность в соответствии с ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые (часть 3 статьи 5). Согласно ст. 68 нового Закона, прием на обучение по образовательным программам СПО за счет бюджетных ассигнований является общедоступным. Следует обратить внимание, что прежний Закон устанавливал гарантии получения образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, новый же Закон не содержит подобной оговорки. Следовательно, указанные государственные гарантии распространяются на получение образования соответствующего уровня впервые и в частных образовательных организациях. При этом Законом предусмотрены механизмы обеспечения данной гарантии:

- в отношении частных дошкольных и общеобразовательных организаций (имеющих госаккредитацию по соответствующим программам) — посредством предоставления указанным образовательным организациям субсидий (до 1 января 2014 года — финансированием расходов) на возмещение затрат, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг), в соответствии с региональными нормативами (пункт 6 части 1 статьи 8 и пункт б) пункта 1) части 13 статьи 108, а также часть 5 статьи 99);
- в отношении частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по профессиональным образовательным программам, финансовое обеспечение которых осуществляется за счет бюджетных ассигнований — предоставлением субсидий (на возмещение затрат), рассчитываемых с учетом нормативных затрат на оказание соответствующих государственных или муниципальных услуг в сфере образования (часть 5 статьи 99).

Закон «Об образовании» гарантировал право на образование гражданам Российской Федерации, в то время как новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует такое право каждому человеку. Оба Закона подчеркивают возможность получения образования независимо от различных обстоятельств, однако согласно Закону «Об об-

разовании» ограничения прав граждан на профессиональное образование по признакам пола, возраста, состояния здоровья, наличия судимости могли быть установлены только законом. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» подобной нормы не содержит, что позволяет вводить такие ограничения подзаконными актами. Кроме того, в Федеральном законе есть правила о дополнительных вступительных испытаниях творческой или профессиональной направленности при приеме на обучение по специальностям или направлениям подготовки, требующим у поступающих лиц наличия определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств, при этом перечень таких дополнительных вступительных испытаний и перечень категорий граждан, которые поступают на обучение по результатам вступительных испытаний, устанавливаются Минобрнауки России. Таким образом, возможность ограничения прав граждан на профобразование в зависимости от пола, возраста и состояния здоровья теперь фактически находится под контролем исполнительной власти.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, школьного и среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования в пределах ФГОС, если образование данного уровня гражданами получает впервые.

Закон РФ «Об образовании» предусматривал содействие государства в получении гражданами дошкольного и школьного образования в негосударственных дошкольных образовательных учреждениях и в имеющих госаккредитацию негосударственных общеобразовательных учреждениях за счет средств соответствующих бюджетов, выделяемых в размере, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в пределах федеральных образовательных стандартов в соответствии с нормативами финансового обеспечения образовательной деятельности государственных образовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных образовательных учреждениях. В развитие этих положений субъекты Российской Федерации обладали полномочиями по финансовому обеспечению получения гражданами дошкольного и школьного образования в имеющих государственную аккредитацию негосударственных образовательных учреждений в размере, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в части финансирования расходов на оплату труда педагогических работников, расходов на учебники и учебные, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, игры, игрушки, расходные материалы в соответствии с нормативами финансового обеспечения образовательной деятельности муниципальных образовательных учреждений и госу-

дарственных образовательных учреждений субъектов РФ. Закон 273-ФЗ относит к полномочиям органов государственной власти субъектов РФ (с 1 января 2014 года) финансовое обеспечение получения дошкольного образования в частных дошкольных образовательных организациях, дошкольного и школьного образования в частных общеобразовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию по основным общеобразовательным программам, посредством предоставления им субсидий на возмещение затрат в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации. Расчет нормативов таких субсидий обязательно будет включать в себя расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг). Следует отметить, что расходы на оплату труда педагогических работников, включаемые органом государственной власти субъектов Российской Федерации в указанные нормативы, не могут быть ниже уровня, соответствующего средней заработной плате в соответствующем субъекте Российской Федерации, на территории которого расположены такие общеобразовательные организации. До 1 января 2014 г. органы государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования осуществляют финансовое обеспечение получения гражданами дошкольного и школьного образования в имеющих государственную аккредитацию по соответствующим основным общеобразовательным программам частных общеобразовательных организациях в размере, необходимом для реализации этих программ в части финансирования расходов на оплату труда педагогических работников, расходов на учебники и учебные, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, игры, игрушки, расходные материалы в соответствии с нормативами финансового обеспечения образовательной деятельности муниципальных образовательных организаций и государственных образовательных организаций субъектов Российской Федерации. До 1 января 2014 г. органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в рамках решения вопросов местного значения в сфере образования осуществляют финансовое обеспечение получения детьми дошкольного образования в частных дошкольных образовательных организациях в размере, необходимом для реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в части финансирования расходов на оплату труда педагогических работников, расходов на учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, игры, игрушки, расходные материалы в соответствии с нормативами, установленными для муниципальных образовательных организаций.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» не предусматривает ответственности за неисполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов для неаккредитованных образовательных организаций (федеральный госконтроль качества образования проводится только в отношении организации, осуществляющей образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам), ни права обучающихся любых образовательных организаций на получение образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (за исключением положения о том, что при реализации инновационного проекта, программы должны быть обеспечены предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований ФГОС).

Одним из самых ярких новшеств Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» является отказ от привычной конструкции «образовательное учреждение» и замена ее термином «организация, осуществляющая образовательную деятельность». Авторы нововведений указывают, что такая формулировка согласуется с гражданским законодательством РФ, которое понимает под учреждением одну из организационно-правовых форм, вид некоммерческой организации (статья 120 ГК РФ). Однако Закон 1992 года сам по себе не запрещал создание образовательных организаций в иных, кроме учреждения, формах, отдавая этот вопрос на откуп гражданскому законодательству (часть 1 статьи 11.1), устанавливая, что действие законодательства Российской Федерации в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории России независимо от их организационно-правовых форм.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» вообще не содержит понятия, аналогичного «государственному статусу образовательного учреждения» и не предусматривает установления такового ни при прохождении государственной аккредитации (по данному закону аккредитуется не сама образовательная организация, а ее образовательная деятельность), ни иным способом. Полагаем, что отсутствие государственного статуса для частных образовательных организаций, не даст им равную конкурентоспособность с государственными образовательными организациями.

С 1 сентября 2013 г. образовательным организациям высшего образования (по Закону РФ «Об образовании» такая возможность была лишь у государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования) может быть предоставлено право проводить дополнительные вступительные испытания профильной направленности при приеме на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета (то есть по иным специальностям и направлениям, чем те, что требуют



определенных физических, творческих и психологических качеств, и очевидно, по предметам, по которым проводится ЕГЭ).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» не содержит требований о заверении разных документов гербовой печатью, зато предусматривают, что документы об образовании и (или) о квалификации оформляются на государственном языке РФ, а также могут быть оформлены на иностранном языке (по желанию организации, осуществляющей образовательную деятельность) (часть 2 статьи 60). Кроме того, предусмотрен запрет на взимание платы за выдачу документов об образовании и (или) о квалификации, документов об обучении и дубликатов указанных документов (часть 16 статьи 60)<sup>1</sup>.

Государственная аккредитация по Закону Российской Федерации «Об образовании» проводилась и в отношении образовательных организаций, и в отношении реализуемых ею образовательных программ; госаккредитация по Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» проводится только в отношении реализуемых программ.

Кроме того, в последнее время принят целый ряд постановлений, направленных на укрепление позиций государственных образовательных организаций высшего образования, которые позволяют государственным вузам распоряжаться государственными ресурсами, средствами, полученными от приносящей доход деятельности. Это, по мнению разработчиков, должно повысить заинтересованность и их эффективное использование.

В последнее время принят ряд постановлений, направленных на укрепление позиций государственных образовательных учреждений. Они позволяют государственным вузам распоряжаться государственными ресурсами, средствами, полученными от приносящей доход деятельности, — это, по мнению законодателей, должно повысить заинтересованность в их эффективном использовании. Но это плохо согласуется с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», где закреплены единые требования к обязанностям образовательных организаций вне зависимости от формы собственности, начиная от процедуры лицензирования и аккредитации и заканчивая процедурой мониторинга деятельности.

Постановление Правительства РФ от 31 августа 2013 г. о проведении в 2013–2015 годах эксперимента по обучению женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более ребенка, на подготовительных отделениях федеральных организаций высшего образования. Обучение будет осуществляться за счет субсидий из федерального бюджета по очной, очно-заочной и заочной формам, включая дистанционное обучение, с выплатой стипендий.

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: ИНФРА-М, 2013. С. 32–33.

Большую ясность по правовому обеспечению негосударственного сектора высшего образования в России мог бы внести Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Как же был представлен этот вопрос в данном документе?

В ч. 3 ст. 2 первой редакции Закона было сказано, что государство обеспечивает приоритетность развития высшего и послевузовского профессионального образования в том числе и посредством «содействия созданию и функционированию негосударственных высших учебных заведений», то в действующей редакции есть только упоминание на расширение доступа граждан Российской Федерации к высшему образованию<sup>2</sup>.

Законодатель предусмотрел в ч. 5 ст. 2, что «гражданам Российской Федерации гарантируется свобода выбора формы получения высшего и послевузовского профессионального образования, образовательного учреждения и направления подготовки (специальности)»<sup>3</sup>.

Далее, в ст. 4 первой редакции Закона структура системы высшего и послевузовского профессионального образования представляла собой совокупность «имевших лицензии высших учебных заведений и образовательных учреждений соответствующего дополнительного профессионального образования независимо от их организационно-правовых форм», то в действующей редакции «имеющих лицензии высших учебных заведений, научных организаций и образовательных учреждений соответствующего дополнительного профессионального образования»<sup>4</sup>.

Высшие учебные заведения могут быть по своим организационно-правовым формам государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций (объединений)).

В ч. 7 ст. 6 законодатель предусмотрел, что «освоение лицом образовательной программы высшего профессионального образования соответствующего уровня в высшем учебном заведении, имеющем государственную аккредитацию, является условием для занятия им в государственной, муниципальной организации определенной должности, получения должностного оклада и надбавок к нему»<sup>5</sup>.

Таким образом, российский диплом о высшем образовании, выданный аккредитованным негосударственным вузом, устанавливал не только наличие определенного образования, но и давал выпускнику возможность приступить к профессиональной деятельности без дополнительной подготовки.

<sup>2</sup> Федеральный Закон: «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». М.: ИНФРА-М, 2012. С. 5.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 6.

<sup>5</sup> Там же. С. 8–9.

Ч. 10 ст. 6 настоящего Закона закрепляет права лиц, обучающихся в негосударственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования, не имеющих государственной аккредитации, или успешно окончивших их, на аттестацию по условиям экстерната в высших учебных заведениях, имеющих государственную аккредитацию<sup>1</sup>.

Такой порядок хотя и давал возможность выпускнику негосударственного неаккредитованного вуза получить диплом о высшем образовании государственного образца, но в то же время ставил его в неравное положение с выпускником государственного вуза, обучающегося по неаккредитованной специальности.

В ч. 1 ст. 7. законодатель предусмотрел, что «лицам, завершившим обучение по образовательным программам высшего и послевузовского образования и прошедшим итоговую аттестацию, выдаются документы о соответствующем уровне образовании»<sup>2</sup>.

Право выдавать обучающимся в высших негосударственных образовательных учреждениях документ об образовании с момента получения лицензии на право ведения образовательной деятельности является прогрессивным шагом в развитии высшего образования. Однако необходимо указать на то неравноправное положение, в котором оказываются первые выпускники негосударственных неаккредитованных вузов, получающие документ об образовании негосударственного образца в сравнении с выпускниками государственных вузов, обучающихся по неаккредитованным специальностям, которые после завершения обучения получают документ о высшем образовании государственного образца.

В ч. 1 ст. 9 настоящего Закона устанавливались следующие виды высших учебных заведений: федеральный университет, университет, академия, институт<sup>3</sup>.

Ч. 5 этой статьи законодателем было предусмотрено, что «статус высшего учебного заведения определяется в зависимости от его вида, организационно-правовой формы, наличия или отсутствия государственной аккредитации. Статус высшего учебного заведения включается в его наименование»<sup>4</sup>.

Это положение, с одной стороны, не позволяло «липовым» академиям называться университетами, с другой — из-за негативного отношения большинства населения России к негосударственным высшим учебным заведениям не позволяло негосударственным вузам привлечь для работы в качестве штатных преподавателей высококвалифицированных специалистов, набрать сильных абитуриентов.

<sup>1</sup> Федеральный Закон. Указ. соч. С. 9.

<sup>2</sup> Там же. С. 5.

<sup>3</sup> Там же. С. 11.

<sup>4</sup> Там же. С. 12.

Положение ч. 4. ст. 10 настоящего Закона в отношении наличия у высшего учебного заведения на правах собственности, оперативного управления, аренды или самостоятельного распоряжения необходимой учебно-материальной базы не позволяло организовать в одной комнате «очередную» академию<sup>5</sup>. В то же время оно исключало возможность использовать учебно-материальную базу других вузов на условиях договоров о совместной деятельности. Тем самым мешало сотрудничеству государственных и негосударственных вузов.

В ч. 6 ст. 10 законодатель предусмотрел, что «государственная аккредитация высшего учебного заведения проводится федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования»<sup>6</sup>. В настоящее время государственная аккредитация вузов, независимо от их подведомственности и организационно-правовых форм, проводится Рособrnадзором России. Как правило, комиссии по внешней экспертизе формируются из сотрудников Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки Российской Федерации, представителей органов управления образованием на местах, Советов ректоров, профессоров государственных высших учебных заведений, сертифицированных экспертов. Представители частного сектора высшего образования оказываются при таких условиях в ущемленном положении.

В ч. 1 ст. 11 настоящего Закона было предусмотрено, что «высшее учебное заведение вправе объявлять прием только при наличии лицензии»<sup>7</sup>. Такой порядок позволяет гарантировать возможность получения заявленного вузом уровня образования.

В ч. 3 ст. 12 законодатель предусмотрел, что «ректор государственного или муниципального высшего учебного заведения в порядке, установленном уставом высшего учебного заведения, избирается тайным голосованием на общем собрании (конференции) на срок до пяти лет и утверждается в должности органом управления образованием»<sup>8</sup>. Избрание ректора не имело обязательного значения для частных вузов. Их учредители могли устанавливать и иной порядок занятия должности ректора.

В ч. 10 ст. 16 настоящего Закона содержалось положение, согласно которому «уравниваются академические права и свободы студентов государственных и негосударственных высших учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию»<sup>9</sup>. Включение данной нормы в Закон харак-

---

<sup>5</sup> Федеральный Закон. Указ. соч. С. 13–14.

<sup>6</sup> Там же. С. 13–14.

<sup>7</sup> Там же. С. 15.

<sup>8</sup> Там же. С. 18.

<sup>9</sup> Там же. С. 25.

теризует поддержку государством всех типов образовательных учреждений высшего профессионального образования, создание условий для свободного выбора студентами необходимого ему вуза и формы обучения. В то же время отмечается, что студенты негосударственных высших учебных заведений, имеющих государственную аккредитацию, не обладают правом на получение государственной стипендии.

Статус студентов негосударственных вузов, не получивших государственную аккредитацию, определялся уставом этих учебных заведений. Права и обязанности студентов данного типа вузов устанавливались в пределах тех норм, которые определены настоящим Законом.

В ст. 22 законодатель полностью воспроизводил и закреплял систему ученых званий, действовавшую еще в Советском Союзе. Однако представлять к присвоению ученых званий доцента или профессора могли лишь единицы аккредитованных ученых советов негосударственных вузов, имеющих государственную аккредитацию, что мешало закреплению в частном секторе высшего профессионального образования молодых перспективных преподавателей.

Ч. 14 ст. 24 настоящего Закона относил к компетенции Министерства образования и науки Российской Федерации «установление порядка приема граждан в государственные высшие учебные заведения, утвержденные федеральными органами исполнительной власти, и порядка перевода обучающихся из одного высшего учебного заведения в другое»<sup>1</sup>. Поскольку конкурсы в вузы в последние годы увеличивались, особенно важным являлось это полномочие Минобрнауки России. В то же время в Законе не был прописан порядок перевода граждан, и поэтому возникают сложности при переводе обучающихся, получающих образование в неаккредитованных высших учебных заведениях, в аккредитованные вузы.

В ч. 1 ст. 26 законодатель устанавливал «государственный контроль за качеством высшего и послевузовского профессионального образования осуществляется федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования»<sup>2</sup>.

Необходимость самого государственного контроля не вызывает никаких сомнений, так как это единственный способ определить качество работы соответствующего образовательного учреждения. Законодатель правильно ставит вопрос в принципиальном плане о контроле за качеством образования Рособрадзором. Это положение также не вызывает сомнений, если состав этой службы будет сформирован на демократической основе.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 35.

<sup>2</sup> Там же. С. 37.

Созданные же бригады по контролю за качеством зачастую дублируют работу комиссий по внешней экспертизе, создают нездоровую обстановку среди профессорско-преподавательского состава, студентов и родителей частных вузов, ответы студентов на тысячу вопросов по одной дисциплине являются сомнительным критерием оценки их знаний.

В ч. 1 ст. 27 настоящего Закона было определено, что «за высшим учебным заведением в целях обеспечения деятельности, предусмотренной его уставом, учредитель (учредители) закрепляет на праве оперативного управления здания, сооружения, имущественные комплексы, оборудование, а также иное необходимое имущество потребительского, социального, культурного и иного назначения»<sup>3</sup>. Вуз — учреждение, т. е. организация, созданная собственником для осуществления социально-культурных или образовательных функций некоммерческого характера. Вуз финансируется полностью или частично учредителем, согласно ст. 120 ГК РФ. Следует отметить, что не все учредители негосударственных образовательных учреждений выполняют это положение ГК. Возникают сложности при государственной регистрации собственности, приобретенной на средства, полученные от образовательной деятельности частного вуза. Чья это собственность — учредителя или образовательного учреждения?

Прогрессивным являлось положение ч. 2 ст. 29 настоящего Закона о том, что «высшее учебное заведение самостоятельно решает вопросы по заключению договоров, определению обязательств и иных условий, не противоречащих законодательству Российской Федерации уставу данного высшего учебного заведения»<sup>4</sup>.

На практике прием обучающихся в высшем учебном заведении осуществляется на основе договора, имеющего устную или письменную форму. Письменная форма договора в большей степени обеспечивает соблюдение прав сторон.

Наибольшие споры при заключении подобных договоров вызывает соглашение об оплате обучения, поэтому целесообразно в договоре надо было определить порядок изменения оплаты обучения, учитывая, что стороны при заключении договора обладают равными правами.

В ч. 1 ст. 30 законодатель справедливо устанавливал, что «высшее учебное заведение в пределах имеющихся у него средств на оплату труда работников самостоятельно определяет размеры доплат, надбавки, премий и других мер материального стимулирования, а также размеры должностных окладов (ставок) всех категорий работников (без установления должност-

<sup>3</sup> Федеральный Закон: «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». М.: ИНФРА-М, 2012. С. 37.

<sup>4</sup> Там же.

ных окладов (ставок)»<sup>1</sup>. В то же время отсутствие четкой регламентации в оплате труда работников высших учебных заведений позволяло назначать узкому кругу «своих» людей несоизмеримо высокую заработную плату, держа других сотрудников на «голодном пайке».

Законодатель позволяет негосударственным высшим учебным заведениям устанавливать минимальные ставки заработной платы не ниже восьмикратного минимального размера оплаты труда, установленного федеральным законом, по собственной инициативе. Исходя из имеющихся средств негосударственные высшие учебные заведения были вправе определять работникам размер средней ставки заработной платы, превышающий уровень средней заработной платы в Российской Федерации. У педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава он мог быть в два раза больше, чем у работников промышленности. Другим работникам частных вузов средний заработок устанавливается не ниже средней заработной платы аналогичных категорий работников промышленности.

Таковы основные правовые идеи, которые, на наш взгляд, наиболее значимы для развития частного сектора образования в России.

К положительным сторонам анализируемого документа следует отнести его демократичность, стремление законодателя к выравниванию правового статуса государственных и частных образовательных организаций, правовая и достаточно четкая регламентация особенностей функционирования и развития частных образовательных организаций высшего образования. Наиболее обстоятельно проработаны законодателем экономические вопросы частных образовательных организаций, что весьма важно для успешного развития этой системы, и, наконец, большое политико-правовое значение имеет регуляция вопроса о социальных гарантиях прав граждан на образование.

Наряду с большими достоинствами данных документов они имеют ряд существенных недостатков.

В общем плане наиболее важные из них можно было бы свести к следующим: декларативность ряда статей или пунктов статей, отсутствие механизма реализации, неравное правовое положение государственных и неаккредитованных частных образовательных организаций, отсутствие не только равных, но почти всех прав и гарантий у выпускников этих организаций, что отнюдь не объясняется специфическими особенностями частного сектора системы образования, противоречивость, отрыв от реальной и мировой практики. Последнее выразилось в том, что в недостаточной мере использовалась правовая база мирового сообщества в области образова-

---

<sup>1</sup> Федеральный Закон: «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». М.: ИНФРА-М, 2012. С. 40.

ния и, прежде всего, опыт в этой сфере европейских стран. Здесь мы имеем в виду: «Учредительную декларацию» (Вильно-Будапешт, 16.05.1990 г.), Хельсинскую декларацию «Об основных правах человека на свободу образования в Европе» (последний вариант, принятый 30.05.1991 г.), «Резолюцию по вопросу о свободе воспитания в Европейском сообществе Европарламент», «Лейпцигскую декларацию о свободе образования» (Лейпциг, 22 апреля 1990 г.), «Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства содружества независимых государств» (Москва, 17 января 1997 года), «Декларация европейских министров о профессиональном образовании и подготовке и Европейской Комиссии, созданной 29 и 30 ноября 2002 года, по поводу расширения сотрудничества в области профессионального образования и подготовки («Копенгагенская декларация»)», а также Законы об образовании отдельных стран Европы, например, Закон о направлениях развития образования во Франции от 10 июня 1989 г., Закон Земли Саксонии, Дании и т. д., а также опыт в этой области стран СНГ, в частности, Закон Эстонской Республики о частных учебных заведениях, и традиции дореволюционной России развития негосударственных образовательных учреждений<sup>2</sup>.

Противоречивая ситуация, сложившаяся с Законами, с одной стороны, прогресс, с другой, — расплывчатость ряда их положений, привела научно-педагогическую общественность к выводу о целесообразности разработки особого Закона «О негосударственном секторе системы образования Российской Федерации». Такая попытка была предпринята группой ученых, практических работников негосударственных образовательных учреждений, депутатов Государственной Думы ФС РС, руководящих работников Министерства образования Российской Федерации и Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию, в которой принимал участие автор настоящего доклада. С учетом замечаний и предложений рабочей группы проект Закона был передан в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации. Это была первая попытка разработки Закона «О негосударственном секторе системы образования Российской Федерации». Окончательная судьба его неизвестна.

Сложности разработки законодательной базы об образовании вообще и о негосударственном секторе образовании, в частности, привели, на наш взгляд, к прогрессивным попыткам создания законодательных актов об образовании региональных уровней.

Смысл принятия таких законодательных актов, с одной стороны, заключается в том, чтобы сохранить единое образовательное пространство в Рос-

---

<sup>2</sup> Международное законодательство об образовании: Сборник документов. Ч. 1–4 / сост. Б. А. Виноградов, В. А. Шагаулла. М., 1994. С. 192.



сии и его правовую регламентацию, с другой, — полнее и глубже отразить специфические особенности регионального и межрегионального аспектов российской образовательной системы. В качестве примера этой тенденции может служить попытка алтайских ученых, возглавляемых членом-корреспондентом РАО С. И. Григорьевым, разработать проект Закона «Об образовании в Алтайском крае».

Закон Алтайского края «Об образовании в Алтайском крае» от 5 сентября 2013 г. № 57-ЗС не только дублирует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где закреплены единообразные требования к обязанностям образовательных организаций вне зависимости от формы собственности, но и вступает в противоречие с ним, организуя дополнительное профессиональное образование только в государственных образовательных организациях Алтайского края.

Следует отметить, что в Нижнем Новгороде высшими законодательными органами этой области был принят Закон «Об образовании в Нижегородской области». Это обстоятельство вселяет надежду, что правовая база образования вообще и частного сектора образования в том числе будет развиваться и обобщаться не только за счет центральных законодательных органов в России, но и посредством соответствующей деятельности региональных и муниципальных органов.

В мае 2010 г. на сайте Минобрнауки России был выставлен проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который обычно называют интегрированным. Фактически речь шла о попытке создания Образовательного кодекса. Значительная часть организаций, составляющих образовательное сообщество, а также некоторые экспертные советы при профильных комитетах Госдумы и Совета Федерации признали этот проект неудовлетворительным. В этой связи Министерство образования и науки Российской Федерации объявило его подготовительными материалами, а на специальном сайте 1 декабря 2010 г. выставило новую версию законопроекта. Эта версия примерно на четверть стала короче предыдущей, однако содержательно мало от нее отличалась.

В таких условиях движением «Образование — для всех» (далее — ОДВ) совместно с фракцией КПрФ в Госдуме был разработан альтернативный законопроект, в основу которого положены тексты законов РФ «Об образовании» в редакциях 1992 и 1996 гг., а также декларация ОДВ «Образование — для всех». 15 июля 2011 г. на сайте Минобрнауки появилась версия правительственного законопроекта, в которой частично были учтены положения, содержащиеся в законопроекте ОДВ.

В проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» была предложена норма о том, что к расходным обязательствам субъекта РФ отнесено финансирование получения дошкольного образования

в аккредитованных частных образовательных организациях в соответствии с нормативами, установленными для государственных и муниципальных образовательных организаций.

Законодатель также предусмотрел, что к расходным обязательствам субъекта РФ отнесено финансирование получения школьного образования в аккредитованных частных образовательных организациях в соответствии с нормативами, установленными для государственных и муниципальных образовательных организаций.

Только смогут ли субъекты Российской Федерации эти обязательства выполнять?

В проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» было предусмотрено, что бюджетное финансирование негосударственных профессиональных учебных заведений предполагается осуществлять исключительно на основе государственных заданий.

Было бы правильным включение в проект нормы, позволяющей образовательной организации в одностороннем порядке расторгать договор в случае академической задолженности обучающегося, нарушения сроков оплаты за обучение, за неоднократное нарушение дисциплины.

В качестве итогового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» был принят правительственный вариант.

Подводя итоги системного анализа проблем частного сектора образования в России, можно сделать вывод о том, что его становление является следствием формирования рыночной экономики и гражданского общества, что позволило образовательной организации в рамках автономии сохранить академические свободы.

Потребности становления частного сектора образования определяются комплексом социально-экономических, социокультурных и политических факторов. По мнению европейских педагогов и социологов, удлинение сроков обучения является результатом влияния трудностей, связанных с получением рабочего места без минимального уровня образования, а также естественного стремления политиков сделать все, чтобы молодежь продолжала учиться. Правительства западноевропейских стран в течение 90-х гг. прошлого века неоднократно предпринимали попытки повысить плату за обучение, но после масштабных акций протестов отступали. Продление сроков обучения позволяет снизить показатели уровня безработицы и избежать условий, ведущих к детской преступности, маргинализации, что превращает образование и обучение, скорее, в замаскированную форму опеки. Бремя этой опеки в основном ложится на государственные образовательные организации.

Появление частных вузов в России — естественная реакция гражданского общества на формирование институтов рыночной экономики. Спе-

цифическая функция частного сектора высшего образования в России — канализация социальной энергии самоутверждения и протеста в условиях отсутствия стабильно работающих экономических институтов. Кризис армии как политического института современной России также стимулировал ажиотажный спрос на высшее образование. По данным наших социологических опросов студентов в 1995–2012 гг., стремление «закосить от армии» в качестве мотива поступления в вуз было более характерно для студентов государственных учебных заведений, чем для частных, которые в указанный период в массе своей еще не имели государственной аккредитации.

На утверждение в системе высшего образования частных образовательных организаций существенное влияние оказал современный этап информационной революции. Новые информационные технологии требуют не только значительных финансовых средств, но и новой ментальности, отказа от педагогических стереотипов. Многие государственные университеты с трудом избавляются от традиционных академических методик, в то время как частные вузы начинают сразу с внедрения в учебный процесс приемов дистанционного обучения, виртуальных сетей обмена информацией и иных инновационных технологий.

Социологические исследования феномена частного сектора образования показывают, что в массовом сознании он прочно ассоциируется со становлением рыночной экономики. Государственный сектор образования общественное мнение связывает с государственной собственностью, бюджетным финансированием, минимизацией социальных рисков и при этом незначительными доходами и медленным карьерным ростом. Считается, что частный сектор высшего образования, подобно частнопредпринимательскому сектору экономики, лучше учитывает рыночную конъюнктуру, сочетая гибкость, высокие риски и гарантии более высоких доходов. Конкуренция государственных и частных высших учебных заведений — аналогия соперничества государственных и частных предприятий. Несомненно, это упрощенная схема взаимодействия, но она отчетливо фиксируется зондажами общественного мнения. В настоящее время 85% ВВП России дают частные предприятия.

Некоторые исследователи видят здесь достаточно жесткую причинно-следственную связь. «Там, где основные закономерности общественного развития, в особенности, экономического, — утверждает В. А. Солоницын, — формируются рыночным механизмом, последний должен быть и регулятором развития высшего образования, и наиболее эффективно такое регулирование осуществляется через развитие и функционирование частных форм образовательной деятельности, которое ориентировано не на государственный заказ, а на рыночный спрос.

Таким образом, социально-экономическая структура высшего образования определяется социально-экономической структурой общества, теми социально-экономическими предпосылками, которые оно создает для рассматриваемой сферы общественной деятельности»<sup>1</sup>.

Думается, данный вывод страдает некоторой категоричностью. Действительно, рыночная идеология в целом ориентирует гражданское общество на частные формы деятельности, создает предпосылки для выбора индивидуальной образовательной траектории и т. п. Однако далеко не всегда частный сектор образования — идеологическая проекция рыночного сектора экономики.

Модель высшего образования часто определяют политические традиции, социальные привычки населения, источники формирования бюджета. В странах с социал-демократическими традициями обычно доминируют государственные высшие учебные заведения, хотя в экономике преобладают частная собственность и частный бизнес. В высокоразвитой капиталистической стране — Королевстве Норвегия благодаря национализации нефтедобычи финансирование всей системы образования осуществляется за счет бюджета. В Саудовской Аравии, Кувейте, Брунее и некоторых других экспортерах нефти высшее образование для граждан является бесплатным (в Кувейте — даже за границей). Элементарный здравый смысл подсказывает, что абитуриент всегда предпочтет государственное учебное заведение частному, если оно гарантирует качество обучения и карьеру.

Таковы, на наш взгляд, общие проблемы становления частного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии. От общих проблем мы переходим к частным, к рассмотрению организационно-педагогических условий и самой правовой базы функционирования частных образовательных организаций, чему будет посвящена следующая глава монографии.

---

<sup>1</sup> Солоницын, В. А. Указ. соч. С. 154.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЧАСТНОЙ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **4.1. Проблема формирования частной высшей образовательной организации (базовые документы)**

Создание нового, тем более частной высшей образовательной организации, несомненно, может осуществляться в новой социально-экономической, политической и социокультурной среде. Радикальные преобразования в экономической сфере связаны с переходом страны от плановой экономики к рыночной, в политической — от тоталитаризма к демократии, в правовой сфере — к созданию правового государства, что привело в конечном счете к порождению такого рода образовательных запросов, в таких видах и формах, в таком количестве и качестве, удовлетворить которые с достаточной эффективностью сложившаяся в государственном секторе система образования была не в состоянии.

Государственный сектор системы образования в значительной степени продолжал сохранять худшие традиции доперестроечного периода развития страны, к которым следует отнести, прежде всего, остаточный принцип государственного финансирования, административный принцип в управлении, плановое распределение кадров, их подготовку по одинаковой педаго-

гической технологии, ориентированной на массу, а не отдельную личность, тем более его «поштучное изготовление». Застывшие формы содержания в образовании, слабо или почти не реагирующие на новые мировые тенденции развития образования, жесткая, скрупулезная регламентация учебного процесса, которая была не способна впитывать инновационные феномены в свое содержание, отсутствие необходимых стимулов в далеко нелегкой ситуации и старые установки на образование не могли дать молодежи условия для выбора образовательного маршрута. Именно эта сложная, противоречивая обстановка, а также нелегкое экономическое положение профессорско-преподавательского состава в стране привела определенную часть из них, реалистически мыслящих и объективно оценивающих образовательную ситуацию в стране, к поиску новых форм образовательной деятельности, включая частные образовательные организации.

Появляются пионеры частного сектора образования, которые, испытывая огромные трудности правового, политического, экономического и морально-нравственного характера, настойчиво ищут пути для роста мастерства педагогических кадров, стремятся преодолеть господство уравнилельного принципа как среди преподавателей, так и студентов, слабость материально-технической базы вузов, в особенности в обеспечении компьютерной и вычислительной техникой, радикально изменить идеологизированные программы, учебники и учебные пособия, которые отнюдь не стимулировали работу творческой мысли молодежи. Вышеизложенное вело к нарастанию противоречия между интенсивно протекающими изменениями в сфере образования, с одной стороны, в социально-экономической и политико-правовой областях, с другой, — вело к значительному отставанию государственного сектора системы образования от новых образовательных запросов общества.

Значительные группы молодежи не могли реализовать свои образовательные планы и намерения в столь сложной ситуации. Сами родители, оказавшиеся в нелегкой ситуации со своими старыми образовательными установками, стали добиваться внедрения новых образовательных форм, новых типов образовательных организаций, включая авторские и частные.

На первом этапе этого процесса особенно остро ощущалась нехватка специалистов двух категорий — юристов и экономистов. К 90-м гг. прошлого века Российская Федерация занимала 100-е место в мире по обеспеченности юристами. При этом за основу подсчета принимался один из наиболее очевидных показателей — количество юристов на 10 тыс. населения страны<sup>1</sup>. В России насчитывалось юристов столько, сколько в одном городе

---

<sup>1</sup> Глазырин Ф, Клейн В. Реальность и мифы правовой реформы // Российская юстиция. 2003. №9. С. 4.

Великобритании — Лондоне. За последние двадцать лет в Российской Федерации появилось четыре миллиона новых предприятий. Даже эти факты со всей очевидностью указывают на недостаток юристов и экономистов в нашей стране. Это противоречие стало вопиющим, когда в стране возникли принципиально новые экономические и политико-правовые условия. Справиться с ними в полной мере сложившаяся образовательная система не могла, поэтому стали возникать частные образовательные организации в области экономики и юриспруденции.

Поскольку автор монографии в качестве ректора такой организации за двадцать лет прошел все стадии становления и реформирования частного вуза, анализ и обобщение этого опыта представляется полезным. Вопрос о создании Алтайского экономико-юридического института встал еще в 1992 году. Прежде всего необходимо было определить миссию, цели и задачи института.

Приоритетными целями стали расширение возможностей реализации конституционного права на образование и содействие эффективному управлению экономическими и социальными процессами. Были поставлены задачи не просто подготовки специалистов по направлениям «экономика», «юриспруденция», менеджеров по специальности «государственное и муниципальное управление», но и внедрения инновационных технологий обучения. Институт планировал: осуществление научных исследований, подготовку проектов законов, иных нормативных актов по заказам и по своей инициативе; проведение экспертизы юридических документов и проектов нормативных актов; представительство в арбитражных и судебных процессах, в том числе по уголовным делам; консультации граждан и хозяйствующих субъектов; издательскую деятельность.

Выполняя п. 4 Постановления Администрации Алтайского края от 28.02.92 г. № 65, не имея ни денег, ни помещений, ни преподавателей, нами было создано первое на Алтае частное высшее учебное заведение.

Однако сразу создать на Алтае частный экономико-юридический вуз не удалось в силу целого ряда объективных причин. Мы вынуждены были пойти другим путем.

В октябре 1992 года было создано представительство Томского высшего экономико-юридического колледжа на Алтае, в задачи которого входило на первом этапе — реклама одного из первых в России муниципально-частных высших учебных заведений, проведение консультаций с потенциальными абитуриентами об условиях приема и технологии обучения в этом вузе, направление для обучения в г. Томск.

Дело было для Алтайского края новым, да и оплата за обучение одного студента в течение года составила сто минимальных заработных плат (90 тыс. неденоминированных рублей), тогда казалась для жителей Алтая чрезвычайно высокой. Для набора первой группы пришлось дать в краевые

и городские газеты более 10 объявлений, около 50 объявлений дало краевое радио, пришлось ответить на тысячу писем. Такая широкая рекламная деятельность позволила в конечном счете вновь вернуться к постановке вопроса о создании относительно самостоятельного подразделения частного вуза. И первая задача, которая встала на этом этапе, заключалась в разработке Положения об Алтайском структурном подразделении (на правах отдела) Томского высшего экономико-юридического колледжа, где были зафиксированы основные цели, направления деятельности и правовой статус высшего негосударственного образовательного учреждения.

Приведем, в силу важности данного документа для понимания последующего развития института, его целиком, так как данное Положение регламентировало нашу деятельность в течение ряда лет.

### **1. Общие положения.**

1.1. Структурное подразделение (на правах отдела) Томского высшего экономико-юридического колледжа (в дальнейшем — Подразделение) создается по решению Совета Томского высшего экономико-юридического колледжа (далее — Колледжа) в соответствии с Законами РФ «Об образовании» и действует на основании Устава Колледжа и настоящего Положения в целях подготовки в объеме и по программам, согласованным с Колледжем, в целях реализации на основе полученной прибыли социальных и экономических интересов Колледжа и работников Подразделения.

1.2. Подразделение осуществляет свою деятельность на принципах самокупаемости и самофинансирования, не является юридическим лицом, имеет собственный баланс, печать со своим наименованием, штампы, бланки и другие реквизиты. Руководитель Подразделения по доверенности распоряжается средствами, размещенными на отдельном счету Колледжа, открытом по юридическому адресу Подразделения.

1.3. Подразделение выступает на основе доверенности в гражданских правоотношениях от имени Колледжа как при совершении сделок и иных действий, порождающих гражданские права и обязанности, так и при осуществлении этих прав и обязанностей.

1.4. Колледж несет ответственность по обязательствам Подразделения своим имуществом.

### **2. Деятельность структурного подразделения.**

2.1. Подразделение осуществляет свою деятельность в соответствии с Уставом Колледжа и настоящим Положением, а также иную деятельность, направленную на обеспечение учебного процесса, не запрещенную законодательством РФ, предусмотренную Уставом Колледжа и осуществляемую с его согласия.



2.2. Подразделение самостоятельно выполняет следующие функции:

- осуществляет перспективное планирование и прогнозирование деятельности;
- изучает конъюнктуру рынка образовательных и иных услуг и определяет потребности в них;
- обеспечивает социальное развитие коллектива Подразделения;
- самостоятельно определяет норматив и размер средств, направленных в фонд оплаты труда;
- осуществляет прием заявок на услуги от граждан и юридических лиц и исполняет их;
- решает вопросы материально-технического обеспечения учебного процесса в соответствии с общеобразовательными стандартами;
- выполняет иные функции в соответствии с Уставом Колледжа и настоящим Положением.

2.3. В своей деятельности в случаях, не предусмотренных настоящим Положением, Подразделение руководствуется Уставом Колледжа и действующим законодательством.

### **3. Виды деятельности.**

3.1. Подразделение осуществляет следующие виды деятельности:

- ведение учебного процесса с отрывом и без отрыва студентов от производства;
- проведение семинаров, курсов, школ, конференций и других мероприятий по повышению квалификации;
- прием экзаменов у желающих сдать их экстерном;
- проведение научных исследований, подготовка проектов законов, иных нормативных актов по заказам и по своей инициативе;
- проведение экспертизы юридических документов и проектов нормативных актов и т. п.;
- издание учебников, учебных пособий и сборников нормативных актов, монографий.

3.2. Наряду с основными Подразделение может осуществлять следующие виды деятельности:

- оказание различных видов правовых услуг юридическим лицам и гражданам;
- чтение лекций для населения по вопросам экономики и юриспруденции;
- информационно-рекламная деятельность;
- организация собственной торговой сети;
- издательская деятельность в соответствии с законом РФ «Об образовании» и локальными актами Колледжа;

- совершение сделок с имуществом, принадлежащим Колледжу на праве собственности, а также с закрепленным за ним имуществом учредителей с соблюдением требований законов и условий учредительного договора (с дополнительными соглашениями к нему);
- долевое участие в деятельности других учреждений (в том числе, образовательных), организаций и предприятий;
- приобретение акций, облигаций и др. ценных бумаг и получение доходов-дивидендов по ним;
- осуществление внешнеэкономической деятельности в соответствии с действующим законодательством;
- оказание брокерских, дилерских и маркетинговых услуг;
- торгово-закупочная и коммерческо-посредническая деятельность.

#### **4. Имущество и средства.**

4.1. Имущество и средства Подразделения составляют основные фонды и оборотные средства, финансовые ресурсы и иные материальные ценности, находящиеся на балансе Подразделения.

4.2. Источниками формирования имущества и средств Подразделения являются:

- денежные и материальные средства, выделенные в распоряжение Подразделения Колледжем;
- прибыль, амортизационные отчисления;
- средства, полученные в счет оплаты за обучение студентов;
- иные источники, не запрещенные действующим законодательством.

#### **5. Финансовая и хозяйственная деятельность.**

5.1. Доходы Подразделения формируются за счет выручки от реализации образовательных и иных услуг, а также других поступлений, разрешенных действующим законодательством.

5.2. Подразделение перечисляет 5% от оплаты, полученной за обучение с каждого студента, в централизованный страховой фонд при Колледже.

5.3. Подразделение образует собственный резервный фонд, размер которого определяется минимальными затратами на обучение зачисленных студентов. Использование резервного фонда осуществляется по распоряжению ректора Колледжа.

5.4. Из дохода Подразделения в первую очередь возмещаются материальные и приравненные к ним затраты, производится оплата налогов и другие обязательные выплаты в бюджет, отчисления Колледжу в размере 10% от полученных доходов.

5.5. Размеры и порядок оплаты за обучение студентов определяются Подразделением по согласованию с Колледжем.

5.6. При взаиморасчетах Подразделение перечисляет на счет Колледжа сумму в размере 65 минимальных окладов в течение 5 банковских дней после начала занятий группы и сумму в размере 65 минимальных окладов в начале каждого следующего квартала по каждой учебной группе установленной на данный момент правительством величины минимального оклада.

5.7. Взаиморасчеты по дополнительным видам деятельности определяются специальными договорами.

5.8. Средства, полученные от экономии, распределяются между Подразделением и Колледжем поровну.

5.9. Подразделение перечисляет на счет Колледжа 5% полученной прибыли от каждой завершенной коммерческой сделки.

Если колледж участвует в сделке своими средствами, распределение прибыли между Подразделением и Колледжем производится пропорционально вложенным средствам.

5.10. При использовании в коммерческих целях средств от основного вида деятельности полученная прибыль и экономия распределяются между Подразделением и Колледжем пополам.

5.11. Командировочные расходы работников Колледжа и его Подразделения оплачиваются приглашающей стороной.

Расходы по проведению конференций, семинаров и иных мероприятий (включая командировочные) оплачиваются их участниками самостоятельно.

## **6. Управление и контроль.**

6.1. К исключительной компетенции колледжа относятся:

- утверждение и изменение Положения Подразделения;
- назначение и освобождение от должности руководителя Подразделением;
- утверждение годовых результатов деятельности Подразделения, утверждение отчетов и заключений ревизионной комиссии, определение порядка покрытия убытков;
- реорганизация и ликвидация Подразделения, назначение ликвидационной комиссии, утверждение ликвидационного баланса;
- принятие решений о привлечении к имущественной ответственности должностных лиц Подразделения;
- по поручению Совета Колледжа эти полномочия может исполнять заведующий Подразделением.

6.2. Взаимоотношения работников Подразделения с администрацией, охрана труда, социальное развитие, участие работников в прибыли Подраз-

деления регулируются законодательством, настоящим Положением, коллективным и индивидуальным договорами и трудовыми соглашениями.

6.3. Руководство Подразделением осуществляет ректор, назначенный Советом Колледжа.

6.4. Ректор Подразделения на основе доверенности, выданной Советом Колледжа, решает все вопросы деятельности Подразделения, кроме тех, которые входят в исключительную компетенцию Колледжа.

Ректор Подразделения имеет право:

- по доверенности Совета Колледжа действовать от его имени и представлять его интересы, связанные с деятельностью Подразделения;
- заключать договоры, в том числе и трудовые;
- принимать и увольнять работников Подразделения;
- выдавать доверенности;
- открывать в банках расчетные и иные счета;
- распоряжаться имуществом и средствами Подразделения;
- определять форму и систему оплаты труда работников Подразделения;
- издавать приказы и давать указания, обязательные для исполнения всеми работниками Подразделения;
- формировать программу деятельности Подразделения, самостоятельно определять исполнителей и потребителей услуг, определять цены на услуги в пределах, установленных законодательством;
- решать иные вопросы в рамках законодательства, Устава Колледжа и настоящего Положения.

6.5. Контроль за деятельностью Подразделения осуществляется ревизионной комиссией (ревизором) Колледжа.

Ревизионная комиссия (ревизор) вправе требовать от должностных лиц Подразделения предоставления всех необходимых документов, бухгалтерских или иных документов и личных объяснений.

6.6. Колледж по своему усмотрению проводит проверку учебной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности Подразделения. Колледж осуществляет итоговый контроль качества учебного процесса на предмет его соответствия общегосударственным общеобразовательным стандартам. Для этого Колледж по приглашению или собственной инициативе в конце учебного цикла направляет комиссию для проведения экзаменов. В случае некачественной подготовки студентов переподготовку осуществляет Колледж.

Дополнительные затраты на переподготовку студентов возмещаются за счет средств Подразделения.

6.7. Бухгалтер Подразделения, ревизор, а также заместитель ректора по учебной работе назначаются Советом Колледжа.

## **7. Прекращение деятельности Подразделения.**

7.1. Прекращение деятельности Подразделения может осуществляться в виде его ликвидации или реорганизации (слияние, присоединение, разделение).

7.2. Ликвидация Подразделения производится по решению Совета Колледжа либо по решению суда.

7.3. Подразделение ликвидируется в случаях:

- признания его банкротом;
- принятия решения о запрете деятельности Колледжа или Подразделения из-за невыполнения условий, установленных действующим законодательством, если в предусмотренный решением срок не обеспечено выполнение или не изменен вид деятельности;
- признание судом недействительными учредительных документов и решения о создании Подразделения;
- по другим основаниям, предусмотренным законодательством РФ.

7.4. Реорганизация Подразделения может быть произведена только в порядке, установленном Законами РФ «О предприятиях и предпринимательской деятельности» и «Об образовании».

7.5. Ликвидация Подразделения осуществляется ликвидационной комиссией, образуемой Колледжем или уполномоченным им органом, совместно с трудовым коллективом Подразделения.

Колледж в соответствии с действующим законодательством устанавливает порядок и сроки проведения ликвидации.

7.6. При ликвидации Подразделения все его обязательства и имущественные права переходят к Колледжу.

Восемь месяцев инициаторы комплектовали первую группу. 1 июля 1993 г. она начала занятия. За первые шесть месяцев учебы сменили шесть помещений. Бывали дни, когда студент начинал занятия в одном здании, затем переезжал в другое, а заканчивал в третьем. Сложным оказался процесс начальной стадии формирования частного вуза. Попытки отдельных студентов проявить себя «вхождением» в аудиторию когда заблагорассудится и уходом с занятий «когда вздумается», замена студентами высококвалифицированных, но требовательных преподавателей подвела к развалу подразделения, к снижению его репутации. Пришлось оперативно наводить дисциплинарный порядок. Были приняты единые требования к студентам. Была пересмотрена рейтинговая система оценки знаний студентов. Почти по каждому предмету преподаватели подготовили методические пособия, которые были оперативно изданы. Результаты не замедлили сказаться: если в 1993 году мы были рады каждому желающему, то в 1994 году будущий сту-

дент начинал писать заявление только после часового собеседования с ним руководителя подразделения<sup>1</sup>.

Как известно, с вступлением в силу Гражданского кодекса Российской Федерации подразделение должно быть преобразовано либо в филиал, либо в самостоятельное учебное заведение. Мы предпочли второй путь, имея, в частности, в виду, что, будучи самостоятельным вузом, вместо отчисления 15% денежных средств, поступивших в качестве платы за обучение, в Томский высший экономико-юридический колледж, смогли бы сохранить в крае более 200 миллионов неденоминированных рублей ежегодно.

20 марта 1995 года сдали документы для получения своей лицензии в Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию. Там нам заявили, что мы должны еще предоставить решение Совета ректоров вузов Алтая о преобразовании подразделения в самостоятельный вуз. Хотя этого требования не было ни в Законе «Об образовании», ни в Положении о лицензировании, рекомендацию от Совета ректоров мы получили. Потом нам сказали, что нужно согласование Министерства юстиции. Такое согласование, подписанное заместителем начальника управления учебными заведениями Минюста России было получено. Затем от нас потребовали согласование, подписанное лично В. А. Ковалевым. И, наконец, мы получили ответ за подписью заместителя министра юстиции Т. Н. Радько, что за недостаточными основаниями Минюст согласование на открытие направления «юриспруденция» давать не будет. Мы попытались записаться на прием к министру юстиции В. А. Ковалеву, но его первый помощник В. Д. Сысов нам ответил, что этими вопросами в Минюсте занимается Т. Н. Радько, который потребовал от нас провести дополнительную работу по улучшению материальной базы, качественного состава преподавателей. Такую работу мы провели, представив в Министерство юстиции соответствующие документы и получили ответ, подписанный заместителем министра юстиции, Государственным советником юстиции 1 класса Т. Н. Радько, что «Министерство юстиции Российской Федерации рассмотрело дополнительные материалы Алтайского высшего экономико-юридического колледжа и сообщает, что не возражает против открытия в нем специальности «юриспруденция» со сроком обучения четыре года. Все дальнейшие действия по согласованию Вам необходимо решать через Госкомвуз Российской Федерации». Мы обратились с этим документом в Управление лицензирования, где нам ответили, что вопрос по согласованию решает лично министр

---

<sup>1</sup> Каз С.М., Каз М.С., Степанова О.Г., Степанов В.И. Взаимодействие государственных и негосударственных вузов: проблемы, тенденции, перспективы развития и совершенствования // Вестник Сибирского отделения АН ВШ. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники. 1999. № 1 (5). С. 45.

юстиции В. А. Ковалев. Только вмешательство являющихся в то время депутатами Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации З. И. Воронцовой, Н. П. Даниловой, руководителя Департамента науки образования Правительства Российской Федерации М. П. Кирпичникова позволило провести лицензионную экспертизу и получить долгожданную лицензию на право образовательной деятельности в сфере высшего профессионального образования по направлению «юриспруденция». Так Алтайский экономико-юридический институт прервал годичный перерыв в возможности лицензирования всеми высшими учебными заведениями Российской Федерации направления «юриспруденция».

Это позволило вновь вернуться к постановке вопроса о создании самостоятельного негосударственного высшего образовательного учреждения. И первая задача, которая встала на этом этапе, заключалась в разработке Учредительного договора и Устава Экономико-правового института, где были зафиксированы основные цели, направления деятельности и правовой статус высшего негосударственного образовательного учреждения.

Приведем, в силу важности данных документов для создания и последующего развития института, более полно.

Учредительный договор о создании негосударственного некоммерческого учебного заведения высшего профессионального образования «Экономико-правовой институт».

Настоящий Договор о создании негосударственного некоммерческого учебного заведения высшего профессионального образования «Экономико-правовой институт» заключен между Учредителями, перечисленными в приложении к настоящему Договору, являющемуся его неотъемлемой частью, и Уставу Института.

Институт является негосударственным некоммерческим учебным заведением высшего профессионального образования (перечень дается в соответствии с лицензией).

## 1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИНСТИТУТА

Институт учреждается в целях удовлетворения потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии:

- получения образования, специальности и квалификации в выбранной области деятельности;
- удовлетворения социально-экономических потребностей общества в квалифицированных специалистах с высшим образованием;
- реализации образовательных, профессиональных и научных программ подготовки кадров;
- распространения знаний среди населения, повышения его общеобразовательного и культурного уровня;

- развития культуры и образования народов России, пропаганды современных знаний, достижений мировой культуры, науки и техники, освоения и внедрения в практику передовых технологий, методов, в том числе нетрадиционных;
- создания системы непрерывной подготовки кадров в соответствии с развитием научных исследований и потребностями общества.

Основными задачами Института являются:

- подготовка и переподготовка кадров в области государственного и муниципального управления, экономики и юриспруденции;
- проведение научно-исследовательских, опытно-конструкторских и проектно-изыскательских работ в области экологии, информатики, истории, экономической теории, финансов, денежного обращения и кредита, бухгалтерского учета, статистики, математических и инструментальных методов экономики, религиоведения, философской антропологии, философии культуры, языкознания, конституционного права, государственного управления, административного права, муниципального права, гражданского права, предпринимательского права, семейного права, международного частного права, уголовного права и криминологии, уголовно-исполнительного права, уголовного процесса, криминалистики и судебной экспертизы, оперативно-розыскной деятельности, общей педагогики, социологии управления;
- создание условий для ускоренной подготовки и переподготовки специалистов высшей квалификации, потребность в которых наиболее актуальна для общества, в том числе менеджеров, экономистов, юристов;
- получение образования социально-ущемленными группами населения;
- решение социальных проблем членов вузовского коллектива (совместное строительство и эксплуатация жилых домов, общежитий и гостиниц, пансионатов и домов отдыха, совместное создание подсобных хозяйств, комбинатов питания, культурных, спортивных и оздоровительных подразделений и предприятий).

Институт действует в указанных направлениях как самостоятельно, так и с привлечением Ассоциации негосударственных вузов России, Российской ассоциации негосударственных образовательных учреждений, других учебных заведений, научно-исследовательских учреждений и предприятий, расположенных на территории России и за рубежом.

Институт вправе осуществлять и другие виды деятельности, в том числе предпринимательской, не противоречащие уставным целям и законодательству Российской Федерации.

Учредители не ставят в качестве цели деятельности Института извлечение дохода для его распределения между собой. Весь получаемый доход реинвестируется в Институт.



## 2. ЮРИДИЧЕСКИЙ СТАТУС ИНСТИТУТА

2.1. Институт является юридическим лицом, негосударственным некоммерческим образовательным учреждением сферы высшего профессионального образования; получает право на ведение образовательной деятельности после получения соответствующих лицензий.

Порядок выдачи дипломов о высшем образовании, свидетельств о повышении квалификации или переподготовке, других документов о полученном образовании определяется действующим законодательством.

2.2. Институт действует на основании Устава, утверждаемого Собранием учредителей, обладает обособленным имуществом, может от своего имени приобретать имущественные и личные неимущественные права и нести обязанности, быть истцом и ответчиком в суде, арбитражном суде.

2.3. Устав Института и его изменения вступают в силу с момента их государственной регистрации.

## 3. УЧРЕДИТЕЛИ ИНСТИТУТА И УПРАВЛЕНИЕ ИНСТИТУТОМ

3.1. В целях обеспечения деятельности Института Учредители — договаривающиеся стороны — обязуются:

Учредители — юридические лица:

- способствовать конкретными мероприятиями реализации концепции высшего профессионального и дополнительного образования в Институте;
- оказывать поддержку методического, организационного, материального, в т. ч. финансового характера деятельности Института;
- содействовать Институту в обеспечении образовательного процесса материальными и интеллектуальными ресурсами;
- оказывать другие виды помощи.

Учредители — физические лица:

- способствовать развитию Института непосредственно своим личным участием в его деятельности.

Учредители также обязуются:

- соблюдать Устав Института;
- исполнять взятые на себя обязательства по отношению к Институту, обусловленные настоящим Договором, Уставом Института, двухсторонним договором с ректором Института;
- содействовать созданию попечительского и стипендиального фондов для поддержки талантливых учащихся и студентов, а также способных студентов из малообеспеченных семей.

3.2. Учредители в отношении Института имеют право:

- участвовать в управлении деятельностью Института в рамках своей компетенции, определенной настоящим Договором и Уставом;

- вводить в установленном порядке по совместному согласованию образовательные программы новых уровней и направлений подготовки;
- поручать для первоочередной разработки проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, экспертно-консультативных работ по профилю Института;
- запрашивать и получать у Института любую информацию о его деятельности.

3.3. Высшим органом управления Института является Собрание учредителей. Собрание учредителей состоит из всех Учредителей Института или назначаемых ими представителей. Представители Учредителей действуют по доверенности, выдаваемой Учредителями. Собрание учредителей проводится не реже одного раза в год по предложению председателя Совета учредителей или не менее 1/3 его членов.

Собрание учредителей:

- утверждает Устав Института, вносит в него изменения и дополнения;
- утверждает основные направления и перспективные планы деятельности Института;
- утверждает положение об Ученом совете, Совете учредителей и других руководящих органах Института;
- ежегодно рассматривает выполнение учредительских функций каждым из Учредителей. В случае невыполнения (полного или частичного) одним из Учредителей своих обязательств перед Институтом и другими Учредителями в рамках настоящего Договора, нанесения им ущерба Институту, Собрание учредителей может большинством в 2/3 голосов общего числа Учредителей принять решение об исключении этого Учредителя из своего состава.

К исключительной компетенции Собрания учредителей относятся вопросы реорганизации и ликвидации Института, утверждения и контроля бюджета, изменения состава Учредителей.

Собрание учредителей может рассматривать и другие вопросы деятельности Института. Учредители не вмешиваются в исполнительно-распорядительную деятельность ректора Института.

3.4. Собрание учредителей избирает Совет учредителей и его Председателя. В период между Собраниями учредителей высшим органом управления Институтом является Совет учредителей.

3.5. Решения по вопросам, входящим в компетенцию Общего собрания и Совета учредителей, принимаются, как правило, простым большинством голосов, в оговоренных случаях — большинством в 2/3 голосов от общего их числа.

### 3.6. Председатель Совета Учредителей:

- представляет интересы Учредителей по делам Института без доверенности во внешних органах и организациях по различным вопросам;
- проводит не реже одного раза в квартал заседание Совета учредителей;
- созывает Собрание учредителей;
- от имени Совета учредителей заключает и подписывает трудовой договор (контракт) с ректором Института;
- координирует работу Учредителей по вопросам деятельности Института;
- взаимодействует по вопросам деятельности Института с Советом учредителей, Ученым советом Института, прочими органами, образуемыми в составе Института;
- представляет (совместно с Ученым советом Института) к лицензированию и аккредитации вновь открываемые направления (специальности) и уровни подготовки;
- вносит на рассмотрение общего Собрания учредителей вопросы деятельности и развития Института, относящиеся к компетенции Собрания учредителей.

3.7. В Институте, помимо указанных ранее высших органов управления, образуется Ученый совет.

3.8. Ученый совет осуществляет разработку, общую координацию и управление образовательной, научно-исследовательской, учебно-методической деятельностью и вопросами международного сотрудничества Института.

Состав Ученого совета избирается на общем собрании научно-педагогического персонала и утверждается ректором сроком до 5 лет. Положение об Ученом совете утверждается на Собрании учредителей.

Ученый совет Института возглавляется председателем совета — ректором, утверждаемым в должности Советом учредителей.

### 3.9. Ректор является руководителем исполнительного органа (ректората).

Ректор Института:

- в пределах своей компетенции действует без доверенности от лица Института;
- представляет его интересы в отношениях с другими юридическими и физическими лицами;
- заключает договоры с государственными, общественными и иными организациями и гражданами;
- выдает доверенности;
- открывает счета в банках и других кредитных учреждениях;
- издает приказы и дает указания, обязательные для работников Института;

- утверждает правила внутреннего распорядка, штатное расписание;
- принимает на работу и увольняет сотрудников Института;
- представляет на утверждение Ученого совета кандидатуры деканов факультетов, директоров филиалов, осуществляет назначения руководителей других структурных подразделений.

Ректор решает все вопросы учебно-методической, производственной и научной деятельности, за исключением вопросов, относящихся к компетенции Собрания учредителей, Ученого совета Института.

3.10. В Институте могут создаваться и другие общественно-консультативные органы (Совет попечителей, Совет родителей, Студенческий совет и др. советы и комиссии), решения которых носят рекомендательный характер.

3.11. Ректорат Института — орган, создаваемый при ректоре и осуществляющий оперативное управление деятельностью Института. Ректорат обеспечивает ректора и Ученый совет Института необходимой для разработки и принятия решений информацией, готовит и рассматривает проекты решений, выносимых на Ученый совет и Собрание учредителей Института. Ректорат может принимать самостоятельные решения по текущим вопросам организации деятельности Института, обязательные для исполнения обучающимися и сотрудниками Института, в пределах полномочий, передаваемых ректором. Решения ректората вступают в силу после утверждения ректором.

Состав ректората определяется ректором. Членами ректората, как правило, являются проректоры и другие руководящие работники Института, осуществляющие непосредственное руководство остальными сферами деятельности Института.

#### **4. ИМУЩЕСТВО И ФИНАНСОВО-ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТА**

4.1. Институт имеет право собственности:

- на денежные средства и имущество, приобретенное или созданное за счет собственных средств, включая доходы от своей производственно-хозяйственной и предпринимательской деятельности;
- на имущество, переданное Институту юридическими или физическими лицами или государством в собственность по основаниям, предусмотренным законодательством Российской Федерации.

4.2. Институт имеет самостоятельный баланс и расчетный счет, в т. ч. валютный, в банковских и иных кредитных учреждениях.

Институт вправе вести предпринимательскую деятельность лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, ради которых он создан, и соответствующую этим целям.

Институт вправе привлекать в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, дополнительные финансовые, в т. ч. валютные ресурсы за счет предоставления платных дополнительных услуг, предусмотренных Уставом, а также за счет добровольных пожертвований и целевых взносов юридических и физических лиц.

4.3. Для осуществления уставной деятельности Института из взносов учредителей формируется Уставный фонд в размере ... тыс. рублей. Каждый из учредителей Фонда обладает одной долей, которая составляет ... тыс. рублей.

## **5. РЕОРГАНИЗАЦИЯ И ЛИКВИДАЦИЯ ИНСТИТУТА**

5.1. Институт реорганизуется или ликвидируется:

- по решению общего Собрания учредителей;
- в иных случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

5.2. При ликвидации Института имущество, оставшееся после расчетов с кредиторами, направляется на цели образования.

## **6. ПОРЯДОК ВЫХОДА УЧРЕДИТЕЛЕЙ ИЗ СОСТАВА УЧРЕДИТЕЛЕЙ**

6.1. При выходе одного из Учредителей из состава Учредителей он информирует о своем намерении других Учредителей не позднее, чем за 3 месяца до предполагаемого выхода, сделав об этом письменное уведомление в Совет учредителей.

6.2. При выходе из состава Учредителей взносы не возвращаются.

## **7. ПРОЧИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

7.1. Если одно из положений настоящего Договора становится недействительным, то это не является причиной для приостановления действий остальных положений. Недействительное положение должно быть заменено положением, допустимым в правовом отношении и близким по смыслу к заменяемому.

7.2. Все организационные расходы по подготовке учредительных документов и регистрации Института возлагаются на Учредителей.

Настоящий Договор заключается на неопределенный срок и вступает в силу с даты его подписания.

Договор может быть изменен или дополнен в случае изменения состава Учредителей и по другим основаниям, предусмотренным действующим законодательством и настоящим Договором.

Изменения и дополнения к договору регистрируются в установленном порядке.

## 8. ПОДПИСИ УЧРЕДИТЕЛЕЙ

- оформляются в установленном порядке для юридических лиц (заверяются печатью юридического лица) и физических лиц (Ф.И.О., адрес и паспортные данные).

Важным документом, регламентирующим деятельность негосударственного высшего учебного заведения, является Устав института, рекомендации по его содержанию мы приводим ниже, новые редакции Уставов образовательных организаций высшего образования в настоящий момент регистрируются только единицы, мы рассмотрим Устав частного вуза. По аналогичным Уставам будут функционировать большинство частных образовательных организаций высшего образования до 1 января 2016 г.:

### 0. Титульный лист

1. Основная запись (обычно выделяется жирным шрифтом или иным способом):

**Устав негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Экономико-правовой институт»**

2. При необходимости ниже в круглых скобках указывается: (новая редакция).

3. Вверху над основной записью указывается слева, кем Устав принят, а справа — кем утвержден (например: «Принят общим собранием (конференцией) преподавателей и сотрудников (сокращенное наименование вуза), протокол № ..... от 200... г., «Утвержден решением учредителя (собрания учредителей), протокол от ..... 200... г., № ..... »).

4. Ниже основной записи оставляется место для отметки о регистрации устава юридического лица (постановке юридического лица на учет в налоговом органе) (ст. 83, п. 1, ст. 84 ГК РФ ч. 1).

5. Внизу титульного листа указывается название населенного пункта, в котором находится вуз, и год (по дате утверждения устава учредителем (ями) вуза).

### I. Общие положения

(ст. 13, 32 ЗО № 12-ФЗ; ст. 51, 52 ТП вуз — 2008)

6. Наименование вуза (с указанием вида, информации об организации, реорганизации, переименовании и реквизитов соответствующих актов), место нахождения (юридический, фактический адрес) (п. 6, 13 ТП вуз — 2008).

7. Статус вуза (негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Российской Федерации, права юридического лица, сведения о лицензии, наличии или отсутствии государственной аккредитации) (п.7–9, 43 ТП вуз — 2008).

8. Сведения об учредителе(-ях) и его(их) компетенции (ст. 11 ЗО № 12-ФЗ, п. 5 ТП вуз — 2008).

9. Сведения о составе (структуре) вуза: кафедры по отраслям знаний, факультеты по направлениям подготовки, институты, НИИ и т. д. (п. 15–17 ТП вуз — 2008).

10. Перечень филиалов, представительств вуза (с указанием даты и номера приказов об их создании, реорганизации и переименовании), их местонахождение, сведения о постановке на учет в налоговом органе (п. 17–20, 39 ТП вуз — 2008, ст. 23, п. 1, 2, ст. 83, п. 1, 4 НК РФ ч. 1).

11. Перечень актов, которыми руководствуется в своей деятельности вуз (п. 10 ТП вуз — 2008).

12. Порядок утверждения положений о структурных подразделениях вуза (ст. 8, п. 3 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 18 ТП вуз — 2008).

13. Порядок наделения структурного подразделения полномочиями юридического лица по доверенности (ст. 8, п. 3 ЗВППО № 125-ФЗ).

14. Основные задачи вуза (ст. 8, п. 2 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 11 ТП вуз — 2008).

15. Виды реализуемых образовательных программ (высшего и послевузовского профессионального образования, начального образования, основного общего, среднего (полного) общего, начального и среднего профессионального образования) (п. 21 ТП вуз — 2008).

## **II. Прием в высшее учебное заведение**

16. Порядок приема (ст. 16, п. 1, 2 ЗО № 12-ФЗ, ст. 11, п. 1–6 ЗВППО № 125-ФЗ, раздел II ТП вуз — 2008).

В случае имеющихся изменений, исключений из существующего Порядка приема (например, дата окончания приема документов от поступающих, перечень вступительных испытаний и др.) они указываются в уставе.

## **III. Образовательная деятельность высшего учебного заведения**

17. Язык (языки), на котором ведутся прием в вуз и обучение.

18. Продолжительность обучения по образовательным программам с учетом форм обучения.

19. Организация образовательного процесса, виды и продолжительность учебных занятий (ст. 15 ЗО № 12-ФЗ, ст. 11, п. 7–10 ЗВППО № 125-ФЗ, раздел III ТП вуз — 2008).

20. Порядок и основания отчисления обучающихся (ст. 13, п. 1 пп. 5 г ЗО № 12-ФЗ, ст. 16, п. 9 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 71 ТП вуз — 2008).

21. Наличие и виды платных дополнительных образовательных услуг, порядок их предоставления:

- регламентация и оформление договорных отношений вуза и обучающихся (ст. 41, п. 8, 9 ЗО № 12-ФЗ, ст. 29 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 97, 98 ТП вуз — 2008);

- порядок освоения дополнительных учебных дисциплин, преподаваемых в данном вузе, помимо дисциплин по избранным направлениям или специальностям (ст. 16, п. 2 пп. 3 ЗВППО № 125-ФЗ).

22. Система оценок при проведении промежуточной аттестации, формы и порядок ее проведения (ст. 13, п. 1 пп. 5д 3О № 12-ФЗ, п. 41 ТП вуз — 2008).

23. Объем учебной нагрузки обучающихся.

24. Условия посещения учебных занятий и проведения аттестаций для лиц, принятых для одновременного параллельного освоения двух основных образовательных программ высшего профессионального образования в одном или разных высших учебных заведениях (ст. 18 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 74 ТП вуз — 2008).

25. Порядок информирования студентов (при их обращении) о положении в сфере занятости населения Российской Федерации, содействия студентам в заключении договоров (контрактов) с предприятиями, учреждениями и организациями на подготовку и трудоустройство (ст. 16, п. 5 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 72 ТП вуз — 2008).

26. Выдача выпускнику вуза и обучающемуся, выбывшему до окончания вуза, из личного дела документа об образовании, на основании которого он был зачислен (п. 44 ТП вуз — 2008), выдача академической справки установленного образца не завершившим обучение (освоение) по основной образовательной программе высшего профессионального образования (ст. 6, п. 3 ЗВППО № 125-ФЗ).

#### **IV. Научная деятельность высшего учебного заведения**

(раздел IV ТП вуз — 2008)

#### **V. Управление высшим учебным заведением**

(ст. 13, п. 1 п.п. 7 3О № 12-ФЗ, ст. 12 ЗВППО № 125-ФЗ, раздел V ТП вуз — 2008)

27. Автономия вуза (ст. 3 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 50 ТП вуз — 2008).

28. Компетенция общего собрания (конференции) научно-педагогических работников, представителей других категорий работников и обучающихся вуза:

- принятие и утверждение устава вуза и изменений и дополнений к нему (ст. 13, п. 2 3О № 12-ФЗ, ст. 12, п. 1 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 51 ТП вуз — 2008);
- выборы ученого совета вуза (ст. 12, п. 2 ЗВППО № 125-ФЗ);
- назначение ректора вуза (ст. 12, п. 3 3О № 12-ФЗ);
- утверждение правил внутреннего распорядка;
- избрание комиссии по трудовым спорам.



29. Состав, полномочия, порядок выборов и деятельности ученого совета вуза, срок полномочий, порядок выбытия из состава ученого совета (ст. 12, п. 2 ЗВПО № 125-ФЗ, п. 53 ТП вуз — 2008).

30. Полномочия ученого совета вуза (ст. 12 ЗВПО № 125-ФЗ):

а) установление структуры вуза (п. 17 ТП вуз — 2008);

б) увеличение срока обучения по очно-заочной и заочной формам обучения (п. 33 ТП вуз — 2008);

в) сокращение срока обучения лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля или высшее профессиональное образование различных ступеней, а также лиц, способных освоить в полном объеме основную образовательную программу высшего профессионального образования за более короткий срок (п. 33 ТП вуз — 2008);

г) сроки начала учебного года (п. 36 ТП вуз — 2008);

д) утверждение положения о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся (п. 41 ТП вуз — 2008);

е) возможность включения деканов факультетов в состав ученого совета вуза без избрания на конференции коллектива (п. 53 ТП вуз — 2008);

ж) порядок создания и деятельности, состав и полномочия попечительского совета вуза и других советов по различным направлениям деятельности (п. 54 ТП вуз — 2008);

з) порядок создания и деятельности, состав и полномочия ученого совета структурного подразделения вуза (п. 58 ТП вуз — 2008);

и) сроки (дата) и процедура проведения выборов ректора вуза, порядок выдвижения кандидатур на должность ректора и требования к ним (п. 56 ТП вуз — 2008);

к) определение размеров доплат и надбавок, премий и других выплат работникам вуза (п. 99 ТП вуз — 2008);

л) процедура расторжения трудового договора (контракта) с преподавателем в связи с его недостаточной квалификацией;

м) рассмотрение возможности организации подготовки по основным и дополнительным программам профессионального образования, заявленным к лицензированию.

31. Порядок назначения ректора вуза и его компетенция (п. 56 ЗО № 12-ФЗ).

32. Взаимоотношения общественных организаций обучающихся и администрации вуза (ст. 15, п. 1, 2, 5 ЗВПО № 125-ФЗ).

33. Порядок комплектования работников вуза и условия оплаты их труда (п. 57, 78, 99 ТП вуз — 2008, ст. 30 ЗВПО № 125-ФЗ).

34. Порядок выборов декана факультета и заведующего кафедрой (п. 59, 60 ТП вуз — 2008).

35. Порядок управления деятельностью филиалов и представительств (п. 19 ТП вуз — 2008).

36. Порядок реорганизации и ликвидации вуза (ст. 34, ст. 39 п. 10 ЗО № 12-ФЗ, п. 2 ТП вуз — 2008).

**VI. Обучающиеся и работники высшего учебного заведения**  
(ст. 16, 20 ЗВППО № 125-ФЗ, раздел VI ТП вуз — 2008)

37. Права и обязанности, социальные гарантии и льготы студентов (ст. 16 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 62–65, 67, 68, 70 ТП вуз — 2008).

38. Порядок перехода студентов из другого высшего учебного заведения и приема лиц, отчисленных из другого высшего учебного заведения (п. 67, 68 ТП вуз — 2008).

39. Порядок и условия восстановления в вузе студента, отчисленного по неуважительной причине (ст. 16, п. 4 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 65 ТП вуз — 2008).

40. Права, социальные гарантии и льготы, обязанности, порядок замещения должностей научно-педагогического состава (ст. 20 ЗВППО № 125-ФЗ, п. 75–77, 79–80 ТП вуз — 2008).

41. Величина учебной нагрузки для лиц профессорско-преподавательского состава (п. 77 ТП вуз — 2008).

42. Порядок увольнения педагогических работников в связи с сокращением штатов (п. 77 ТП вуз — 2008).

43. Права и обязанности административно-хозяйственного, инженерно-технического, производственного, учебно-вспомогательного и иного персонала вуза (п. 78 ТП вуз — 2008).

**VII. Подготовка научно-педагогических и научных кадров и повышение квалификации научно-педагогических кадров**

(ст. 19, 21 ЗВППО № 125-ФЗ, раздел VII ТП вуз — 2008)

44. Права, социальные гарантии и льготы, обязанности докторантов, аспирантов и соискателей ученых степеней (п. 83 ТП вуз — 2008).

**VIII. Экономика высшего учебного заведения**

(ст. 39, 41, 46, 47 ЗО № 12-ФЗ, гл. V ЗВППО № 125-ФЗ; раздел VIII ТП вуз — 2008)

**IX. Международная и внешнеэкономическая деятельность высшего учебного заведения**

(гл. VI ЗВППО № 125-ФЗ, раздел IX ТП вуз — 2008)

**X. Перечень видов локальных актов (приказов, распоряжений, положений, контрактов, договоров и других актов), регламентирующих деятельность вуза** (ст. 13, п. 1 п.п. 9 ЗО № 12-ФЗ).

Наиболее существенным разделом в деятельности Алтайского экономико-юридического института, естественно, является содержание, методическое обеспечение и организация учебного процесса.

## 4.2. Особенности учебного процесса в институте

### 4.2.1. Общая характеристика института как высшего учебного заведения

В Алтайском экономико-юридическом институте ведется подготовка по направлениям 081100.62 Государственное и муниципальное управление, 030900.62 Юриспруденция, 080100.62 Экономика. Образовательно-профессиональные программы института соответствуют программам подготовки бакалавров по направлениям «Юриспруденция», «Экономика», «Государственное и муниципальное управление». В основе ОПП лежат типовые учебные планы и программы по указанным направлениям, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации соответственно 21 декабря 2009 г., 04 мая 2010 г. и 17 января 2011 г.

Учебный процесс осуществляется в соответствии с образовательными стандартами, типовыми учебниками и примерными рабочими планами, рекомендованными УМО классических университетов России, Совета по правоведению УМО университетов РФ (заключение от 19.02.2001 № 3/01-4), УМО по образованию в области экономики и экономической теории на базе Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова (заключение от 05.02.2001 № 101–109/42), УМО по образованию в области менеджмента (заключение от 23.03.2001 № 269/31).

В плане предусмотрены все основные дисциплины направлений «Экономика», «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление».

В институте установлены следующие виды занятий: лекции, консультации, семинары, практические занятия, самостоятельная работа, курсовая работа (проект), практика, выпускная квалификационная работа.

По всем основным управленческим, экономическим, юридическим дисциплинам имеется учебная, учебно-методическая, научная литература (более 42000 экз.) последних лет издания, методические пособия, разработанные Алтайским экономико-юридическим институтом (более 300 наименований).

Методические пособия подготовлены ведущими специалистами Алтайского экономико-юридического института, преподавателями вузов Алтайского края и Национального исследовательского Томского государственного

университета в соответствии с требованиями, предъявляемыми к подобного рода работам. Пособия включают в себя учебно-методические комплексы, рабочие программы, планы практических и семинарских занятий, задачи и практические задания по основным темам. Наряду с пособиями, разработанными на базе Алтайского экономико-юридического института, также широко используется интересная инновационная методическая литература других вузов.

В библиотеке Алтайского экономико-юридического института создается фонд научной литературы по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, подключен к электронной библиотечной системе «Book. u», имеются периодические издания.

Оценка знаний студентов проводится на основе рейтинговой системы. Уровень подготовки студентов в целом в целом достаточный.

Контрольные срезы по всем аттестуемым направлениям проводятся по дисциплинам всех блоков. В период государственной аккредитации 2010 года по направлению 030500.62 Юриспруденция были получены следующие результаты:

- по блоку общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин отличные и хорошие оценки получили 57,3% (193 чел.) неудовлетворительные — 7,4% (25 чел.);
- по блоку общих математических и естественнонаучных дисциплин отличные и хорошие оценки получили 55,3% (186 чел.), неудовлетворительные — 4,5% (15 чел.);
- по блоку общепрофессиональных дисциплин отличные и хорошие оценки получили 52,2% (175 чел.), неудовлетворительные — 8,6% (29 чел.);
- по блоку специальных дисциплин отличные и хорошие оценки получили 55,8% (187 чел.), неудовлетворительные — 8,0% (27 чел.);

По направлению 080100.62 Экономика были получены следующие результаты:

- по блоку общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин отличные и хорошие оценки получили 57,4% (35 чел.), неудовлетворительные — 8,2% (25 чел.);
- по блоку общих математических и естественнонаучных дисциплин отличные и хорошие оценки получили 57,4% (35 чел.), неудовлетворительные — 6,5% (15 чел.);
- по блоку общепрофессиональных дисциплин отличные и хорошие оценки получили 67,2% (41 чел.), неудовлетворительные — 4,9% (3 чел.);
- по блоку специальных дисциплин отличные и хорошие оценки получили 59,4% (19 чел.), неудовлетворительные — 3,1% (1 чел.).

Анализ результатов контрольных срезов при самоаттестации и внешней аттестационной экспертизе в целом показал высокий уровень качества знаний.

Тематика выпускных квалификационных работ в институте разнообразна и нацелена как на специальную, так и на профессиональную подготовку. Значительная часть работ посвящена современным тенденциям развития науки, актуальным вопросам функционирования организаций и предприятий региона. В целом выпускные квалификационные работы отличает актуальность тем, научность, системность и доступность изложения проблем. Многие работы носят экспериментально-теоретический характер и содержат элемент научной новизны. Материалы некоторых выпускных квалификационных работ рекомендованы к опубликованию.

Результаты защиты выпускных квалификационных работ в институте показывают преобладание отличных и хороших оценок (66%) над удовлетворительными (34%). 2 выпускника экономического факультета 2006 года и 2 выпускника 2007 года, 6 выпускников 2008 г., 2 выпускника 2009 г., 4 выпускника 2010 г., 2 выпускника 2011 г., 3 выпускника 2012 г. и 6 выпускников 2013 г. получили дипломы с отличием.

Ведущим изначальным принципом функционирования вуза является обеспечение высокого качества обучения. Достигается это отбором и работой с профессорско-преподавательским составом. На работу приглашаются опытные, авторитетные преподаватели, способные вести занятия на уровне передовых образовательных технологий. В конце каждого учебного семестра проводится анкетирование студентов «Преподаватель глазами студента», что позволяет повысить уровень преподавания с учетом оценок и запросов студентов.

В настоящее время в институте работает 41 преподаватель. Из них 27 человек имеют ученые степени и звания, что составляет 66%, в том числе 5 докторов наук, профессоров, что составляет 11%, 4 человека удостоены почетных званий Российской Федерации.

Нужно отметить, что в институте постоянно увеличилась доля штатных преподавателей, если в 1996, 1997, 1998, 1999 гг. она составляла 9% (11 человек), то в настоящее время, количество штатных преподавателей составляет 22 человека (52% от общей численности ППС), из них 12 человек (60%) имеют ученые степени и звания. Привлечено на условиях штатного совместительства 5 человек, все с научными степенями и званиями. К педагогической работе на условиях совместительства привлечены 19 преподавателей, среди которых 17 человек имеют ученые степени и звания (87%).

Работают над кандидатскими диссертациями 7 человек, над докторскими диссертациями — 4 человека, 80% педагогов имеют базовое образование, подавляющее большинство обладает значительным опытом педагогической деятельности.

12 преподавателей в период с 2007 по 2012 год повысили свою профессиональную квалификацию в различных ведущих вузах страны — Московской государственной юридической академии, Государственном университете управления, Национальном исследовательском Томском государственном университете, Томском государственном педагогическом университете и др.

Таким образом, в институте уделяется должное внимание подготовке высококвалифицированных кадров за счет собственных резервов, что в ближайшей перспективе позволит увеличить основной штат преподавателей и уменьшить количество совместителей.

Большинство педагогов находится в наиболее продуктивном возрасте от 40 до 50 лет, что благоприятно сказывается на качестве подготовки специалистов.

Кафедры института возглавляются докторами наук, профессорами, кандидатами наук, доцентами, средний возраст заведующих кафедрами — 55 лет.

Кадровая обеспеченность образовательного процесса по направлениям подготовки выглядит следующим образом (Приложения 6–14):

Имеют ученые степени и звания, %:

030900.62 Юриспруденция 60,5

080100.62 Экономика 61

081100.62 Государственное и муниципальное управление 70

По всем направлениям процент преподавателей, имеющих ученые степени и звания, превышает нормативный уровень (60%).

Кадровая структура по направлениям подготовки и блокам дисциплин соответствует профилю вуза и современным требованиям подготовки специалистов высшей школы, однако следует эффективно использовать имеющиеся резервы дальнейшего повышения научного потенциала коллектива вуза.

Нагрузка на преподавателя в настоящее время составляет 2–1 учебных курса (аудиторская продолжительность — от 10 до 400 часов). Недельная нагрузка на 1 преподавателя доходит до 8–12 часов. НИРС студентов проводится через научные кружки.

Общая площадь института составляет 8537,5 м<sup>2</sup>, в том числе учебно-лабораторных площадей 8200 м<sup>2</sup>. Таким образом, в расчете на одного студента контингента, приведенного к очной форме обучения, приходится 12,1 м<sup>2</sup>, что превышает лицензионный норматив (10,5 м<sup>2</sup>). В собственности института находятся 1082,7 м<sup>2</sup>.

Спортивные залы для занятий физической культурой (общей площадью 440 м<sup>2</sup>) институтом арендуются.

Институт располагает 67 современными компьютерами, имеющими выход в Интернет и программным обеспечением (Word, Excel, Access,

PhotoShop, MapInfo, Outlook, FoxPro, Paint; программы автоматизированной обработки экономической информации «1С Предприятие», «1С Бухгалтерия», «Парус», «Инфо-Бухгалтер» и др., в том числе информационно-поисковые системы на основе баз данных: FoxPro, Access, MapInfo). В учебном процессе используются информационно-поисковые системы «Гарант», «Гарант-студент», «Кодекс», «Консультант-Плюс», возможности кабинета технических средств (3 аудио, видеомаягнитофона, 2 видеокамеры, 3 телевизора). Среднее дисплейное время на студента составляет 3 часа в неделю.

Стоимость оборудования на 01.01.2013 года на одного студента очной формы обучения составляло 1577 рублей, в том числе вычислительной техники — 845 рублей. В целом учебно-лабораторная база подготовки бакалавров и специалистов соответствует требованиям профессиональных образовательных программ.

Институт в соответствии с договором долгосрочной аренды с государственным образовательным учреждением «Барнаульский строительный колледж» предоставляет студентам возможность проживать в общежитии колледжа. При недостатке мест в общежитии студенты обращаются в созданную при институте службу поиска квартир.

Собственная библиотека института соответствует требованиям «Примерного положения о формировании фондов библиотеки высшего учебного заведения», утвержденного приказом Минобрания России от 27.04.2000 г. № 1240. Общая площадь, занимаемая библиотекой — 49,7 м<sup>2</sup>. Всего по единому читательскому билету в библиотеке насчитывается 960 студентов.

Книжный фонд превышает 42 тысячи ед. литературы. Он включает в себя учебную, научную литературу, периодические издания, авторефераты диссертаций, методические пособия, библиографические указатели, специальную литературу на иностранных языках и другие виды изданий. Общая книгообеспеченность литературой на 1 студента составляет 66 экземпляров. Ежегодно библиотека института приобретает около 6000 ед. учебников, учебных и учебно-методических пособий.

Преподавателями института ведется работа по созданию фонда программного обеспечения, электронных учебников (по курсам: «Социология управления», «Организационное поведение», «Правовая информатика», «Управление персоналом», «Менеджмент», «Информационные технологии», «Криминалистика»).

В целом состояние и развитие материальной базы института, информационного и библиотечного обеспечения можно считать удовлетворительным.

Формирование контингента студентов осуществляется в соответствии с утвержденными правилами приема и порядком приема на основе вступительных испытаний. Зачисление в институт производится на основе конкурсного отбора.

Уровень требований при конкурсном отборе на все факультеты института определяется в соответствии со стандартами среднего (общего) полного образования. Прием проводится по результатам ЕГЭ и вступительным испытаниям в форме письменных экзаменов по математике, обществознанию и русскому языку (направление 080100.62 Экономика), по обществознанию, истории и русскому языку (направление 081100.62 Государственное и муниципальное управление), по обществознанию, истории и русскому языку (направление 030900.62 Юриспруденция). По всем предметам, выносимым на вступительные испытания, ежегодно издаются специальные методические указания и пособия, программы, советы абитуриентам.

Конкурс по институту (отношение общего числа поданных заявлений к общему числу мест) за 2007–2012 гг. в среднем сохранялся на уровне 1,5 чел. на место, по направлению 030900.62 Юриспруденция — 2 человека на место.

Как показывает анализ конкурсной ситуации, институт пользуется вниманием со стороны абитуриентов сельских районов края. Анализ успеваемости студентов 1-го курса показывает, что уровень их подготовки достаточен для освоения учебной программы.

В настоящее время в институте обучается 720 студентов.

Такова общая и предельно сжатая характеристика института как образовательной организации высшего образования.

Естественно, что наряду с положительными моментами в деятельности института имеются определенные трудности и проблемы, которые предполагается решать в ближайшей перспективе.

Среди них отметим наиболее важные:

- целесообразность расширения спектра направлений обучения;
- предполагается в ближайшей перспективе организовать многоуровневую подготовку и выпуск соответствующих специалистов;
- явно назрела задача по увеличению количества кафедр и в перспективе факультетов;
- предполагается создание постоянного штата профессорско-преподавательского состава, и ведется политика в области подготовки кадров высшей квалификации;
- в целях повышения качества учебного процесса назрела необходимость расширения специализированных лабораторий, в частности, криминалистической и др.

Наряду с внутренними проблемами по совершенствованию работы института назрела необходимость его преобразования в самостоятельный научно-образовательный комплекс, в принципиальном плане эта задача решена. Поэтому наряду с процессом совершенствования содержательной, методической, организационной, материально-финансовой базы института будет решаться задача создания на его базе негосударственного науч-



но-образовательного комплекса, что, несомненно, расширит возможности удовлетворения образовательных запросов Алтайского края на определенный тип специалистов.

#### 4.2.2. Состав студентов института, социальное положение родителей

В настоящее время в Алтайском экономико-юридическом институте обучается 720 студентов, из них 44% юношей, 56% девушек, жителей г. Барнаула — 32,6%, жителей других городов Алтайского края — 20,7%, жителей сельской местности — 39,2%, жителей других областей и краев — 7,5%.

Социальное положение родителей студентов отражено в таблице 6.

Таблица 6

№№ пп	Социальное положение	В процентах	
		2012	2013
1	Предприниматель-коммерсант	20	18
2	Рабочий промышленности, транспорта	15	14
3	Служащий, управленец	10	16
4	Фермер	10	5
5	Работник торговли, сферы обслуживания	15	14
6	Учитель, преподаватель	10	12
7	Военнослужащий	5	2
8	Прокурор, работник УВД	5	3
9	Безработный	5	2
10	Врачи, строители	5	12

Из таблицы следует, что в настоящий момент преобладающими категориями лиц, поступающих в институт, являются дети из семей предпринимателей, работников торговли, сферы обслуживания, рабочих промышленности, транспорта, служащих. По рейтингу доходов Алтайский край находится на последнем месте в Западной Сибири, поэтому при сравнительно низкой плате за образовательные услуги такая социальная база студентов естественна.

#### 4.2.3. Мотивы выбора учебного заведения

Анализ мотивов занимает центральное место в деятельностном подходе к анализу образования. Они являются индикатором конкурентоспособности частных образовательных организаций высшего образования. Поскольку вопрос о мотивах поступления студентов в институт имеет не только тактическое, но и стратегическое значение для развития института, мы остановимся на нем более детально.

АЭЮИ является типичным региональным частным вузом, поэтому результаты социологического мониторинга, проводимого институтом, достаточно репрезентативны.

С целью исследования мотивации к учебе в частных и государственных высших учебных заведениях нами проведен социологический опрос студентов. Опрашивались студенты старших курсов ряда специальностей Алтайского государственного технического университета и студенты Алтайского экономико-юридического института.

Результаты анкетного опроса свидетельствуют о том, что негосударственные вузы не конкурируют, а, скорее, дополняют государственные, потому что последние не способны удовлетворить потребности образования по отдельным направлениям.

Социологи Алтайского экономико-юридического института регулярно проводят опросы абитуриентов и студентов. В 2011–2012 гг. было предпринято сравнительное исследование мотивов студентов АЭЮИ и технического университета. В таблице 7 представлены обобщенные данные о мотивах получения высшего образования.

Таблица 7

Варианты ответов	АЭЮИ	АлтГТУ
Высшее образование престижно	4,7	26,9
Хочу получить знания и умения, необходимые для будущей работы	76,5	50,9
Не хочу служить в армии (респонденты мужского пола)	1,1	39,2
Диплом не мешает	—	42,6
Многие учатся, чем я хуже	—	3,7
Высшее образование гарантирует чистую, спокойную работу	5,9	12,0
Хочу серьезно заняться наукой	2,3	2,7
Это путь к карьере менеджера и бизнесмена	5,9	5,7
Что-то другое	2,3	1,8

Как следует из таблицы, среди студентов негосударственного вуза явно преобладает стремление к знаниям, ориентации на профессиональную карьеру, в то время как студенты АлтГТУ демонстрируют широкий спектр мотивов. Обращает на себя внимание стремление избежать службы в армии<sup>1</sup>. Несколько озадачивает совпадение позиций по отношению к карьере менеджера и предпринимателя.

<sup>1</sup> Каз С. М., Каз М. С., Степанова О. Т., Степанов В. И. Взаимодействие государственных и негосударственных вузов: проблемы, тенденции, перспективы развития и совершенствования // Вестник Сибирского отделения АН ВШ. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники. 1999. № 1 (5). С. 45.

Полученные нами данные корреспондируют с аналогичными результатами социологических опросов в других регионах. В Екатеринбурге исследование частных вузов установило достаточно высокий уровень образовательных потребностей студентов<sup>1</sup>.

Профессиональное образование необходимо для работы по специальности, а соответствующие мотивы свидетельствуют о прочности и характере профессиональных установок молодежи. В таблице 8 показано распределение ответов на вопрос о намерениях работать по полученной в вузе специальности.

Таблица 8

Варианты ответов	АЭЮИ	АГТУ
Собираюсь работать	82,4	25,9
Может быть	15,3	52,7
Не собираюсь	—	5,5
Не знаю	26,3	14,0

Блок вопросов о влиянии качества образования на отношение к учебе не обнаружил статистически значимых расхождений в мотивах студентов. 23% студентов АлтГТУ и 22,3% студентов института считают, что студенты частных вузов относятся к учебе более ответственно, но основная масса опрошенных — 36% и 51,8% соответственно — считают, что тип вуза не влияет на отношение к учебе.

Серьезной проблемой, стоящей перед всеми вузами, в том числе и частными, является проблема комплектования студенческого корпуса на 1 курс. В связи с этим нами было проведено небольшое пилотажное социологическое исследование для выявления основных причин и оснований, которые предопределили выбор нашего учебного заведения для получения соответствующей специальности. Исследование было проведено в 2012–2013 годах и было опрошено 150 студентов 1 курса института.

Целью исследования явилось изучение мнения абитуриентов АЭЮИ о негосударственном секторе образовании в России; мотивов выбора АЭЮИ для учебы; оценка эффективности рекламной стратегии АЭЮИ, динамики предпочтений абитуриентов.

Проверялись следующие гипотезы:

1. Предположим, что выбор конкретного высшего частного учебного заведения определяется престижностью предлагаемых профессий и стоимостью обучения.

<sup>1</sup> Кощеева И., Щуклина Е. Качество негосударственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей // *Alma mater*. 2003. №7. С. 24.

2. Предположим, что при оплате обучения в настоящее время большинство абитуриентов рассчитывает на своих родителей, а не на государственную поддержку.
3. Предположим, что потребность абитуриентов в беспроцентных (низкопроцентных) государственных образовательных кредитах достаточно велика, особенно для тех, кто испытывает опасения по поводу невозможности окончания вуза из-за нехватки финансовых средств у родителей.
4. Предположим, что абсолютное большинство абитуриентов — дети предпринимателей, коммерсантов и работников торговли.
5. Предположим, что самый эффективный канал распространения информации об образовательных услугах, предоставляемых АЭЮИ, — уличная реклама на специальных стендах и планшетах и рекламные поездки по сельским районам края работниками приемной комиссии.
6. Предположим, что большинство абитуриентов делает выбор в пользу АЭЮИ после тщательного изучения условий приема и платы за обучения.
7. Предположим, что после очередной государственной аккредитации доверие к вузу абитуриентов и их родителей возрастет независимо от интенсивности рекламы.

Анализ динамики мотивов выбора вуза показывает, что возрастает доля абитуриентов предпочитающих для поступления государственные университеты, однако не способных попасть туда из-за низкого уровня стартовой школьной подготовки. По-прежнему высок престиж предлагаемых профессий и уверенность в получении хорошей высокооплачиваемой работы. Отчетливо прослеживается тенденция падения значимости такого мотива, как надежда на легкость обучения в частном вузе в сравнении с государственными высшими учебными заведениями.

47,7% абитуриентов Алтайского экономико-юридического института считают, что скоро высшее образование станет платным во всех вузах, и разница между государственными и частными учебными заведениями исчезнет. Лишь 4,3% респондентов опасается, что государство скоро прикроет (запретит) все частные вузы.

Основным источником финансирования обучения в частной образовательной организации высшего образования 61,7% абитуриентов называют родителей (родственников), только 12,8% респондентов готовы сами зарабатывать на учебу.

Подавляющее большинство абитуриентов (63,1%), как правило, сами выбрали Алтайский экономико-юридический институт, лишь только на 17,7% респондентов решающее влияние на выбор частной образовательной организации высшего образования оказали родители, родственники.

Наиболее значимым опасением, которое испытывают студенты, является недостаток финансовых средств. Его удельный вес на самом деле еще выше, так как при заполнении анкеты не может быть обеспечена полная анонимность: она дается вместе с остальными персонализированными документами.

Рассмотрев мнение представителей различных социальных групп о перспективах частного сектора образования в России, мы получили следующую картину: 51,7% детей предпринимателей считают, что скоро высшее образование станет платным во всех вузах, и разница между государственными и частными высшими учебными заведениями исчезнет. Аналогичная позиция о перспективах частного сектора высшего образования наблюдается и у детей рабочих. Дети военных проявили неожиданную уверенность в росте престижности и государственной поддержки частного высшего образования. Дети преподавателей, врачей демонстрируют осторожную уверенность в росте престижности и государственной поддержки частного сектора высшего образования. Дети работников торговли из года в год лидируют по индикатору «уверенность в росте престижности и государственной поддержки частного сектора высшего образования».

Что касается источников финансирования частного сектора высшего образования, то результаты наших исследований позволяют сделать следующие выводы. Подавляющее большинство абитуриентов уверено в необходимости оплаты их обучения в частном вузе родителями (констатация фактического положения дел). О возможности образовательного кредита абитуриенты и их родители либо не знают, либо считают его слишком обременительным для семейного бюджета по причине высокой процентной ставки. Возможность самостоятельного заработка на учебу большинством абитуриентов игнорируется, т. е. социокультурная норма студенческого поведения, принятая во всех развитых странах, в России пока не стала приемлемой.

Доля тех, кто рассчитывает на помощь бюджета частным вузам, незначительна. Самый большой источник тревоги абитуриентов — возможный недостаток средств на обучение. Учитывая доли различных социальных категорий в массиве респондентов, можно сделать вывод, что у половины абитуриентов доля неуверенных в возможности своевременной оплаты обучения превышает 25%.

По сравнению с 2012 годом доля абитуриентов, указавших на такой мотив как «более низкая плата за обучение», увеличилась в полтора раза. Решающими факторами в выборе АЭЮИ стали престиж специальности и плата за обучение. Поскольку такие же престижные специальности предлагают еще несколько вузов города Барнаула, то можно признать важнейшей причиной выбора АЭЮИ условия и размер оплаты за обучение. Большинство

абитуриентов делает выбор в пользу АЭЮИ после тщательного изучения условий приема и платы за обучение.

подавляющее большинство не знает о возможности кредитования высшего образования или считает его слишком обременительным из-за процентной ставки.

Роль программы и качества обучения — на втором месте, хотя вряд ли абитуриенты имеют об этом компетентные представления. Абитуриенты 2013/20014 учебного года среди мотивов поступления чаще, чем в 2012 году, указывали на высокое качество образования.

#### 4.2.4. Основные характеристики учебного процесса в институте

Алтайский экономико-юридический институт является негосударственным образовательным учреждением высшего профессионального образования. Цели института — расширение возможностей по реализации гражданами конституционного права на образование, удовлетворение потребности в правовых, экономических и управленческих знаниях, подготовка специалистов высокой квалификации для работы в условиях рыночных отношений.

Основным направлением деятельности института является подготовка специалистов — менеджеров, экономистов, юристов-гуманистов и творцов с фундаментальными знаниями в области экономики, государственного и муниципального управления, юриспруденции, истории отечественного и зарубежного предпринимательства, передовой экономико-правовой практики развитых государств с рыночными отношениями. Внутри основного направления предусматриваются специализации: юриста правосудия, юриста государственного аппарата, юриста производства и бизнеса. В свою очередь, в пределах каждого профиля возможна конкретизация образования с учетом потребностей будущей работы, личных склонностей и способностей студента.

Организация учебного процесса в частном вузе включает ряд следующих специфических особенностей, учитывающих состав студентов и социальное положение родителей, мотивы и основания обучения студентов в образовательном учреждении данного типа, их ценностные ориентации, основные характеристики учебного процесса, права и обязанности студентов.

Характерными чертами учебного процесса во внебюджетном высшем образовательном учреждении являются интенсивное обучение, позволяющее, выполняя федеральные государственные образовательные стандарты, обеспечить подготовку обучающихся по направлениям «юриспруденция», «государственное и муниципальное управление».

Согласно Закону РФ «Об образовании» для негосударственных вузов, государственные учебные программы и требования являлись примерны-

ми, что позволяло оперативно реагировать на потребности рынка специалистов, модифицировать и перестраивать учебные курсы и программы, менять режим и методы обучения.

Обучение интенсивное, в основном, по 6 часов аудиторских занятий в день. Программа обучения рассчитана на способных студентов. В меру желаний, трудолюбия, умения учиться, предшествующей подготовки студент может замедлить темп освоения программы, изучать часть предметов с последующими группами или ускорять, сдавая часть экзаменов и зачетов с опережением, с переходом в ранее набранную группу. В процессе обучения начиная с первого вводного общеобразовательного курса студенты приобретают сопутствующие специальности. В частности, после первого курса студенты получают подготовку по специальности секретаря-референта и бухгалтера.

На третьем курсе студент может получить по своему выбору в качестве дополнительной одну из следующих специальностей: инспектор отдела кадров и службы занятости, брокерское дело и маркетинг, телохранитель-референт, специалист банковского дела.

На четвертом курсе студент любой из специализаций может выбрать в качестве дополнительной специальность референта по безопасности предпринимательства, переводчика экономической и юридической литературы.

Учебный процесс ориентирован на максимальное развитие самостоятельности будущих специалистов, поэтому большой удельный вес в нем занимают практические занятия, диалоги, деловые игры и практика.

Учебная практика — 4 недели.

Производственная практика — 4 недели.

Менеджерская практика — 4 недели.

Преддипломная практика — 4 недели.

На подготовку выпускной квалификационной работы отводится 12 недель.

Набор спецкурсов может изменяться по решению Ученого совета института по мере изменения спроса и предложения.

В общей сложности за 4–5 лет обучения студенты получают 4800 часов аудиторных занятий, 12 недель практики, выполняют 3–4 курсовых работы, 5 курсовых проектов, сдают 36 экзаменов, более 30 зачетов, сдают государственные аттестационные экзамены, пишут выпускную квалификационную работу<sup>1</sup>.

После получения диплома государственного образца бакалавра по направлениям «юриспруденция», «экономика», «государственное и муници-

<sup>1</sup> Савельев Б. А., Масленников А. С. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: учебное пособие. Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации. 2004. 84 с.

пальное управление» для желающих и знающих язык страны пребывания может быть организована стажировка за рубежом с целью получения документа об образовании международного образца.

На первый курс принимаются все желающие после предоставления необходимых документов, положительных результатов ЕГЭ или сдачи вступительных испытаний, получения проходного балла, заключения договора, внесения платы за обучение. Желающие изучать отдельные учебные дисциплины могут присоединиться к любой студенческой группе на любой курс на основании заявления и договора.

В пределах общего четырех-пятилетнего срока обучения Ученый совет института устанавливает периоды обучения, аттестации, практики, каникул в соответствии с программой обучения по каждому из направлений.

Студенты принимаются в институт на основании приказа ректора после представления необходимых документов, прохождения конкурса и заключения индивидуального договора об обучении, а отчисляются по основаниям и в порядке, предусмотренном Уставом (п. 7.6.)<sup>2</sup>.

Объем ежедневной нагрузки, формы и темпы обучения определяет студент по своему усмотрению в зависимости от способностей, состояния здоровья, финансового положения, занятости на работе и иных обстоятельств.

Форма платных услуг и порядок их предоставления определяются Ученым советом института.

Взаимоотношения института и студентов, их родителей (лиц, их заменяющих) регулируются договором, определяющим уровень образования, сроки обучения, размер и формы оплаты обучения, а также иные условия, согласования которых вправе потребовать любая сторона.

Договор заключается в письменной форме по типовому образцу, разработанному специалистами по заданию Ученого совета института. Право подписания договора со стороны института имеет ректор. В спорных случаях решение принимает ректорат института.

#### 4.2.5. Права и обязанности участников учебного процесса

*Преподаватель института имеет право:*

- на оплату труда в соответствии с договором;
- на представление на конкурс своих самостоятельных программ, форм и методов обучения;
- на аттестацию студентов с допуском к экзамену либо рекомендацией повторить обучение;
- на участие в работе экзаменационной комиссии;

<sup>2</sup> Алтайский экономико-юридический институт / авторы: и составители: В. И. Степанов, О. Г. Степанова / под редакцией В. А. Дмитриенко. Барнаул: Изд-во «Ак-Кем», 1996. С. 45.



- на заключение договоров о дополнительных занятиях со студентами от имени института с оформлением финансовых документов через бухгалтерию института;
- на иную деятельность, предусмотренную учредительными документами и локальными актами института.

*Преподаватель института обязан:*

- обеспечить качество преподавания по избранному им учебному курсу в соответствии с требованиями института;
- выполнять Правила внутреннего распорядка, решения Ученого совета и приказы ректора;
- обеспечить студентов тезисами лекций, методическими и учебными пособиями до начала занятий по теме;
- совершать иные действия, предусмотренные законодательством РФ, решениями Ученого совета, Правилами внутреннего распорядка, локальными актами, приказами ректора.

*Студент института имеет право:*

- выбирать спецкурс и преподавателей до начала занятий;
- выбирать место прохождения практики;
- участвовать в научных исследованиях института;
- публиковать свои работы в изданиях института по рекомендации преподавателя;
- заключать договоры с преподавателями на дополнительные занятия с расчетом через бухгалтерию института;
- повторять обучение по любому учебному курсу на общих основаниях;
- получить документ, подтверждающий уровень образования.

*Студент института обязан:*

- выполнять планы обучения в институте;
- оплатить обучение до начала занятий;
- соблюдать Устав института и правила общежития;
- выполнять решения Ученого совета и приказы ректора.

Обучающиеся, не являющиеся студентами, выбравшие для изучения отдельные дисциплины, являются вольнослушателями, сдают экзамены и зачеты по своему усмотрению и получают соответствующий документ института. Прошедшие аттестацию на общих основаниях могут получить документ о повышении квалификации.

За грубое или систематическое нарушение Устава и локальных актов преподаватель по решению Ученого совета института может быть лишен права дальнейшего преподавания или следующего набора студентов, а студент может быть исключен из института по приказу ректора.

Ученый совет института может избрать и другую меру взыскания, если не согласится с приказом ректора об исключении студента.

#### 4.2.6. Особенности учебного процесса в АЭЮИ

Частное высшее учебное заведение может позволить себе гораздо большую свободу в варьировании организации и методического обеспечения учебного процесса.

К числу наиболее существенных особенностей учебного процесса в институте мы относим:

- согласно Закону РФ «Об образовании» для негосударственных вузов, государственные учебные программы и требования являлись примерными, что позволяло быстро реагировать на потребности жизни, сокращать или убирать устаревшие учебные курсы и вводить новые адекватно потребностям жизни, менять режим и методы обучения;
- органическое соединение правовых и экономических учебных дисциплин, что обеспечивает глубокое знание выпускниками института основ рыночной экономики;
- параллельное обучение сопутствующим специальностям: секретарь-референт, бухгалтер, специалист по безопасности предпринимательства, биржевой брокер, переводчик и др.;
- гибкое расписание. По желанию студентов (преподавателя) возможно «погружение» в дисциплину в форме ежедневного преподавания до завершения курса и сдачи экзамена либо зачета;
- круглогодичный набор студентов, что позволяло устранять пробелы в знаниях с последующими группами без потери темпа обучения;
- зачисление на первый курс производится по положительным результатам ЕГЭ или на вступительных испытаниях;
- последовательное обучение групп по одной программе дает возможность студентам варьировать график посещения занятий, выбирать удобное для себя время дня и года для изучения той или иной учебной дисциплины без существенной потери времени;
- лимит обязательных учебных дисциплин на 3-м и 4-м курсах позволяет вводить множество специализаций, готовить юристов, экономистов и менеджеров, хорошо знающих право и рыночную экономику, для работы в самых разных сферах деятельности (здравоохранение, культура, образование, машиностроение, использование недр, строительство, армия, сельское хозяйство, социально-культурный сервис и туризм и т. д.);
- оплата труда преподавателей по количеству и качеству с учетом рейтинга создает предпосылки со временем подобрать лучших специалистов и педагогов, пользующихся спросом аудитории;
- программа обучения рассчитана на способных студентов. В меру желания, трудолюбия, умения учиться, предшествующей подготовки

- студент может замедлить темп освоения программы, изучать часть предметов с последующими группами или ускорить, сдавая часть экзаменов и зачетов экстерном, с переходом в ранее набранную группу;
- преподаватель не ограничен в выборе методики обучения, может варьировать соотношение лекционных и практических занятий, издавать свои методические пособия за счет и силами института. При соответствующем методическом обеспечении преподаватель может предложить спецкурс, не предусмотренный программой института, и по решению Ученого совета института начать его преподавание при наличии 20 и более студентов, изъявивших желание его прослушать;
  - старосты студенческих групп выполняют отдельные функции кураторов;
  - студенты также могут заказать спецкурс, не предусмотренный программой института, и при наличии 20 и более студентов, желающих прослушать курс, он может быть включен в график обучения. При меньшем количестве желающих студенты могут заключить договор с преподавателем и прослушать курс за дополнительную плату. Возможны договоры между преподавателем и студентом на дополнительные индивидуальные занятия и консультации за дополнительную плату;
  - не аттестованные студенты могут повторить обучение на общих основаниях или по договору с институтом и пройти индивидуальное обучение. На следующий курс переводятся студенты, получившие не менее 60 баллов по каждому из профилирующих предметов. Не аттестованные по прикладным предметам могут быть переведены на 2-й курс по решению Ученого совета института с условием ликвидации задолженности в течение второго года обучения. На учебную практику после 2-го курса направляются студенты, полностью выполнившие программу первых двух курсов;
  - учебный процесс ориентирован на максимальное развитие самостоятельности будущих специалистов, поэтому большой удельный вес в нем занимают практические занятия, диалоги, деловые игры и практика. В процессе обучения развиваются навыки предпринимательства на основе знаний экономики, управления и права;
  - в институте действует система контрольных точек, которые преподаватели проводят через 18–24 часа занятий. Учет их результатов обязателен при определении итоговой оценки по предмету;
  - все экзамены и зачеты в институте предполагают дифференциацию по 100-балльной системе оценок.

#### 4.2.7. Участие института в федеральном Интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО) как оценке качества образования

С целью оказания помощи вузам при самообследовании по заданию Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Росаккредитация проводит эксперимент «Интернет-экзамен в сфере профессионального образования». Основной задачей эксперимента являлась оценка соответствия результатов обучения студентов требованиям государственных образовательных стандартов. В основу этой оценки положена методика освоения дидактических единиц содержания дисциплин. Эксперимент реализуется в режиме Интернет-тестирования на основе единых измерительных материалов по единой технологии сбора и обработки результатов тестирования, что позволяет вузу сравнить результаты освоения требований ГОС с результатами других вузов России. Экзамен проводится на основе полного доверия к вузу в организации и проведении тестирования.

Концептуальной основой модели оценки качества подготовки студентов на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов является оценка освоения всех дидактических единиц дисциплины на уровне требований ГОС<sup>1</sup>. Согласно этой модели подготовка студента оценивается по каждой ДЕ путем сравнения количества правильно выполненных заданий с критерием освоения. Подготовка студента считается соответствующей требованиям стандарта, если он освоил все контролируемые ДЕ ГОС. Для каждой основной образовательной программы показателем освоения дисциплины является доля студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины.

Во всех используемых для оценки освоения ГОС аккредитационных педагогических измерительных материалах выполнение заданий требует использования знаний и умений в знакомой ситуации, т. е. задания рассчитаны на типовые действия.

Для оценки качества подготовки студентов на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования результаты педагогических измерений вуза представлены в формах, удобных для принятия управленческих решений:

- диаграмма ранжирования ООП вуза по показателю освоения дисциплины;
- диаграмма ранжирования ООП вузов-участников Интернет-экзамена по показателю освоения дисциплины;

<sup>1</sup> Савельев Э. А., Масленников А. С. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: учебное пособие. Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2004. 84 с.

Диаграмма ранжирования ООП вуза по показателю освоения дисциплины позволяет упорядочить ООП образовательного учреждения по проценту студентов, освоивших все контролируемые ДЕ дисциплины на уровне требований ГОС.

Для группы студентов, освоивших дисциплину на уровне требований ГОС, все задания должны иметь коэффициент решаемости не ниже 0,7.

Значения коэффициентов освоения ДЕ дисциплины выражаются через долю студентов, преодолевших критерий освоения конкретной ДЕ дисциплины. Как правило, в качестве критерия освоения ДЕ дисциплины берется выполнение 50% заданий от их общего числа в ДЕ.

Если в мае-июне 2005 г. в Федеральном Интернет-тестировании приняли участие 15,8 тыс. студентов, в декабре 2005 — январе 2006 г. уже 122,5 тыс., в мае — июне 2006 г. — 371,8 тыс. студентов, в декабре 2006 г. — январе 2007 г. в Интернет-экзамене участвовало 794,8 тыс., в апреле — июне 2007 г. их уже было 846,5 тыс., в декабре 2007 г. — январе 2008 г. в Интернет-тестировании приняли участие 971,6 тыс. студентов, в апреле — июне 2008 г. в этом эксперименте участвовало 1140,3 тыс. чел., а в декабре 2008 г. — январе 2009 г. число участников Интернет-экзамена в сфере профессионального образования достигло 1363 тыс.

В декабре 2006 г. — январе 2009 г. в Федеральном Интернет-экзамене приняли участие 921 вуз и филиал (из них негосударственных — 234) из 79 регионов, 14 — из стран СНГ (Армения, Белоруссия, Кыргызстан, Приднестровье, Украина, Таджикистан, Казахстан, Молдавия), в апреле — июне 2007 г. в Интернет-тестировании участвовали уже 840 вузов и филиалов (негосударственных — 419) из 82 регионов, 8 высших учебных заведений из стран СНГ (Армения, Белоруссия, Кыргызстан, Приднестровье, Украина, Таджикистан, Казахстан, Молдавия).

В Интернет-тестировании приняли участие 409 (72%) из 754 государственных вузов, 641 (56%) из 1416 филиалов государственных высших учебных заведений, 254 (46%) из 675 негосударственных вузов и 230 (39%) филиалов негосударственных учебных заведений.

Из 1145 тыс. результатов, свидетельствующих об уровне подготовки студентов вузов, полностью соответствуют требованиям ГОС 709 тыс. (62%).

Интересно проследить динамику участия в федеральном Интернет-экзамене в сфере профессионального образования негосударственного вуза.

В мае 2005 г. Алтайский экономико-юридический институт принял активное участие в проводимом Центром государственной аккредитации эксперименте по оценке уровня подготовки студентов вузов на соответствие требованиям ГОС по циклу естественнонаучных и математических дисциплин — Федеральном Интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО). По результатам проведенного Федеральным государственным

учреждением «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» эксперименте по оценке уровня подготовки студентов 2 курсов экономических факультетов вузов на соответствие требованиям ГОС по циклу естественнонаучных и математических дисциплин — Федеральном Интернет-экзамене в сфере профессионального образования (ФЭПО) по дисциплине: Математика: специальности 080504.65 Государственное и муниципальное управление, направления 080100.62 Экономика из 42 вузов России, участвовавших в эксперименте, Алтайский экономико-юридический институт оказался в самом начале первой четверти выборки, по дисциплине: Информатика: специальности 080504.65 Государственное и муниципальное управление, направления 080100.62 Экономика из 38 вузов России, участвовавших в эксперименте, Алтайский экономико-юридический институт оказался первым по дисциплине: Концепции современного естествознания: специальности 080504.65 Государственное и муниципальное управление из 27 вузов России, принявших участие в эксперименте, Алтайский экономико-юридический институт оказался в самом начале средней части выборки, направления 080100.62 Экономика — в начале первой четверти выборки.

С 5 декабря 2006 по 25 января 2007 г. прошел четвертый этап Интернет-экзамена (ФЭПО-4), в котором студенты института приняли активное участие:

16 января 2007 г. студенты группы УД-2-02 прошли Интернет-тестирование по социологии. Средний процент правильно выполненных заданий составил 74. Из 409 участников Интернет-экзамена для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление Алтайский экономико-юридический институт оказался в первой четверти выборки.

18 января 2007 г. студенты Алтайского экономико-юридического института прошли Интернет-тестирование по информатике. Средний процент правильно выполненных заданий составил 80. Из 449 участников Интернет-экзамена для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление институт оказался в первой четверти выборки.

21 января 2007 г. студенты Алтайского экономико-юридического института прошли Интернет-тестирование по английскому языку. Средний процент правильно выполненных заданий составил от 94 до 96. Из 243 участников Интернет-экзамена для ОПП 080100.62 Экономика, 080504.65 Государственное и муниципальное управление институт оказался в первой четверти выборки.

В мае — июне 2007 г. прошел пятый этап Интернет-экзамена (ФЭПО-5), в котором Алтайский экономико-юридический институт также принял активное участие.

16 июня 2007 г. студенты групп 1-го курса юридического факультета прошли Интернет-тестирование по теории государства и права. Средний

процент правильно выполненных заданий составил соответственно 94, 97 и 95%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 95, 100 и 100%, уровень подготовки студентов по ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 179 вузов АЭЮИ находится в начале первой четверти выборки.

20 июня 2007 г. студенты групп 1-го курса специальности 080504.65 Государственное и муниципальное управление, направление 080100.62 Экономика прошли Интернет-тестирование по информатике. Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 79 и 87%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 93 и 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 080100.62 Экономика, для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 365 вузов Алтайский экономико-юридический институт находится в начале первой четверти выборки.

21 июня 2007 г. студенты 1-го курса института ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление прошли Интернет-тестирование по микроэкономике. Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 79%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 93%, уровень подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 23 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в середине первой четверти выборки.

В декабре 2007 года — январе 2008 года проходил шестой этап Федерального Интернет-экзамена (ФЭПО-6), в котором традиционно Алтайский экономико-юридический институт принял активное участие:

15 января 2008 г. студенты института проходили Интернет-тестирование по курсу «Социология». Средний процент правильно выполненных заданий, составил соответственно 90%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 276 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки;

20 и 22 января 2008 г. студенты 2-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Правоведение». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 95 и 96%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муници-

пальное управление, для ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 322 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

25 и 26 января 2008 г. студенты 2 курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика и информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 96, 99 и 98%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 234 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

В апреле — июне 2008 года проходил седьмой этап Федерального Интернет-экзамена (ФЭПО-7), в котором Алтайский экономико-юридический институт так же принимал активное участие:

29 апреля 2008 г. студенты 3-го курса института проходили Интернет-тестирование по курсу «Теория государства и права». Средний процент правильно выполненных заданий составил 93%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 499 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

22–23 мая 2008 г. студенты 1-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика и информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 95, 91, 93 и 88%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция, соответствовал требованиям ГОС, из 505 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

19–21 мая 2008 г. студенты 2-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Философия». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 89, 91, 93%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 669 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в середине первой четверти выборки.



22–23 мая 2008 г. студенты 2-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика и информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 95, 91, 93 и 88%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 505 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

31 мая 2008 г. студенты 3-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Гражданское процессуальное право (гражданский процесс)». Средний процент правильно выполненных заданий составил 97%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 385 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находится в самом начале первой четверти выборки.

1 июня 2008 г. студенты 1-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Правоведение». Средний процент правильно выполненных заданий составил 92%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление, для ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 663 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

5 июня 2008 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 91, 93, 94%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление, для ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 1173 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

15 июня 2008 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Английский язык». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 93, 93, 91%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень

подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление, для ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 623 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в самом начале первой четверти выборки.

17 июня 2008 г. студенты 3-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Уголовное право». Средний процент правильно выполненных заданий составил 98%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 462 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в самом начале первой четверти выборки.

18 июня 2008 г. студенты 2-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 95 и 96%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление, для ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 1146 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в начале первой четверти выборки.

19 июня 2008 г. студенты 1-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Микроэкономика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 73%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 80%, уровень подготовки студентов для ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 90 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в первой четверти выборки.

20 июня 2008 г. студенты 2-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Макроэкономика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 72%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 86%, уровень подготовки студентов для ОПП 080100.62 Экономика соответствует требованиям ГОС, из 96 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в первой четверти выборки.

В декабре 2008 г. — январе 2009 г. проходил восьмой этап Федерального Интернет-экзамена (ФЭПО-8), в котором Алтайский экономико-юридический институт также принимал активное участие:

22 января 2009 г. студенты 4-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика и информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 88 и 85%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для 768 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 461 вуза, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

22 января 2009 г. студенты 4-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Конституционное (государственное) право России». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 97 и 95%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 100%, уровень подготовки студентов для 405 ОПП 030500.62 Юриспруденция, соответствовал требованиям ГОС, из 380 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

23 января 2009 г. студенты 5-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Английский язык (английский)». Средний процент правильно выполненных заданий составил 92%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1149 ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 598 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

25 января 2009 г. студенты 4-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Международное право». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 89 и 85%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 89 и 93%, уровень подготовки студентов для 203 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 192 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

27 января 2009 г. студенты 5-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 87%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 86%, уровень подготовки студентов для 2363 ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС,

из 1102 вуза, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в центральной зоне выборки.

28 января 2009 г. студенты 5-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Правоведение». Средний процент правильно выполненных заданий составил 96%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1129 ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 627 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

29 января 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Макроэкономика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 79 и 83%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 100 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 99 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

27–28 января 2009 г. студенты 2-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Теория государства и права». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 93, 91, 92, и 92%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 472 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 458 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

29 января 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Макроэкономика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 77%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 121 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 116 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

В апреле — июне 2009 г. проходил девятый этап Федерального Интернет-экзамена (ФЭПО-9), в котором Алтайский экономико-юридический институт также принимал активное участие:

27 мая 2009 г. студенты 2-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 75%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, со-

ставил 76%, уровень подготовки студентов для 2127 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 1343 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в центральной зоне выборки.

27 мая 2009 г. студенты 2-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 79, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 2127 ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление, соответствовал требованиям ГОС, из 1343 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

28 мая 2009 г. студенты 1-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика и информатика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 91, 90 и 93%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1018 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 601 вуза, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

30 мая 2009 г. студенты 4-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Трудовое право». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 88 и 91%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 336 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 316 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

31 мая 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 97 и 98%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 2539 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 1315 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

31 мая 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Математика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 97%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 2739 ОПП 080504.65 Государ-

ственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 1315 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки;

03 июня 2009 г. студенты 1-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Микроэкономика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 97%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 137 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 137 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

05 июня 2009 г. студенты 2-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Макроэкономика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 82%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 173 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 169 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

07 и 08 июня 2009 г. студенты 2-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Конституционное (государственное) право России». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 97, 98, 98 и 91%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 492 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 464 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

09 июня 2009 г. студенты 1-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Правоведение». Средний процент правильно выполненных заданий составил 95%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1395 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 779 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

09 мая 2009 г. студенты 1-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Правоведение». Средний процент правильно выполненных заданий составил 96%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1397 ОПП 080504.65 Государ-

ственное и муниципальное управление, соответствовал требованиям ГОС, из 779 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

16 июня 2009 г. студенты 3-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Международное право». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 93, 94, и 97%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 260 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 247 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

17 июня 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Эконометрика». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 90 и 93%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил соответственно 95 и 100%, уровень подготовки студентов для 186 ОПП 080100.62 Экономика соответствовал требованиям ГОС, из 168 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

18 июня 2009 г. студенты 3-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Международное право». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 98, 98, и 98%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 539 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 486 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

20 июня 2009 г. студенты 4-го курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Иностранный язык». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 93 и 93%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 759 ОПП 030500.62 Юриспруденция соответствовал требованиям ГОС, из 431 вуза, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

21 июня 2009 г. студенты 3 курса юридического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Гражданское процессуальное право (гражданский процесс)». Средний процент правильно выполненных заданий составил соответственно 99, 99 и 99%, средний процент студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 338 ОПП 030500.62 Юриспруден-

ция соответствовал требованиям ГОС, из 325 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

22 июня 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Статистика». Средний процент правильно выполненных заданий составил 80%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1386 ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление, соответствовал требованиям ГОС, из 862 вуза, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

23 июня 2009 г. студенты 4-го курса экономического факультета института проходили Интернет-тестирование по курсу «Экономическая теория». Средний процент правильно выполненных заданий составил 82%, а средний процент студентов, освоивших дидактические единицы дисциплины, составил 100%, уровень подготовки студентов для 1150 ОПП 080504.65 Государственное и муниципальное управление соответствовал требованиям ГОС, из 822 вуза, участвовавших в Интернет-экзамене, Алтайский экономико-юридический институт находился в верхней зоне выборки.

Участие института в федеральном Интернет-экзамене инициировало:

- согласованное понимание требований ГОС при контроле освоения ДЕ;
- «настройку» кафедр института на внешние требования при оценке качества подготовки для целей государственной аккредитации;
- развитие современных информационных технологий для оценки качества подготовки студентов;
- активизацию внимания преподавателей к качеству подготовки студентов и методам его оценивания.

Следует отметить ряд тенденций в результате активного участия Алтайского экономико-юридического института в Интернет-тестировании:

- улучшение качества профессионального образования;
- движение к большей открытости и прозрачности результатов учебного процесса;
- увеличение сервиса для студентов (персональные странички, с анализом результатов, тест-тренажеры, методические пособия, ...);
- увеличение сервиса для преподавателей (подробный педагогический анализ результатов, методические пособия, ...);
- расширение возможностей программного обеспечения (возможность для института создавать собственные банки заданий, использование для текущего контроля и т. п.).

В последние годы участие в Интернет-экзамене стало засчитываться образовательной организации высшего образования только при общест-



венной аккредитации, которую уже несколько лет успешно проводит Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации. Эта процедура для небольшой частной организации высшего образования очень затратная, она под силу только Федеральным и национальным исследовательским университетам.

#### 4.2.8. Формирование творческой активности студентов института как главная перспективная задача

Итак, мы рассмотрели общие характеристики института как частного высшего учебного заведения, включая такие вопросы, как мотивы и основания обучения студентов в вузе, общие признаки учебного процесса, основные характеристики, права и обязанности преподавателей и студентов.

Однако, как считают З. С. Сазонова, Н. Ю. Сидякина, В. В. Ищенко, учебный процесс, хотя и развивает потенциал личности, далеко не исчерпывает всех возможностей актуализации внутренних механизмов творческого саморазвития как самосозидания, самостроительства личности<sup>1</sup>.

Полифункциональность деятельности будущего специалиста, необходимость профессиональной мобильности и «по горизонтали», и «по вертикали» требуют гармоничной подготовки студентов. Решение этой задачи возможно только на основе обеспечения преемственности и непрерывности развития личности студента.

Анализируя цели и результаты формирования студента, мы приходим к выводу о необходимости переоценки основных целей воспитания и обучения в соответствии с изменившимися социальными потребностями. Сегодня это не просто создание условий для формирования знаний, умений, сколько процесс развертывания различных видов творчества студентов. Образование уже не может ограничиться трансляцией и репродукцией знания. «Образованный человек, — как справедливо отмечает И. М. Ильинский, — это человек, способный к творчеству»<sup>2</sup>.

В основе формирования творческой активности студентов Алтайского экономико-юридического института лежат следующие принципы: единство научной и учебно-воспитательной деятельности, поэтапное расширение видов деятельности личности, усложнение характера деятельности преподавателя института, постепенное перемещение акцентов на самореализацию, самодисциплину всей жизнедеятельности, наконец, создание оп-

<sup>1</sup> Сазонова З. С., Сидякина Н. Ю., Ищенко В. В. Подготовка менеджеров высоких технологий: студентоцентрированный подход // Высшее образование в России. 2010. № 4. С. 29.

<sup>2</sup> Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманитарно-социальной академии, 2003. С. 324.

тимальных условий, представляющих реальную возможность самореализации личности.

Как правильно отмечает Е. Н. Глубокова, неявные (живые) знания «окружают» студента, они проявляются в образовательной среде вуза и в тех возможностях для профессионального и личностного развития, которые она создает для всех субъектов образовательного процесса<sup>3</sup>.

Развитие творческих качеств предполагает определение исходного уровня способности личности в самореализации. В институте используется специальная система критериев:

- степень активности в основных видах деятельности (научно-исследовательская, учебно-воспитательная, общественно-политическая);
- уровень культуры деятельности;
- характер личностной мотивации деятельности;
- значимость результатов деятельности в социальном и личностном аспектах.

Социальные причины видоизменили характер социальных и научных потребностей. Ведущей становится потребность в «преобразовании» человека самим собой, в нахождении внутренних источников самодвижения. Акцент в этой работе администрация и преподаватели Алтайского экономико-юридического института делают на максимальной самостоятельности студентов. «Самопреобразование» человека, поиск им внутренних источников самодвижения — главное условие развития творчества. Вот почему возрастает роль научной разработки и практического применения идей самовоспитания, теоретического обоснования факторов, детерминирующих возрастающую роль самой личности в обеспечении процесса ее всестороннего и гармоничного развития. Внутренний источник саморазвития личности заключается, прежде всего, в ее способности повышать требования к себе в процессе постоянного усложнения различных видов деятельности.

Необходимо подчеркнуть при этом особую значимость эстетического аспекта в формировании личности студента. Общая культура личности неотделима от эмоционально-эстетического отношения к своей профессии. Говоря о значении эстетических моментов деятельности, необходимо подчеркнуть, что всякая деятельность, пронизанная эстетическим смыслом, есть более творческая. Эстетическая деятельность — это один из всеобщих способов творчески-деятельного преобразования мира, эстетический аспект присущ любому виду деятельности в ее высшем проявлении. Эстетическая деятельность выступает, следовательно, в роли своеобразного интегратора различных видов деятельности личности.

<sup>3</sup> Глубокова, Е. Н. Применение концепции управления знаниями в образовательном процессе современного университета // *Alma mater*. 2010. № 10. С. 41.

При определении конкретных путей и форм повышения эффективности организации и управления системой формирования творческой активности студентов необходимо более широкое использование преимуществ вариативного обучения, ТСО, диалоговых вычислительных машин, лингафонных классов, компьютеров в дидактических играх, моделирующих конфликтные ситуации. Необходимо также планомерное, системное обучение общим алгоритмам решения, методике ТРИЗ.

При этом важно подчеркнуть, что для эффективного выполнения поставленных целей является не набор возможно большого количества форм приемов обучения, а программно-целевая система планомерного накопления опыта участия в поисковой деятельности, создание системы методологических и методических основ, формирующих потребность к творческой активности студентов.

Социальное планирование развития личности в студенческих группах должно создавать условия для ее целостной самореализации, порождать необходимость создания в коллективе отношений «ответственной зависимости» на почве постановки и решения совместных творческих задач, рационального перераспределения функций личности, в силу чего каждый начинающий студент мог бы быть действительно творцом, своеобразным лидером в решении своего аспекта общей задачи коллектива.

### **4.3. Организационно-педагогические особенности взаимодействия института с муниципальной средней общеобразовательной школой**

Одной из острейших проблем, с которыми сталкиваются сегодня вузы, является вопрос о формах и способах комплектования контингента студентов именно для данного учебного заведения. Стремясь каким-то образом упорядочить и сделать стабильным приток новых студентов в высшее учебное заведение, государственные вузы в решении этой задачи, как правило, идут следующими путями: организуют подготовительные курсы для поступления в данное учебное заведение, осуществляют набор студентов посредством работы выездных приемных комиссий, создают учебно-консультационные пункты, выбирают так называемые базовые школы высшего учебного заведения в районе расположения вуза.

Эта проблема еще более остро стоит перед частным высшим учебным заведением, в частности, перед нашим институтом. Поиск эффективной формы взаимодействия с муниципальными средними общеобразовательными школами начался со времени создания института. В результате мы

пришли к пониманию необходимости выработки соответствующей организационно-педагогической формы, которая бы отразила, прежде всего, реальную заинтересованность школьников 10–11-х классов готовиться к обучению в институте. Решение данной задачи имело характер педагогической новации и требовало проверки педагогическим экспериментом. Базой для него тогда стали Лицей № 112 и Валеологическая гимназия № 25 г. Барнаула.

Эксперимент предполагал решение следующих основных вопросов.

Первое: создание реальных и посильных для школьника сопряженных программ (например, в школе и институте изучается история, в школе — всеобщая и история Отечества, в институте — история государства и права России и зарубежных стран, теория государства и права, политология). Главная трудность заключалась в том, чтобы дать минимум знаний по всеобщей истории и истории Отечества и выполнить образовательный стандарт по истории государства и права России и зарубежных стран, уменьшая общее количество учебных часов за счет их сопряжения. Для решения вопроса о создании сопряженных программ были сформированы межпредметные группы из высококвалифицированных преподавателей института и учителей. В результате работы этих групп в институте было создано десять сопряженных программ, которые, несмотря на сложности в их реализации, вместе с тем были и посильными для усвоения.

Второе: достоинством этих программ стала возможность для каждого обучающегося, успешно справившегося с такого рода программами, подготовиться к обучению в высшем учебном заведении в рамках обучения в десятом и одиннадцатом классах школы. Тем самым решался вопрос адаптации школьника и более углубленной профессиональной ориентации.

Третье: за это время старшеклассники приобретали квалификацию секретаря-референта. Последние два обстоятельства несомненно оказали благотворное влияние на мотивацию к учебе, более сознательное и ответственное отношение к ней.

Четвертое: размер оплаты за обучение в экономико-юридических классах более чем в два раза меньше, чем в самом институте.

Пятое: по новому структурируется учебный процесс: вместо уроков — «пары», лекционно-семинарская форма работы, регулярные (два раза в год) экзаменационные сессии, а в учебный план включаются профильные предметы, ориентированные на базовый вуз (Алтайский экономико-юридический институт), используются нетрадиционные для школы методы воспитательной работы. Это позволяет затем легче адаптироваться к графику учебного процесса в вузе.

Базовым документом, регламентирующим правовые отношения института и школы, является договор о сотрудничестве, в котором отражаются:

цели и предмет договора, права и обязанности сторон, обязанности института, ответственность сторон, порядок вступления в действие договора.

В целях проверки эффективности эксперимента и сравнения результатов наблюдения, оценок по учебным дисциплинам, посещаемости занятий в различных классах было также проведено сплошное анкетирование учащихся 10–11-х классов, охватившее 151 человека. Предпочтение сплошному опросу было отдано, потому что наряду с классами, занимающимися по программе подготовки в институт, в школе есть классы, ориентированные на поступление в технический и сельскохозяйственный вузы, художественное училище и обычный неспециализированный класс.

В процессе исследования проверялись следующие гипотезы.

1. Уровень удовлетворенности школой в целом обусловлен наличием широкого спектра специализированных классов, которые воспринимаются как части целостного учебно-педагогического организма. Уровень удовлетворенности в классах, обучающихся по программе подготовки в институт, окажется выше, что обусловлено высоким качеством преподавания учебных дисциплин, квалификацией преподавателей.
2. Платность образования в классах, обучающихся по программе подготовки в институт, порождает более ответственное отношение к учебе, в том числе по общеобразовательным предметам.
3. Выбор специализированного класса обусловлен ценностными ориентациями учащихся и проявляется в избирательном подходе к изучению отдельных предметов.
4. В классах, обучающихся по программе подготовки в институт, существует угроза эмоционально-психической перегрузки учащихся.
5. Среди факторов, влияющих на удовлетворенность учебой, главными окажутся ранняя профессиональная специализация и престижность выбранной профессии.
6. Личность учителя (преподавателя) влияет на удовлетворенность и интерес к конкретному учебному предмету.
7. Между профессиональной ориентацией и социальным положением родителей существует устойчивая корреляция.

Результаты опроса свидетельствуют о признаках смены системы ценностей, критическом осмыслении опыта родителей, новых представлениях о профессиональном будущем, меняющихся мотивах учебы. В целом можно говорить об увеличении значимости профессионального выбора. Данные опроса позволяют утверждать, что для большинства этот выбор не является окончательным.

87, % респондентов 10–11-х классов отметили, что школа им нравится или вполне устраивает. Лишь 5 % учащихся обычного класса жалеют

о продолжении учебы в Валеологической гимназии № 25 г. Барнаула. Факторы, определяющие удовлетворенность школой: углубленная подготовка по отдельным предметам — 74,9% ответивших, интересные и опытные учителя — 38,3% ответивших. Это наиболее значимые из названных причин удовлетворенности.

Отчетливо фиксируется установка на специализацию в экономико-юридических классах института, так как они готовятся к поступлению в конкретный вуз, а фактически приступили к подготовке получения высшего образования параллельно с завершением общеобразовательного. Гипотеза о влиянии профессиональной направленности на изменение установок подтверждается и отношением к изучаемым предметам, предпочитаемыми телепередачами (в том числе художественный класс, где 82% смотрят передачи о живописи).

В то же время респонденты всех классов не проявили слишком явного предпочтения к изучению предмета своей будущей профессии, и даже обычный класс продемонстрировал склонность к избирательному отношению выше средних значений по всему массиву. Обычный класс, оценивая преимущества школы, отметил возможность углубленной подготовки по отдельным предметам (59% респондентов). Хотя общеобразовательная программа этого не предусматривает, 79% учеников этого класса собираются учиться в вузе.

Опрос показал случайность отбора в специализированные классы отдельных учащихся. Отмечая высокую ценность специализации как принципа, удовлетворенность обучением в специализированном классе, в то же время в гуманитарном классе 23,5% мечтают стать банкирами, столько же адвокатами, судьями, а 11,7% — даже профессиональными политиками. Более 30% гуманитариев мечтают о карьере бухгалтера. Почти 18% учащихся художественного класса вообще не решили, кем хотят быть. Выбор профессии юриста в классах института, видимо, определяется не столько интересом к содержанию работы, сколько престижными соображениями и слухами о больших доходах. Таким образом, можно говорить об элементах псевдопрофессиональной ориентации, при которой отсутствует самоидентификация с профессиональной группой. Этот вывод подтверждается также тем, что ни один из опрошенных не хочет быть рабочим.

Возможно, предпочтение в подготовке к отдельным предметам было бы более явным, если бы увеличилась интенсивность обучения и объем программы. Лишь 10,5% в среднем утверждают, что им не хватает времени на усвоение программы (11,5% среди экономико-юридических классов института), остальные успевают или испытывают недостаток времени. Лишь 3,4% отмечают переутомление, остальные быстро восстанавливаются. С проблемой дефицита времени связана потребность в индивидуализации обучения. Те ученики, что успевают, признают требования преподавателей

нормальными и даже заниженными, другие не успевают и потому требования им кажутся завышенными. Коэффициент положительной корреляции этих признаков составляет 0,26. Зависимость обнаруживается и при сравнении ответа «нормальные требования» — 55,3% ответивших и «радостное», «деловое» настроение при сборах в походе в школу — 53,2.

Гипотеза о влиянии платности образования на более ответственное отношение к учебе не подтверждается, скорее, это следствие воспитания и личностных особенностей учащегося. Анализ показывает, что регулярность подготовки к учебным занятиям в пределах средних значений у всех классов.

Широко известно, что студенты западных вузов отвергают списывание, в то время как российские студенты охотно использовали его как путь к хорошим оценкам и диплому, а не профессиональным знаниям и навыкам. Традиция приемлемости списывания, как показал опрос, сохраняется как социокультурная норма и существенных различий между респондентами из разных классов не обнаруживается. Более того, среди учащихся обычного класса «не списывающих из принципа» даже больше, чем в некоторых платных классах. Это дополнительный аргумент в подтверждении вывода о псевдопрофессиональной ориентации, при которой главное не знания и умения, а отметки, статус, престиж.

При оценке качеств учителя наиболее важными для учащихся оказались не сугубо профессиональные статусные характеристики, а личностные. На первом месте — интерес к личности ученика, на втором — справедливость, на третьем — строгость, на четвертом юмор, на пятом — увлеченность предметом. Существует положительная корреляция между признаком «увлеченность предметом» и признаками «общительность», «навыки самостоятельной работы», формируемыми школой. Кстати, ученики обычного класса значительно реже, чем в классах колледжа, отмечают формирование «привычки и навыков самостоятельной работы». Вероятно, это одно из следствий специализации: покупают и берут книги в библиотеке для получения дополнительных знаний 53,7% учащихся экономико-юридических класса и учащихся обычного класса — только 31,7%.

Итак, учитель в глазах учащихся, прежде всего, — личность и лишь затем — профессионал. Он должен интересоваться мнением ученика, быть строгим, но справедливым, обладать юмором, проявлять любовь и увлеченность к преподаваемому предмету. Для оценки профессиональных качеств преподавателя использовалась балльная система оценок. Сугубо профессиональные характеристики статуса учителя: «методическое мастерство» (ранг 7,87), «требовательность» (ранг 8,75), «деловитость» (ранг 9,0) — на последнем месте. Необходимо отметить противоречие между низким рангом «методического мастерства» и второй по значению причиной конфликтов с учителями — «неинтересное ведение уроков учителем».

Ученики обычного класса вообще не отметили данную причину конфликтов, что свидетельствует об особом интересе к качеству преподавания в специализированных классах и экономико-юридических классах института.

Подавляющее большинство респондентов ориентировано на вузы и техникумы. Никто не собирается идти работать на предприятие, но уж если придется, то 59% предпочтут частное, 12% — кооперативное, 12% — акционерное, 5% — государственное, 12% — безразлично, где работать, лишь бы не стать безработным. Это косвенное признание правомерности рыночного развития России, хотя престиж предпринимательства среди учащихся низок. Лишь 11,3% респондентов мечтают стать предпринимателями, но рассматривают предпринимательство как реальную жизненную перспективу только 2,4% опрошенных, 37% учащихся обычного класса вообще не определились с выбором профессии.

Несмотря на отчетливую профессиональную ориентацию, уверенности в будущем даже у тех, кто избрал престижную и доходную профессию юриста, нет. Обычный класс дает в данном случае распределение ответов, близкое к остальным классам. Трудно судить о том, на чем основана уверенность в гарантиях работы учеников медицинского класса — 64,2% ответивших. Ведь половина из них женского пола, а в структуре безработных женщин — ИТР занимают достаточно весомое место. Скорее всего, это результат невежества, так как их родители не являются предпринимателями и не могут дать гарантий получения работы. Большинство пока не думает о будущем трудоустройстве в расчете на студенческий статус, отодвигающий проблему поиска работы на несколько лет. Самостоятельный опыт зарабатывания денег у большинства студентов, естественно, отсутствует — нет времени, а родители снабжают 83,7% респондентов деньгами на карманные расходы. Среди занимающихся коммерцией небольшая процент юношей. Отрадно отметить, что в жизненных планах и сегодняшней социальной практике не фигурирует установка на криминальные источники доходов. Поскольку анкета была анонимной, и респонденты данного возраста обычно не скрывают, а скорее бравируют своим нелояльным поведением, можно сделать вывод о склонности к законопослушанию и воспитанности учеников школы.

Что касается жизненных планов учащихся, то анализ полученной информации показывает неопределенность ценностных ориентаций, отсутствие привязки к собственным возможностям и карьере. Как и следовало ожидать, предпринимателями в сфере производства собираются стать будущие медики — 23,5%. Сравнительно малое число респондентов избрало ответ «не важно кем, главное богатым», что свидетельствует: богатство не стало смыслообразующим мотивом учебы. Интересно, что банкирами и просто богатыми людьми собираются стать те, чьи родители в настоящее время безработные.



Для исследования ценностных ориентаций использовалась простейшая ранговая шкала, которая не дает такой объективности, как выбор из нескольких ценностных суждений. Предварительная интерпретация понятий проводилась только в экономико-юридических классах института, а в других классах не исключена двусмысленность толкования отдельных понятий. Тем не менее вполне определенные выводы о ценностных ориентациях правомерны. Надо отметить, что никаких сюрпризов собранная информация не принесла. Как и большинство молодежи (не только в России), они на первое место поставили жизнь, затем семью, и, наконец, здоровье. На четвертом месте — любовь и свобода с минимальной дисперсией ответов. Дружба — на пятом месте. Лишь ученики обычного класса поставили дружбу на второе место, однако анализ ответов говорит скорее об отрицательной корреляции. Значит, ценность дружбы либо воспринимается абстрактно, либо вне связи со школьным коллективом. Остальные ценности следуют со значительным отрывом в три ранговых единицы и тоже могут быть сгруппированы. Это «личная независимость» (8,25), «богатство» (8,62), «равенство» (8,87), «работа» (9,5), «справедливость» (9,87). Интересно, что «богатство» и «равенство» (не перед законом, а социальное равенство) ставят рядом одни и те же респонденты, как бы не подозревая об их альтернативности. И это несмотря на многолетнюю пропаганду правомерности социального неравенства. Можно сделать вывод о логической или, по крайней мере, ассоциативной связи еще трех ценностей, поскольку они стоят рядом с минимальным разрывом: «карьера», «уверенность в завтрашнем дне», «личная безопасность». Самым низким рангом обладают «собственность» — 14-е место, «творчество» — 15-е место, «демократия» 16-е место, «патриотизм» — 17-е место.

Распределение рангов этих ценностей естественно для возрастной психологии и социального статуса учащихся. Собственности у них нет. Возможности творчества ограничены узкой сферой внешкольного общения. Демократия воспринимается как часть мира взрослых. Ответы на вопрос об отношении к программе обучения, правда, свидетельствуют об определенном нереализованном резерве творчества и демократизма. Видимо, в школе отсутствуют элементы ученического самоуправления.

Удивляет поразительное единодушие в отношении к патриотизму. Ведь опрос проводился накануне празднования 64-летия Победы. Отсутствие интереса к политическим событиям (лишь 7,8% респондентов смотрит соответствующие передачи), ликвидация пионерской и комсомольской организаций, пусть формально, но занимавшихся патриотическим воспитанием, отождествление патриотов с фашистами в средствах массовой информации подорвали основы патриотических ценностей. В целом же это пробное исследование ценностных ориентаций свидетельствует о переходном, противоречивом со-

стоянии сознания старшеклассников, в том числе обучающихся в колледже. Казалось бы, пропаганда либеральных ценностей должна разрушить традиционный менталитет, но для однозначного вывода пока мало оснований.

Сколько-нибудь значительная положительная корреляция между социальным статусом родителей учащихся (предприниматель, коммерсант, фермер) и высоким рангом собственности, богатства, демократии отсутствует. Например, больше всего родителей-предпринимателей в группе экономико-юридических классов института. Однако здесь лишь «богатство» имеет ранг выше среднего, а «равенство» неожиданно оказалось на втором месте, «собственность» — на 14-м, «демократия» — на 17-м. Существует незначительная положительная корреляция (0,15) между полом и рангом отдельных ценностей. У девушек выше ранг ценности «богатство» и ниже ранг «здоровья». Итак, система ценностей явно противоречива и оказывает косвенное влияние на выбор профессиональной специализации.

Общие результаты анализа проведенного нами социологического исследования привели нас к следующим выводам:

1. Удовлетворенность обучением по сопряженной программе достаточно высока, интенсивность обучения не вызывает эмоционально-психических перегрузок.
2. В экономико-юридических классах института средние баллы оценок по гуманитарным предметам выше, чем в остальных классах, здесь полностью отсутствуют пропуски занятий без уважительных причин.
3. Учащиеся по программе подготовки в институт проявили устойчивую профессиональную ориентацию, которая отразилась в избирательном подходе к изучению отдельных дисциплин.
4. Гипотеза о влиянии платности образования на более ответственное отношение к учебе не подтвердилась.
5. Престижность избранной профессии создает уверенность в себе, чувство самоуважения и даже отстранение некоторых учащихся экономико-юридических классов института от сверстников из обычных классов.
6. Устойчивая положительная корреляция между социальным положением родителей и выбором профессии юриста, экономиста отсутствует.

В целом педагогический эксперимент можно признать успешным, так как отсев учеников из экономико-юридических классов института невелик и не связан с содержанием и интенсивностью обучения. Институт получал в результате взаимодействия со школой гарантированную форму пополнения студентов, которые хорошо адаптированы к ритмам и методическим особенностям высшей школы. Некоторые сложности, связанные с методическим обеспечением учебного процесса, и трудности адаптации вузовских преподавателей к работе со школьниками оказались легкопреодолимыми.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ЧАСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **5.1. Теоретическая модель личности студентов высшей частной образовательной организации**

Высшая школа, так же как и вся система образования, не выполняет пока в полной мере масштабных задач, которые ставят перед ней российские реформы. Это проявляется, в частности, в том, что до сих пор не разработана общепринятая концепция высшего образования. При наличии большого количества ценных научных исследований отсутствует систематизированная основа всестороннего изучения личности студентов, «выявление их реальной обученности, образованности и воспитанности на разных этапах процесса профессионального становления»<sup>1</sup>.

Свыше 100 лет назад великий русский педагог К. Д. Ушинский сформулировал аксиому: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Андреев В. И. Саморазвитие менеджера. М.: Народное образование, 1995. С. 4.

<sup>2</sup> Цит. по: Цатурова И. Каким видится языковое образование // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 106.

Современные социально-экономические условия предъявляют принципиально новые требования к личности профессионала. При этом сейчас для всех ясна та истина, что невозможно отделить человека с его личностными индивидуальными особенностями и способностями от человека-профессионала, так как на рабочем месте проявятся все те же личностные качества, которые наряду с профессиональными навыками, знаниями и умениями были заложены и сформированы в процессе обучения и воспитания.

Очевидно, что именно игнорирование индивидуального подхода к личности, отсутствие дифференциации в подходах к воспитанию и обучению и учета психологических особенностей студентов было самым слабым звеном в наших традиционных учебных заведениях.

Политическая, экономическая и морально-нравственная атмосфера общества нуждается в изменении системы ориентаций как в личностных отношениях, так и в отношении к образованию и профессиональной деятельности.

Важнейшим фактором для решения этой проблемы представляется необходимость поднять престиж профессионализма в трудовой деятельности. Современная ситуация политических и экономических перестроек и, как следствие, тяжелейших моральных и нравственных потрясений, которые особенно болезненно отражаются на психологическом состоянии молодежи, требует выработки совершенно новых ориентиров и закрепления их в системе образования, причем в достаточно короткие сроки.

Система образования предлагает две возможности получения высшего образования. С одной стороны, это традиционная система образования, очень медленно уходящая от авторитарности и консерватизма и изменений традиционных форм воспитательной работы, создающая устойчивую отрицательную установку в отношении к обучению в государственных высших учебных заведениях. С другой, — частные образовательные организации высшего образования, частные курсы, всевозможные платные формы обучения. Они не всем доступны в материальном плане, часто имеют непродуманную учебную документацию, педагогические кадры, ориентированные в первую очередь на изложение знаний, игнорирование воспитательных задач.

Все это подвело нас к поиску оригинальной концепции учебного заведения нового типа — института, построенного на демократических основах в отношениях педагогов и студентов, индивидуальному подходу к каждому обучающемуся. Одновременно с поиском новой концепции экономико-юридического института, как высшего учебного заведения нового типа, о социально-педагогических особенностях можно сказать многое, возникла необходимость в формировании модели личности студентов экономико-юридического института.

В решении этой задачи важен разносторонний подход. Это и учет таких объективных факторов, как внедрение в учебный процесс компьютеризации, платность услуг, нетрадиционная (трехуровневая) система подготовки специалиста и т. п. Субъективные факторы — это особенности учебного заведения нового типа, специфика обучения, готовность преподавателей к ответственности за качество предоставляемых услуг.

В. В. Сериков писал: «Ориентация на личность обучающегося, понимание невозможности осуществления образовательных целей без ее участия действовала как невербализованная, отчетливо неосознаваемая норма педагогической деятельности»<sup>1</sup>.

Как правильно считает Б. И. Сарсенбаева, что «полную модель профессионально-личностного самосовершенствования с ее исходным психологическим обоснованием студентам можно представить без детального раскрытия специфики, значимости и взаимосвязей каждого компонента. По мере расширения объема психолого-педагогических знаний и практических умений модель получает все более полное психологическое обоснование и воплощается как в учебной деятельности. Так и в период определения места работы»<sup>2</sup>.

Исходя из современных требований к специалисту необходимо обосновать принципы построения прогностической современной модели студента. Эта модель предполагает выяснение следующих вопросов. В чем состоит назначение модели? Что является основой ее содержания? Какой должна быть структура модели? Какие функции выполняет каждый ее структурный компонент? Как осуществляется корректировка ее содержания? Какой должна быть форма представленной модели? Данная модель была разработана с учетом исследований Б. С. Гершунского и В. В. Попова.

На основе приведенного теоретического анализа и с учетом имеющегося опыта нами выдвинуты следующие принципы разработки прогностической профессиональной модели личности студента частной образовательной организации высшего образования — института.

1. Модель личности студента предназначена для формирования и совершенствования содержания высшего образования. Она имеет необходимую прогностическую информацию обо всех компонентах прогнозируемого содержания обучения, способствующую составлению оптимальных квалификационных характеристик, учебных планов, программ, а также учебно-методических пособий и учебников, подготовленных преподавателями.

<sup>1</sup> Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. С. 79.

<sup>2</sup> Сарсенбаева, Б. И. Психологическая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности // Педагогика. 2005. № 2. С. 51.

II. В модель включены научно обоснованные данные, отражающие современное состояние рыночной экономики, перспективные требования социального и научно-технического прогресса, к характеру, содержанию и уровню подготовки студента института.

III. Модель предусматривает изменения, связанные с научно-техническим прогрессом в экономике, юриспруденции, государственном и муниципальном управлении, обусловленные производственной необходимостью и происходящие в рамках потребностей предприятий, учреждений и организаций. Они учитываются при разработке и оперативной корректировке учебной документации в процессе текущего тематического планирования в экономико-юридическом институте.

IV. Главным же аспектом создания модели личности студента в высшей частной образовательной организации следует считать высокие требования к мировоззренческим, поведенческим и интеллектуальным качествам. На этом аспекте мы и остановимся подробно в плане его практической реализации.

Рассматривая разные требования, предъявляемые к формированию этой стороны модели, мы пришли к выводу, что в основу ее содержания должно быть положено формирование, прежде всего, творческой личности.

В результате психолого-педагогического анализа и учета специфики специальностей сложилась следующая идеальная модель личности студента.

Современный студент владеет таким объемом информации, которая нужна для успешной адаптации в современных условиях жизни и производства, способностью разумно действовать, творчески мыслить и обладает развитым интеллектом.

Далее в структуре личности студента сформированы интеллектуальные качества, необходимые для успешной учебной и производственной деятельности:

- вербальная гибкость (т. е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова);
- вербальное восприятие, т. е. способность быстро воспринимать устную и письменную речь;
- пространственная ориентация или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве;
- хорошо развитая память;
- способность к рассуждению;
- быстрое восприятие сходств и различий между предметами или изображениями, а также их деталей.

Идеальный студент обладает творческими способностями и системным естественнонаучным и гуманитарным мышлением, развитие которых сориентировано на реализацию успешной деятельности на предприятиях, уч-

реждениях, организациях с учетом их производственной и психологической специфики:

- умеет анализировать возникшие проблемные ситуации, прежде чем действовать в них;
- использует альтернативные пути для поисков нужной информации;
- умеет оперативно принимать самостоятельные решения в условиях дефицита времени;
- способен делать выводы;
- умеет синтезировать информацию;
- улавливает смысл достаточно сложных идей;
- умеет оценивать как результат, так и сам процесс работы (решение задачи);
- предвидит последствия своих и чужих действий;
- умеет строить гипотезы;
- применяет идеи на практике;
- способен генерировать новые оригинальные идеи;
- обладает богатым воображением и фантазией, умеет видеть ситуацию в целом в ее движении развития;
- критичен в мышлении;
- обладает высокой любознательностью;
- способен рисковать;
- имеет развитое мышление;
- гибок в мышлении и действиях;
- способен руководить коллективом в экстремальных ситуациях.

**Нравственные и эстетические качества в структуре личности студента:**

- в отношении к себе и другим людям имеет реалистические представления;
- обладает адекватной самооценкой;
- испытывает уважение к людям, способность к сочувствию и сопереживанию;
- обладает толерантностью;
- имеет слабовыраженную агрессивность;
- настойчив в работе, повышении квалификации;
- умеет отстаивать свои цели и убеждения («держать удар»);
- независим в мышлении и поведении;
- имеет развитое чувство юмора и уверенность в своих силах и способностях;
- наделен высокими духовными эстетическими ценностями;
- имеет потребность в саморазвитии, самообучении.

Понятно, что речь идет об идеальной модели. Выработать подобные качества у всех студентов института за достаточно ограниченный срок време-

ни с учетом их предшествующей социализации, подготовки и возрастного барьера представляется нереальным, но вся научно-методическая работа и работа психолого-психологической службы института направлена на максимальное приближение к достижению этой цели.

Вузовская педагогика учитывает требования возрастной и профессиональной психологии. Опираясь на данные психологической диагностики, на психологические теории и концепции научения, она устанавливает, что, как и в какой последовательности необходимо изучать, чтобы максимизировать развивающий учебно-воспитательный эффект. Кафедрой общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин разработана методика поэтапной диагностики абитуриентов и студентов.

Одной из задач психодиагностики абитуриентов института как раз и является определение основных уровней личности. Иногда администрация и профессорско-преподавательский состав сталкивается с недостаточной личностной развитостью абитуриентов, иногда с отсутствием необходимых интеллектуально-познавательных задатков или способностей. На каждом этапе обучения важно определение тех качеств личности студентов, от наличия которых непосредственно зависят успехи в обучении. В таблице 9 показано поэтапное психолого-педагогическое обследование студентов в институте.

Работа с абитуриентами является первым серьезным шагом на пути формирования определенной нами модели личности студента института. Она начинается с всестороннего изучения их личностных особенностей.

Психологи института с помощью специально подобранного арсенала средств профессиональной психодиагностики выявляет способность данной личности к обучению вообще и по экономико-юридическим профессиям в частности. Также исследуется мотивированность профессионального выбора.

Помимо психолога, к этой работе привлекаются специалисты различных подразделений и психологических служб, учитываются и анализируются профессиональные особенности экономико-юридических служб, разрабатываются профессиографические описания специалистами-психологами и педагогами совместно с экономистами, юристами, менеджерами по направлению «государственное и муниципальное управление». Так, при описании анализа работы с абитуриентами автор опирается на исследование, впервые проведенное в 2013 году и являющееся основой для дальнейшей разработки комплекса профдиагностических методик.

Задача психологической психодиагностики является лишь одной из задач психологического обеспечения, и ее решение должно опираться на контекст более широкий, чем сама психодиагностика. Если при традиционном психодиагностическом подходе, который преодолевается в настоящий



момент, главной целью психодиагностики был профессиональный отбор, то это значило, что основным критерием был критерий экономический. Нужно было отобрать таких индивидов, которым требуется минимальное профессиональное обучение, которые изначально более, чем другие, готовы к выполнению тех или иных профессиональных операций. При этом сводилась к нулю вся смысловая сторона профессионального обучения. Ведь нельзя не признать, что профессиональное обучение не только и не столько дает профессиональные знания, умения, но прежде всего формирует личность. Качества этой личности могут быть более или менее оптимальными, но совершенно очевидно, что до начала профессионального обучения личность другая, чем в конце. Чем более обоснована будет методика обучения, тем заметнее будет данное различие.

Таблица 9

### Поэтапное психолого-педагогическое обследование

№ пп	Виды диагностики	Диагностические цели и задачи	Сроки проведения
1	Профессиональная диагностика	Определяет проф. направленность	Абитуриенты II курс
2	Диагностика психических функций	Определяет характер, темперамент, внимание, память	В период поступления
3	Диагностика интеллекта	Определяет уровень интеллектуальных возможностей	В начале I, II, III и IV курсов
4	Диагностика творческих способностей	Определяет возможности студентов к самостоятельности, принятию нестандартных решений	Абитуриенты, I, II и III курсы
5	Диагностика уровня тревожности	Определяет личностную тревожность и состояние тревожности в группах	I, II, III курсы
6	Исследование мотивационной сферы	Определяет заинтересованность студента в получении данной профессии	Абитуриенты, II курс
7	Исследование самооценки	Определяет степень адекватности в оценке своей личности	I, IV курсы
8	Диагностика межличностных отношений в коллективе	Исследует степень коммуникативности, возможности адаптации во взаимоотношениях в коллективе	Абитуриенты, I, II курсы

Таким образом, требуется развитие тех стратегий психодиагностики, которые связаны с профотбором. Для того, чтобы это оказалось возможным, анализ системы психодиагностики должен начинаться с исследования тех педагогических средств, под которые должен попасть человек после прохождения этапа тестирования. Важно отметить, что в этом случае в качестве ведущего критерия диагностики будет выступать не столько соответствие

человека его будущей профессиональной деятельности, сколько его готовность к активному вхождению в учебный процесс. В силу этого психодиагностика переориентируется на прогноз успешности профессионального обучения. Другими словами, задача психодиагностики будет решена, если будет обеспечен отбор (когда речь идет об отборе) или распределение (когда речь идет о дифференцированном обучении) тех индивидов, которые не растеряют и, более того, приобретут интерес к профессиональному обучению, и только через интерес к профессиональному обучению — интерес к будущей профессии, т. е. тех индивидов, у которых наиболее вероятно формирование внутренней мотивации к труду. Необходимо, чтобы психодиагностика строилась на прогрессивных формах профессионального обучения, тогда ее предметом станет не сумма частных исполнительских операций, а личностная активность, представленная познавательной, учебной активностью и активностью саморазвития. Именно под этот предмет и должны подбираться отдельные психодиагностические методики.

В современной профессиональной психологии существуют два важнейших направления исследований. В рамках одного направления задачей прогноза выдвигается отыскание надежных признаков индивидуальности для успешности профессионального становления. В другом — во главу угла ставится система профессионального обучения, и, соответственно, главной задачей выступает разработка индивидуализированных форм обучения.

В любой практической, прикладной работе нельзя не учитывать фактов, полученных и в том и в другом направлениях. При этом шел поиск некоторых компромиссных адекватных для института соотношений между индивидуальными характеристиками человека, с одной стороны, и возможностями варьирования и оптимизации профессионального обучения, — с другой.

Учитывая сознательные установки ректората института на гуманистические принципы подготовки специалистов через формирование гармонически развитой личности, на первый план выходит психодиагностика по критерию пригодности к профессиональному обучению. Это означает, что наиболее благоприятные характеристики получают те абитуриенты, у которых в большей степени, чем у других, сформирована познавательная активность (если, например, возникло сомнение, будет ли данный будущий специалист в дальнейшем работать по данной специальности, но определено, что он будет способствовать созданию творческой атмосферы на протяжении обучения профессии, то этот абитуриент был признан пригодным для обучения в институте). В качестве показателей познавательной активности могут выступать профессиональные интересы, направленность, а также интеллектуальные возможности абитуриентов.

Другим, также чрезвычайно важным, психодиагностическим признаком должна выступать система характерологических особенностей студен-

тов, от которых во многом зависит успешность хода профессионального обучения. В отличие от показателей интеллектуальной активности характерологические особенности не могут быть обозначены как положительные или отрицательные, но в соответствии с каждым из данных показателей ставился тот или иной, вполне определенный, педагогический, воспитательный и дидактический прием. Это позволяет более успешно управлять процессом профессионального обучения, опираясь на степень усвояемости материала и на характерологические особенности личности.

«Природа щедро одарила человеческий род: на Земле не было, нет и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек — единственный и неповторимый в своей индивидуальности»<sup>1</sup>.

Психодиагностические средства, подобранные с учетом указанных выше положений, решают следующие профориентационные задачи для института:

1. Профессиональный отбор абитуриентов по результатам диагностики: профессиональных интересов и направленности, интеллектуальной и творческой активности, особенности гуманитарного мышления. Данные психодиагностики поступают в банк психолого-педагогической информации для дальнейшего использования преподавательским составом.
2. Независимо от того, поступит абитуриент в этом году в институт или нет, каждый из них получает обоснованную и адаптированную для дальнейшего профессионального самоопределения психодиагностическую карту, в случае необходимости с ними проводится дополнительное профконсультирование. Институт способен выполнять функции городского (или даже краевого) профконсультационного центра (в компьютерных вариантах), при этом решается задача привлечения и отбора наиболее перспективных и творческих студентов.
3. Данные психодиагностики используются при дифференциации студентов о специализации, а также (после повторных обследований) для выявления наиболее способных из них для дальнейшего обучения и создания для них групп с углубленным изучением профилирующих дисциплин.

В соответствии с вышеуказанными принципами и задачами научно-практической работы создается комплекс психодиагностических методик. Развертывание психодиагностического обследования проводится на основе программы, в которой предусматривается следующая работа:

- адаптация, стандартизация методик;
- создание компьютерного (и ручного) варианта проведения, обработки результатов тестирования;

---

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. С. 138.

- обобщение, анализ индивидуальных результатов;
- адаптация результатов психодиагностики для студентов (с ориентацией на самосовершенствование, самовоспитание) и преподавателей (с рекомендациями по индивидуальному подходу к каждому обучающемуся);
- сохранение конфиденциальности информации о тестируемом.

Интеллектуальная и творческая активность абитуриентов института исследовалась, наряду с личностными методиками, также на специально разработанных на техническом материале заданиях, пригодных для фронтального и индивидуального тестирования. Данные технического задания являются вариантами оригинальных методик для исследования особенностей творческого мышления студентов, с предполагаемым объемом знаний по школьным программам для 10–11 классов. Данные методики позволяют определять уровень интеллектуальной и творческой активности у студента, что является важной характеристикой для прогноза успешности будущего профессионального обучения в области государственного и муниципального управления, экономики и юриспруденции.

Использование указанного комплекса методов психодиагностики позволяет получить целостную характеристику абитуриентов института с прогнозом дальнейшего становления личности как профессионала.

Из всего многообразия задач, которые могут решаться благодаря психодиагностике в рамках профессионального обучения, выявление психологических особенностей студентов позволяет решать две основные:

1. Определение ведущих параметров их профессиональной пригодности.
2. Определение оптимальных путей профессионального обучения студентов.

Эти две задачи тесно связаны друг с другом. Действительно, как показывают проводящиеся в настоящее время научные исследования, профессиональная пригодность не имеет жестко фиксированный характер и может изменяться в очень широких пределах. Причем эти изменения обуславливаются не только содержанием и формами профессионального обучения, но и его методическим обеспечением, материалами, приборами, оборудованием. По причине недостатка материальных средств и людских ресурсов не всегда есть возможность реализовать потенциалы профессионального обучения. В силу недостаточности количества абитуриентов, необходимого для организации полноценного конкурса при зачислении и ряда других причин, из указанных двух задач на первый план была вынесена вторая. Хотя, надо сказать, что спроектированная и отчасти уже реализованная в институте система профконсультационной психодиагностики позволяет достаточно эффективно решать и первую задачу.

Рассмотрим проблемы определения оптимальных путей профессионального обучения в институте более подробно.

Данная задача может решаться в двух крайних вариантах. Первый вариант предполагает разделение всех студентов на такие определенные группы, которые бы в дальнейшем обучались по разным программам профессионального курса. Второй вариант предполагает создание полностью индивидуализированных программ для каждого студента. Чем в большей степени обеспечена психолого-педагогическая поддержка учебно-воспитательного процесса, тем выше возможность реализации индивидуального подхода и значительнее эффект развития. На первых же шагах создания такого психолого-педагогического оснащения учебно-воспитательного процесса наиболее реально является разделение студентов в различные учебные потоки.

Исходя из перспективных учебных планов института можно выделить следующие ключевые предметы, которые могут выступать основанием для дифференциации студентов по различным учебным группам. Критерием благоприятности прогноза является предполагаемая успешность их деятельности в рамках предмета (например, «История»).

При помощи ряда мероприятий (свободный выбор учебных предметов, спецкурсов, факультативов и т. д.) создается возможность вместе с основной профилизацией получать и основы второй, более перспективной, но и более емкой по интеллектуальным затратам профессии, в этом случае задача психологической диагностики конкретизируется.

Определяется вероятность того, что данный студент, по мере овладения тем или иным профессиональным предметом, не потеряет к нему интерес и будет прилагать все силы, чтобы им овладеть на достаточно высоком уровне.

Решение этой задачи предполагает, во-первых, иметь психологическое описание профессиональных знаний по указанным областям, во-вторых, подобрать и реально использовать адекватный психодиагностический инвентарь. В настоящий момент в институте имеются общие профессиографические описания, в которых по преимуществу раскрывается их качественный аспект.

Таким образом, рассмотрение основных характеристик человека, требующихся для конкретных профессиональных занятий, дает возможность оценить абитуриентов института по критерию наличия или вероятности появления у них в процессе обучения этих характеристик, после чего распределить их на соответствующие учебные потоки.

В. И. Андреев отмечает, что «творческое саморазвитие личности осуществляется тем эффективнее, чем большей продуктивности она достигает в процессе сотворчества и кооперации в решении творческих задач»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Андреев В. И. Диалектика воспитания творческой личности. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1988. С. 66.

П. Гречко указывает на то, что «воображение, инициатива, творчество — это ресурсы, востребованные сегодня в любой сфере, в образовательной — как нигде и никогда»<sup>2</sup>.

Как правильно считает А. О. Карпов, что «способность к творчеству — а именно она определяет социальный потенциал общества знаний — опирается на культурно-родовое наследие психического строя личности»<sup>3</sup>.

Нельзя не согласиться с В. А. Сальниковым, что только в том случае, когда обучаемый рассматривается как личность, а учебный процесс направлен на ее воспитание, создаются условия для развития мыслительных, творческих способностей, формируется умение принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и мотивация достижения<sup>4</sup>.

Наиболее универсальным средством для подобной оценки представляется диагностика характерологических особенностей студентов, дополненная диагностикой профессиональных интересов интеллектуальных способностей. Такой выбор средств обусловлен следующими обстоятельствами:

1. Наиболее разработанной методикой, направленной на определение характерологических особенностей индивида, является опросник 16 ЛФ (личностных факторов) Р. Кеттелла, созданный наряду с прочим для задач профессиональной консультации и профессионального отбора.
2. Данный опросник позволяет диагностировать не только собственно характерологические особенности, но особенности темперамента, системные профессиональные интересы и общие мыслительные способности.
3. Существует богатый опыт использования этой методики для профессиографического описания ряда профессий.
4. При помощи данного опросника есть возможность получать отдельные характерологические показатели, важные для проведения психокоррекционной и психотерапевтической работы со студентами.
5. Язык интерпретаций, используемый в данном опроснике, достаточно приближен к потребителю (студент) и по стилистике, и по прагматичности.

Схема содержательных интерпретаций по нормированным баллам представлена в таблице 2. Каждый полученный при тестировании балл мог свидетельствовать об одном из четырех вариантов выраженности фактора:

<sup>2</sup> Гречко П. Глобализация: образовательные горизонты // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 107.

<sup>3</sup> Карпов А. О. Когнитивно-культурный полиформизм образовательных систем // Педагогика. 2006. № 3. С. 13.

<sup>4</sup> Сальников В. А. Инновационное обучение: личностно-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 26.

отрицательный значительно выражен больше, чем положительный, положительный полюс фактора выражен больше, чем отрицательный, значительно выражен положительный полюс фактора, что соответствует четырем числовым значениям нормированных баллов: 1–3, 4–5, 6–7, 8–10.

Следует подчеркнуть следующий момент. После получения содержательных интерпретаций отдельного протокола и их распечаток на принтере эти данные передавались самому студенту. Таким образом, у него появлялась возможность соотнести свое желание поступить в колледж со своими характерологическими способностями и соответствующей профессиональной пригодностью. Другими словами, задачу профессионального отбора решала не приемная комиссия института, а сами абитуриенты. В том случае, когда выявлялась психологическая готовность к овладению техническими деятельностями, абитуриент имел все основания забрать документы из института. Отработка такого механизма обратной связи с самими студентами важна в аспекте проекта создания на базе института системы профконсультирования абитуриентов края с элементами профотбора для него.

Заключительный этап тестирования предполагал качественный анализ отдельных протоколов психологической группой и выведение заключения о степени профессиональной пригодности к тем или иным предметным областям из рассмотренных ранее. В результате этого протокол каждого подгруппы обозначался одной (или несколькими) литерами, соответствующими учебным предметам второй специализации (табл. 10).

Таблица 10

**Интерпретационная схема значений факторов (повышение значения фактора обозначено «+», понижение — «-»)**

№ пп	Личностная характеристика Характеристика профессиональной деятельности
+ 1	Ориентация на человеческие контакты (трудности в сосредоточении на деле. <sup>x</sup> Работа, связанная с общением и пониманием другого.
-1	Предпочтение предметных занятий общению (избегание контактов). Работа, связанная с исследованиями и интеллектуальным анализом.
+ 2	Абстрактное мышление, возможность работать с отвлеченными понятиями (высокие умственные способности). Хорошие возможности обучения.
-2	Конкретное мышление, основанное на воспринимаемой ситуации (невнимательность).
+ 3	Высокая эмоциональная устойчивость (готовность к экстремальным условиям). Возможно овладевать «мужскими профессиями, связанными с экстремальностью.
-3	Легкая отвлекаемость, обеспокоенность без причин (высокая отвлекаемость).

№ пп	Личностная характеристика Характеристика профессиональной деятельности
+ 4 -4	Стремление к самоутверждению (доминантность). Возможна работа в качестве руководителя. Хорошая приспособляемость к социальному окружению (уступчивость). Работа в учреждениях, секретарская работа.
+ 5 -5	Стремление к разнообразию и смене впечатлений (быстрая смена интересов). Работа, связанная с переездами, и в сфере обслуживания. Общественно-полезная деятельность. Серьезность (сосредоточенность). Работа, предполагающая точность и аккуратность.
+ 6 -6	Ответственность (повышенное чувство долга). Работа, требующая упорства (следователи, учителя младших классов). Несогласие с общепринятыми правилами (недостаточная ответственность). При наличии способностей возможен выбор артистических занятий.
+ 7 -7	Общительность, широта контактов (высокая коммуникативность). Возможен выбор профессий, связанных с риском. Нерешительность при общении (ограниченность контактов).
+ 8 -8	Чувствительность к нюансам. Выбор профессий с эстетическими компонентами. Некоторая суровость (нечувствительность к нюансам).
+ 10 -10	Мечтательность, склонность к фантазии. При наличии требовательности к себе возможен выбор научной деятельности и в сфере искусств. Практичность (непритязательность). Работа, требующая объективности внимания.
+ 11 -11	Социальная опытность (психологическое чутье). Работа, требующая определенной дипломатичности. Эмоциональность, безыскусность общения (доверительность). Практическая работа с людьми.
+ 12 -12	Некоторая внутренняя обеспокоенность (требуется повышение знаний в области психологии). Уверенность в своих силах. Возможен выбор профессий, требующих кропотливости.
+ 13 -13	Стремление к экспериментированию (повышенная критичность). Возможна работа с принятием ответственных решений. Устойчивость, традиционность взглядов. Педагогическая и психологическая деятельность.
+ 14 -14	Самостоятельность (самодостаточность). Выбор автономных профессий. Коллективистическое настроение, хорошая работа в коллективе (зависимость от мнений других).
+ 15 -15	Высокий самоконтроль, способность планировать свои действия. Некоторая стихийность действий.
+ 16 -16	Деловитость, повышенная ответственность. Некоторая отстраненность, флегматичность (невключенность).

х) — через черты обозначены крайние значения фактора: 1–3 или 6–10.



При этом были использованы следующие значения факторов, базирующиеся на качественных профессиографических описаниях:

А. Следователь. В качестве профессионально адекватных рассматривалось: повышение значения факторов 2, 3, 13, 15 и понижение значения факторов 1, 4, 7, 10.

Б. Прокурор: повышение значения факторов 2, 3, 6, 15 и понижение значения факторов 4, 12.

В. Юрисконсульт: повышение значения факторов 2, 4, 6, 8, 10, 13, 14, 15.

Г. Педагогика: повышение значения факторов 1, 2, 3, 4, 7, 13, 14, 15 и понижение значения фактора 12.

Д. Менеджмент: повышение значения факторов 1, 2, 3, 4, 7, 9, 13, 14, 15.

Е. Иностранный язык: повышение значения факторов 1, 2, 3, 4, 7, 10, 13, 15.

Таким образом, можно видеть, что указанные учебные направления имеют определенные общие места и могут быть объединены в две большие группы: направления с преобладанием человеческого компонента (педагогика, менеджмент, иностранный язык) и направления с преобладанием технического компонента. Внутри каждой из этих групп возможен достаточно легкий перевод (или переход) студента из одного учебного направления в другой.

Кроме уже указанных литер (А-Е) использовались еще две. Литерой «И» обозначались те абитуриенты, которые во время тестирования показали очень хорошие интеллектуальные способности. Литера «Э» использовалась для обозначения подростков, в отношении которых существует прогноз, что экспериментальное обучение, которое может быть развернуто на базе института и которое опирается на развитие навыков общения, даст наиболее значительные сдвиги в эффективности формирования этих навыков.

При использовании этих результатов следует иметь в виду, что погрешности проведения тестирования, обсуждавшиеся ранее, приводят к тому, что каждый из результатов имеет не более 70% достоверности.

В результате психолого-педагогического анализа сложилась следующая модель личности студента частного вуза. Будущий специалист владеет и обладает:

1. Объемом информации, регламентируемым федеральным государственным стандартом на высшее образование, развитым интеллектом.
2. Умственным потенциалом, необходимым для успешной профессиональной деятельности (вербальной гибкостью, вербальным восприятием, пространственным воображением, хорошо развитыми основными видами памяти).
3. Необходимыми знаниями, умениями и навыками в области экономики и юриспруденции в соответствии со стандартом и возможностью использования их в практической деятельности, социальных и производственных отношениях.

4. Творческими способностями и системным мышлением, развитие которых сориентировано на реализацию успешной деятельности с учетом их психологической специфики (способностями к анализу проблемных ситуаций, принятию оперативных самостоятельных решений в условиях дефицита времени, обладанию умениями самостоятельно добывать и синтезировать информацию, предвидеть последствия своих и посторонних действий, генерировать новые оригинальные идеи, наличие достаточного опыта решения творческих профессиональных задач и т. д.).
5. Развитыми личностными качествами в системе нравственных и этических ценностей, свойственными творческой личности; имеет достойную цель жизни (общественно полезную), коммуникабельность, высокую работоспособность, целеустремленность в работе, потребность в самоанализе, самосовершенствовании, духовном и профессиональном росте и др.

## 5.2. О ценностных ориентациях на творчество студентов государственных и частных вузов

Проблема ценностей и ценностных ориентаций — одна из центральных теоретических и практических проблем формирования личности специалиста. Социально-экономические реформы в России создали принципиально новую ситуацию в сфере высшего образования, особенность которой заключается в радикальном изменении духовного облика студенчества. Ослабление идеологического прессинга, деполитизация высшей школы, расширение самостоятельности и появление негосударственных учебных заведений повлияли на переоценку ценностей, изменили их иерархию.

В целом актуальность изучения ценностных ориентаций студентов и, прежде всего, ориентаций на творчество не вызывает сомнений, поскольку выпускникам вузов придется еще длительное время действовать в нестандартных условиях экономики переходного периода. И вообще, рыночная экономика — это такая форма организации производственных отношений, в которой преуспевают прежде всего конкурентоспособные творческие личности.

В научной литературе ссылки на результаты исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи фрагментарны и поверхностны. В аналитических работах лишь в самом общем плане констатируется, что в студенческой среде идет процесс разрушения социалистических идеалов и их замена либерально-рыночными. Исследователи отмечают наличие в ценностных ориентациях современных российских студентов мифологем и идеологических суррогатов, почерпнутых из средств массовой информа-

ции. Обычно либерально-рыночные ценности соседствуют в сознании студентов с культом насилия и национализмом.

Социально-экономические реформы России создали принципиально новую ситуацию в сфере высшего образования. В научной и публицистической литературе сегодня достаточно разных, вплоть до противоположных оценок происходящих процессов. По мнению А. В. Рубцова и Б. Г. Юдина, российская система образования оказалась перед необходимостью нового самоопределения. Его суть в выборе одного из двух путей: либо забрать у населения часть доходов, чтобы централизованно направить их на улучшение финансирования государственного образования; либо убедить население в том, что вклад в образование — одна из лучших форм инвестиций как для отдельного человека, так и страны в целом<sup>1</sup>. Предложенная альтернатива, несмотря на ее привлекательность и политическую заостренность, тем не менее отражает только одну грань проблемы и оставляет на втором плане другие — в частности, психологические, аксиологические и педагогические аспекты. Это также вопрос о целях и содержании образования в контексте ценностей рыночного общества. «Ценность образования, — справедливо отмечает М. И. Фишер, — определяется подвижным отношением к его целям, содержанию и методам»<sup>2</sup>. Следовательно, сравнить эффективность государственного и негосударственного секторов образования можно путем изучения ценностных ориентаций и мотивов учебы студентов, что мы и предполагаем сделать.

Школьные годы нынешних студентов пришлось на время экономических реформ, когда пропаганда либерально-демократических ценностей в средствах массовой информации явно доминировала над вялой защитой ценностей социализма. Следовало бы ожидать, что студенты в целом, в негосударственных вузах в особенности, проявят склонность к типично рыночному менталитету. Ведь социальный статус и доходы родителей, преуспевших в современной экономической ситуации, имеющих возможность оплаты учебы в частном вузе, создают для этого необходимые условия. Проверке этой гипотезы было посвящено социологическое исследование ценностных ориентаций студентов Алтайского экономико-юридического института. Данные опроса 240 студентов института сравнились с материалами аналогичного опроса студентов Алтайского государственного технического университета.

Концептуальным основанием ФГОС ВО избран помпезный подход. При этом, как пишет А. А. Вербицкий, компетенция трактуется как система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и спо-

<sup>1</sup> Рубцов А. В., Юдин Б. Г. Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. 1995. № 2. С. 13/.

<sup>2</sup> Фишер М. И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагогика. 1993. № 6. С. 20.

способностей человека, обеспечивающая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности<sup>3</sup>.

Исследование ценностных ориентаций проводилось с помощью специальной ранговой шкалы и дублировалось несколькими закрытыми вопросами анкеты. Была проведена предварительная интерпретация содержания ценностей, исключавшая двусмысленность при сравнении результатов. Метод выбора одного из нескольких ценностных суждений, предложенный центром исследования динамики ценностей, оправдан, когда в выборку попадают респонденты с низким образовательным цензом<sup>4</sup>. В нашем случае такое усложнение методики измерения ценностных ориентаций было целесообразным. Полученные результаты сведены в таблицы 11–14.

Таблица 11

## Оценки значимости ценностей студентами АЭЮИ в баллах (2012 г.)

Ценности	1–2-й курсы	2–3-й курсы	3–4-й курсы	4–5-й курсы
1. Большие деньги	4,5	4,6	4,8	4,8
2. Интересная и разнообразная работа	4,7	4,8	4,8	4,9
3. Любовь	4,1	4,7	4,5	4,9
4. Нехлопотная спокойная работа	2,4	2,6	2,2	2,2
5. Жизнь и работа, полные риска и неожиданностей	3,9	4,0	3,8	3,7
6. Во всем быть первым	4,0	4,0	4,0	3,6
7. Здоровье	4,6	4,7	4,8	4,8
8. Личная безопасность	4,0	4,2	3,8	4,0
9. Семейное благополучие	4,6	4,8	4,2	4,6
10. Слава и известность	3,9	3,8	3,7	3,5
11. Свобода в принятии решений и деятельности	4,0	4,2	4,0	4,0
12. Величие России	4,0	4,1	4,1	4,2
13. Жизнь без конфликтов, в согласии с собой и окружающими людьми	4,2	4,6	4,2	4,5
14. Стабильность и уважение традиций	2,6	2,6	3,3	3,2

<sup>3</sup> Вербицкий А. А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32.

<sup>4</sup> Лапин Н. И. Ценности, группы интересов и трансформация российского общества // Социологические исследования. 1997. № 3. С. 26; Брожик В. Марксистская теория оценки. М.: Прогресс, 1982. С. 215–216.

Таблица 12

## Оценки значимости ценностей студентами АЭЮИ в баллах (2013 г.)

Ценности	1–2-й курсы	2–3-й курсы	3–4-й курсы	4–5-й курсы
1. Большие деньги	4,6	4,6	4,7	4,8
2. Интересная и разнообразная работа	4,5	4,7	4,5	4,5
3. Любовь	4,1	4,4	4,7	4,5
4. Нехлопотная спокойная работа	2,2	2,2	2,4	2,1
5. Жизнь и работа, полные риска и неожиданностей	3,8	3,8	3,7	3,3
6. Во всем быть первым	4,0	3,9	3,8	3,6
7. Здоровье	4,7	4,6	4,7	4,6
8. Личная безопасность	3,8	4,2	4,1	4,0
9. Семейное благополучие	4,2	4,6	4,4	4,5
10. Слава и известность	4,3	3,7	3,6	3,1
11. Свобода в принятии решений и деятельности	4,1	4,1	3,8	4,2
12. Величие России	4,2	4,2	4,6	4,5
13. Жизнь без конфликтов, в согласии с собой и окружающими людьми	4,0	3,6	4,0	4,2
14. Стабильность и уважение традиций	2,8	2,9	3,2	3,3

Таблица 13

## Оценки значимости ценностей студентами АГТУ в баллах (2012 г.)

Ценности	1–2-й курсы	2–3-й курсы	3–4-й курсы	4–5-й курсы
1. Большие деньги	3,8	4,2	4,2	4,0
2. Интересная и разнообразная работа	4,5	4,5	4,8	4,8
3. Любовь	4,2	4,8	4,6	4,2
4. Нехлопотная спокойная работа	2,5	2,4	2,2	2,3
5. Жизнь и работа, полные риска и неожиданностей	4,0	3,8	3,8	3,4
6. Во всем быть первым	3,6	3,9	3,1	2,6
7. Здоровье	4,9	4,7	4,7	4,8
8. Личная безопасность	4,0	4,1	4,0	3,9
9. Семейное благополучие	2,9	3,8	4,2	4,1

Окончание таблицы 13

Ценности	1–2-й курсы	2–3-й курсы	3–4-й курсы	4–5-й курсы
10. Слава и известность	3,6	3,7	3,2	2,9
11. Свобода в принятии решений и деятельности	4,2	4,3	4,2	4,4
12. Величие России	4,0	3,4	3,6	3,1
13. Жизнь без конфликтов, в согласии с собой и окружающими людьми	4,5	4,5	4,8	4,6
14. Стабильность и уважение традиций	2,7	2,5	2,9	3,0

Таблица 14

## Оценки значимости ценностей студентами АГТУ в баллах (2013 г.)

Ценности	1–2-й курсы	2–3-й курсы	3–4-й курсы	4–5-й курсы
1. Большие деньги	3,9	4,1	4,2	4,1
2. Интересная и разнообразная работа	4,4	4,5	4,8	4,7
3. Любовь	4,0	4,2	4,3	4,3
4. Нехлопотная спокойная работа	2,3	2,4	2,4	2,2
5. Жизнь и работа, полные риска и неожиданностей	4,0	3,2	3,4	3,3
6. Во всем быть первым	2,4	4,0	3,2	2,5
7. Здоровье	4,5	4,6	4,6	4,5
8. Личная безопасность	3,6	3,3	3,9	4,2
9. Семейное благополучие	3,6	3,9	4,3	4,5
10. Слава и известность	3,8	3,5	3,5	2,8
11. Свобода в принятии решений и деятельности	4,0	4,1	3,9	4,2
12. Величие России	4,6	4,0	3,2	3,2
13. Жизнь без конфликтов, в согласии с собой и окружающими людьми	4,0	4,1	4,7	4,8
14. Стабильность и уважение традиций	2,5	2,9	2,8	3,1

Студентам предлагалось оценить в баллах 14 ценностей, часть из которых была индикаторами творческого потенциала личности, часть — нейтральными ценностями, по-разному интерпретируемыми в зависимости от других предпочтений, часть — противоположностью творчества. Зна-

чимостью ценностей оценивалась респондентами в баллах от 0 до 5. Слово «творчество» исключалось, чтобы избежать подсказок студентам, гарантировать большую объективность исследования.

Сравнение данных, полученных при двух опросах, показывает, что динамика в ценностных ориентациях на творчество выражена не очень значительно. Обращает на себя внимание высокая значимость «больших денег», которые в других исследованиях играли явно не первую роль.

Как же соотносятся желание разбогатеть с собственно ценностями творчества? Ведь еще в педагогических исследованиях личности студента десятилетней давности констатировалось, что стремление к творчеству, познавательная мотивация несовместимы с «чистоганом», эксплуатацией человека, комплексом хапуги. В нашем исследовании индикаторами творческой направленности личности являются такие ценности, как «интересная и разнообразная работа», «жизнь и работа, полные риска и неожиданностей», «во всем быть первым», «слава и известность», «свобода в принятии решений и деятельности», «величие России».

В целом же «интересная и разнообразная работа» явно доминирует. Ее значимость была особенно высока на всех курсах при первом опросе и сохранилась в качестве приоритетной в структуре ценностных ориентаций на втором этапе. Высокий коэффициент корреляции между «большими деньгами» и «интересной и разнообразной работой» колеблется в АЭЮИ на разных курсах от 0,6 до 0,79.

Рейтинг ценности «величие России» оказался в нашем исследовании весьма значительным. Первичная обработка анкет показала, что у студентов негосударственного вуза значимость данной ценности растет от младших курсов к старшим. Корреляционный анализ свидетельствует о положительной связи между оценками «Величия России» и «Жизнью и работой, полными риска и неожиданностей», «Славой и известностью».

У студентов государственного университета на обоих этапах исследования прослеживается падение значимости ценности «Величия России» к старшим курсам. Разница между ее оценками на младших и старших курсах достигает одного балла.

Н. Д. Никандров считает, что ценность семьи никогда не подвергалась сомнению<sup>1</sup>.

В. Н. Стегний и Л. Н. Курбатова полагают, что переоценка таких ценностей, как удовлетворенность работой, ориентация на творчество, мораль, прямо связана с кризисными явлениями в самом обществе<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ковалева С. В. Российское студенчество в условиях переходного периода // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 144–145.

<sup>2</sup> Стегний В. Н., Курбатова Л. Н. Социальный портрет современного студенчества // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 59.

Первичный анализ ценностных ориентаций студентов негосударственного вуза не позволяет сделать однозначного вывода о развитии творческого потенциала всей массы опрошенных. За время обучения слабая положительная динамика характерна для ценности «Интересная и разнообразная работа», которая находится в противоречии с потребностями в стабильности, общественном согласии, гарантиях безопасности. Напрашивается вывод о том, что в сегодняшней России не до творчества, речь идет об элементарно выживании. Такое утверждение правомерно относительно студентов обоих вузов. Разница лишь в том, что у студентов негосударственного вуза интерес к работе, содержанию трудовой деятельности опосредован стремлением получать более высокие доходы. И в этом нет ничего удивительно, если учесть, что они сами оплачивают свою учебу.

Для студентов негосударственного вуза значимость ценности «интересная и разнообразная работа» почти не меняется на младших и старших курсах.

В отличие от студентов АЭЮИ, обучающиеся государственного университета демонстрируют некоторое снижение значимости творческих ценностей к старшим курсам.

Подводя итоги изучению ценностных ориентаций студентов негосударственного и государственного вузов, можно сделать следующие выводы.

1. Никаких существенных различий в ценностных ориентациях на творчество между студентами частного и государственного вуза нет.
2. Удельный вес студентов, обладающих творческим потенциалом с точки зрения ценностной направленности, на всех курсах относительно стабилен и не превышает 30%. У остальных студентов ценностные ориентации на творчество не только не развиваются, но имеют тенденцию к угасанию к старшим курсам. Это особенно заметно при анализе ответов студентов государственного вуза.
3. Существует устойчивая связь между комплексом индикаторов творческого потенциала личности студента и ценностными ориентациями на творчество.
4. На развитие творческих качеств и ценностных ориентаций на творчество значительное влияние оказывает социально-экономическая ситуация в России, социальные риски, неизбежно повышающие ранги таких ценностей, как большие деньги, личная безопасность, жизнь без конфликтов у всех категорий студентов.

Вузовская система должна исходить из принципиальной общности ценностных ориентаций на творчество и управленческих культур высшей школы и народного хозяйства, из своего долга интеллектуализировать производство, из усиления прикладной компоненты образовательных услуг, из взаимного использования интеллектуального продукта на возмездной



основе. Приоритетом развития высшей школы является способность создавать образовательный продукт высокого качества и реализовывать его на рынке труда, что определяется ресурсным, кадровым и организационно-управленческим потенциалами высших учебных заведений. Конкурентоспособность каждого из обладателей дипломов вуза становится одной из необходимых предпосылок взаимосвязи с промышленными корпорациями. Это также говорит о правомерности существования частного сектора высшего образования, а, следовательно, о закономерности его появления и функционирования, причем этот компонент значимости частного вуза все время усиливается.

### 5.3. Развитие творческого потенциала личности студентов в высшей частной образовательной организации

Постоянное расширение и углубление сфер применения труда выпускника вуза, полифункциональность деятельности будущего специалиста обуславливает необходимость профессиональной мобильности и «по горизонтали», и «по вертикали». Это требует гармонической соотнесенности в выполнении всех социально значимых аспектов деятельности и широкого спектра способностей.

Традиционная система вузовской подготовки кадров формирует фундаментальные знания, а также не отвечающие потребностям практики способности, воспроизводящее мышление будущих специалистов. Ю. Б. Рубин констатирует, что работодатели «недовольны качеством подготовки специалистов и вынуждены открывать учебные центры и корпоративные университеты для доведения специалистов до нужной кондиции»<sup>1</sup>.

Решение этих задач возможно только на основе обеспечения преемственности и непрерывности привития личности студента высших социальных ценностей, усиления социальной активности, повышения культуры деятельности, гуманизации всей системы образования.

Прежде всего, требует дальнейшего исследования уровень методологической и научно-методической разработки программно-целевого характера формирования творческой активности студентов и целостной самореализации (как социально, так и личностно значимых факторов).

Анализируя цели и результаты формирования творческой личности студента, автор пришел к выводу о необходимости переориентации в оценке

---

<sup>1</sup> Рубин Ю. Б. Бесплатное ВПО в России: взаимные интересы и взаимные гарантии // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 29.

ведущих целей процесса воспитания и обучения в соответствии с изменившимися социальными потребностями. Сегодня основной целью воспитания становится создание системы условий не столько для формирования знаний, умений, сколько для развертывания различных видов научного творчества студентов, превращения этого высшего типа культуры деятельности в потребность, в средство развития сущностных сил человека, гармонической самореализации в ведущих сферах деятельности (научной, учебной, общественной).

Компетентностный подход в образовании требует переориентации технологий обучения на самостоятельную исследовательскую работу. Развитие творческих качеств у студента, в свою очередь, требует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, навыков и способностей<sup>2</sup>.

По мнению Т. Филипповской, «только вуз позволяет ощутить стимулирующее воздействие синтеза «творчества» и «духовного совершенствования» в динамическом мире системообразующего сплава удовлетворенности и непрекращающегося движения вперед»<sup>3</sup>.

В основе системы формирования творческой активности студентов лежат следующие принципы: единство научной и учебно-воспитательной деятельности; поэтапное расширение видов деятельности личности; поэтапное усложнение методики преподавателя; постепенное смещение акцентов с внешнего контроля учебной деятельности на самодисциплину; наконец, создание оптимальных условий, представляющих реальную возможность целостной самореализации личности.

Главная программно-целевая задача — формирование навыков культуры самореализации студента. Чтобы обеспечить постоянное самодвижение личности, «абсолютное движение становления», вся учебно-воспитательная работа в институте должна работать по принципу поэтапного усложнения. Необходимо также преодолевать наметившиеся разрывы между теоретическими знаниями и навыками их реализации при решении практических задач.

Для определения уровня потребности личности в самореализации предложена система критериев:

- степень активности в основных видах деятельности (научно-исследовательская, учебно-воспитательная, общественно-политическая);
- характер личностной мотивации деятельности;
- значимость результатов деятельности в социальном и личностном аспектах.

---

<sup>2</sup> Шехочин А. А., Тарлыков, В. А. Оценивание компетенций в сетевой среде вуза // Высшее образование в России. 2009. №9. С. 17.

<sup>3</sup> Филипповская Т. Высшее образование как социальный институт: загадка выживаемости // Высшее образование в России. 2005. №11. С. 101.

Социальные причины видоизменили характер социальных и научных потребностей. Становится ведущей потребностью в «преобразовании» человека самим собой, в нахождении внутренних источников самодвижения. Поэтому возрастает роль научной разработки и практического применения идей самовоспитания, теоретического обоснования факторов, детерминирующих возрастающую роль самой личности в обеспечении процесса ее всестороннего и гармоничного развития.

Главная закономерность развития воспитания людей — переход от воспитания к самовоспитанию, от сознательной дисциплины — к самодисциплине. Самовоспитание поэтому следует рассматривать как процесс перевода внешней необходимости социальных норм деятельности, отношений, культуры во внутренне осознанную потребность. Внутренний источник саморазвития личности заключается, прежде всего, в ее способности повышать требования к себе в процессе постоянного усложнения различных видов деятельности.

Мы считаем необходимым подчеркнуть при этом особую значимость эстетического аспекта в формировании личности студента.

Общая культура личности неотделима от эмоционально-эстетического отношения к своей профессии. Говоря о значении эстетических моментов деятельности, необходимо подчеркнуть, что всякая деятельность, пронизанная эстетическим смыслом, есть более творческая. Эстетическая деятельность — это один из всеобщих способов творчески-деятельного преобразования мира, эстетический аспект присущ любому виду деятельности в ее высшем проявлении. Эстетическая деятельность выступает, следовательно, в роли своеобразного интегратора различных видов деятельности личности.

При определении конкретных путей и форм повышения эффективности организации и управления системой формирования творческой активности студентов необходимо более широкое использование преимуществ вариативного обучения, лингафонных классов, компьютеров в дидактических играх, моделирующих конфликтные ситуации. Необходимо также планомерное, системное обучение общим алгоритмам решения задач, методике ТРИЗ.

При этом важно подчеркнуть, что для эффективного выполнения поставленных целей является не набор возможно большого количества форм приемов обучения, а программно-целевая система планомерного накопления опыта участия в поисковой деятельности, создания системы методологических и методических основ, формирующих потребность к творческой активности студентов.

Социальное планирование развития личности в студенческих группах должно создавать условия для ее целостной самореализации, порождать

необходимость создания в коллективе отношений «ответственной зависимости» на почве постановки и решения совместных творческих задач, рационального перераспределения функций личности, в силу чего каждый начинающий студент мог бы быть действительно творцом, своеобразным лидером в решении своего аспекта общей задачи коллектива.

Исходя из общей направленности гуманистического подхода к обучению и основываясь на концепции и теоретической модели личности студентов высшего негосударственного образовательного учреждения, проректором, методическим и воспитательным отделами института совместно со всем коллективом профессорско-преподавательского состава работников был разработан комплекс научно-методических материалов.

1. Устав Алтайского экономико-юридического института.
2. Положение о теоретическом обучении в институте.
3. Положение об учебной, производственной, менеджерской и преддипломной практике студентов.
4. Положение о методической работе.
5. Положение о научно-методическом совете института.
8. Пакет учебно-программной документации института (в том числе экспериментальные учебные программы по естественнонаучным, гуманитарным и социально-экономическим и профессиональным дисциплинам).

Этот комплект документации намечает основную стратегию формирования личности студентов и определяет: содержание, формы и методы обучения.

Педагогические стратегии, ориентированные на формирование внутренней мотивации к обучению в Алтайском экономико-юридическом институте и дальнейшей производственной деятельности в сфере рыночной экономики, можно распределить по следующим направлениям:

1. Организация нескольких учебных уровней, где при сохранении принципа добровольности (не исключая индивидуальные консультации) и при организации каждого из этих уровней вокруг последовательно усложняющегося курса «Основы профессионального творчества» разработаны два интегральных потока: с углубленным изучением теоретических дисциплин (математика, информатика) и с преобладанием практических дисциплин (криминалистика, менеджмент).
2. Разработка методической документации для преподавателей, работающих на разных уровнях.
3. Создание методик для работы со студентами, имеющими психологические затруднения и ликвидация пробелов после школьного обучения.

4. Разработка средств мотивирования студентов на учебно-профессиональную деятельность (ускоренное обучение, возможность частичного выбора предметов (введение широкого факультативного обучения), выбор места практики).
5. Адаптация методов психодиагностики для целей индивидуального саморазвития.
6. Организация внеучебных мероприятий, ориентированных на развитие творческих способностей совершенствования межличностных отношений (воспитательная работа).

В этих направлениях и ведется работа по совершенствованию всего учебного процесса, его содержанию, формам и методам обучения. Чтобы осуществить реализацию данной стратегии, по указанным направлениям необходимо определить, что является наиболее важным для осуществления успешной учебной деятельности.

Согласно концепции Р.С. Немова для осуществления успешной учебной деятельности, т.е. такой деятельности, которая приводит к научению при минимальных затратах усилий и средств со стороны обучающего и обучаемого, учебная деятельность должна соответствовать следующим основным требованиям:

- быть как для обучающего, так и для обучаемого разносторонне мотивированным процессом, т.е. побуждать преподавателя как можно лучше обучать, а студента — как можно старательнее учиться;
- иметь развитую и гибкую структуру;
- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовать свой творческий педагогический потенциал, а студенту — использовать свои индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков;
- выполняться при помощи современных технических средств обучения, освобождающих как преподавателя, так и студента от необходимости осуществления множества рутинных операций.

Необходимым условием для реализации успешной учебной деятельности является ее развитая гибкая структура. Развитость структуры обучения означает наличие в арсенале преподавателя достаточного числа разнообразных действий, с помощью которых он может осуществлять преподавательскую деятельность. Естественно, что более совершенной является та деятельность, при которой профессионально используются различные методы и средства.

Преподаватели института, наряду с традиционными методами передачи и проверки знаний, пользуются самыми современными педагогическими приемами, задействуют множество различных источни-

ков информации, пользуются средствами ее презентации, в том числе и техническими. Гибкая структура учебной деятельности в Алтайском экономико-юридическом институте позволяет реализовать программу по внедрению экспериментальных учебных курсов, направленных на включение в творческую деятельность каждого студента института. Это такие экспериментальные курсы, как: 1. «Введение в специальность». 2. «Теория права и государства». 3. «История отечественного государства и права». 4. «Социология». 5. «Математика». 6. «Финансовая математика». 7. «Информационные технологии в юриспруденции». 8. «Основы экологии и безопасности жизнедеятельности». 9. «Экономические и управленческие дисциплины».

Каждый из вышеназванных курсов разработан высококвалифицированными специалистами высшей школы, имеет положительные рецензии, хорошо адаптирован к преподаванию в институте.

В вузе построена единая система развития творческих способностей студентов, разработаны методы и приемы стимулирования творчества.

Логическое обоснование содержания каждого курса, новые методы, формы представления подачи учебного материала в институте позволяют студенту видеть все события и явления во взаимосвязи друг с другом. Так, «Введение в специальность» рассматривает историю в контексте правового регулирования экономики. На первом же году обучения помимо теоретических разделов этот предмет включает в себя и практическое ознакомление с рабочими местами предприятий, организаций, учреждений, на которых предстоит работать студентам в период производственной практики и по окончании института.

Учебный процесс в Алтайском экономико-юридическом институте ориентирован на методическое обеспечение поддержки и развития творческого потенциала студента. Результаты опроса студентов свидетельствуют о том, что даже не ориентированные на творчество студенты предпочитают такие формы занятий, как дискуссии, ролевые и деловые игры, решение тестов и кроссвордов, элементы творческого поиска и самостоятельности в обучении преподаватели культивируют, начиная с первого курса. Об этом свидетельствуют таблицы 15 и 16.

Смелость и уверенность в себе проявляются не только через вопросы, познавательные мотивы, но и в предпочтении форм учебных занятий, полнее раскрывающих личность студента. Анкета включала специальный вопрос, позволяющих судить о таких предпочтениях.

Таблица 15

**Распределение ответов студентов АЭЮИ на вопрос:  
«При использовании каких методов организации учебных занятий  
вы чувствуете себя увереннее?» (в % по курсам)**

Варианты ответов	Год опроса	Курсы			
		1–2-й	2–3-й	3–4-й	4–5-й
Контрольная работа	2012	4,3	11,8	17,6	16,1
	2013	8,7	14,7	9,8	6,4
Дискуссии	2012	39,1	51,5	43,1	61,3
	2013	36,0	58,4	40,6	54,1
Ролевая (деловая) игра	2012	39,1	30,9	31,4	48,4
	2013	36,0	32,2	40,6	38,2
Доклад на семинаре (Вы — докладчик)	2012	30,4	51,5	43,1	22,6
	2013	36,0	44,8	40,6	22,4
Обсуждение и критический анализ докладов, сделанных другими студентами	2012	4,3	13,2	11,8	3,2
	2013	8,7	12,4	11,8	6,4
Пересказ учебника, конспекта, лекции	2012	17,2	23,5	25,5	22,6
	2013	17,4	21,7	20,3	13,0
Решение тестов	2012	52,2	30,9	25,6	41,9
	2013	50,0	36,2	30,3	28,6
Коллоквиум	2012	4,3	10,3	5,9	6,5
	2013	0,0	1,1	4,9	0,0

Таблица 16

**Распределение ответов студентов АГТУ на вопрос:  
«При использовании каких методов организации учебных занятий  
вы чувствуете себя увереннее?» (в % по курсам)**

Варианты ответов	Год опроса	Курсы			
		1–2-й	2–3-й	3–4-й	4–5-й
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Контрольная работа	2012	21,7	8,0	4,3	18,8
	2013	27,3	12,0	9,6	14,5
Дискуссии	2012	52,2	36,0	60,9	32,1
	2013	56,5	36,0	38,1	28,5
Ролевая (деловая) игра	2012	39,1	8,0	17,4	3,6
	2013	17,4	16,0	28,6	4,1
Доклад на семинаре (Вы — докладчик)	2013	39,1	52,0	13,0	10,7
	2013	54,7	50,0	14,3	7,3
Обсуждение и критический анализ докладов, сделанных другими студентами	2012	4,3	12,0	4,3	10,7
	2013	8,7	16,0	4,8	7,3

Окончание таблицы 16

1	2	3	4	5	6
Пересказ учебника, конспекта, лекции	2012	6,7	24,0	13,0	0,0
	2013	4,3	28,0	9,6	4,1
Решение тестов	2012	30,4	48,0	56,5	28,6
	2013	27,3	40,0	42,9	28,5
Коллоквиум	2012	0,0	8,0	21,7	3,6
	2013	0,0	8,0	9,6	7,3

Согласно гипотезе нашего исследования студенты, обладающие заметным творческим потенциалом, должны были предпочесть дискуссии, ролевые игры и собственные доклады. Эта гипотеза подтвердилась. Треть студентов, которые ранее обнаружили многие из исследуемых творческих качеств, в основном предпочли 2, 3, 4 варианты ответов в обоих вузах, и никто из них не выбрал вариант «пересказ учебника, конспекта лекций». В АЭЮИ их доля весьма стабильна, а в АГТУ имеет к снижению на старших курсах. Это подтверждается повторным опросом 2012 года.

Неожиданно высокую оценку студенты дали решению тестов. Видимо, тесты в отличие от обычной контрольной работы содержат в себе элемент игры, так как предполагают поиск правильных ответов. Большинство студентов, как видно из данных таблиц, отвергают нетворческие формы учебного процесса, связанные с репродукцией, рутинным заучиванием.

Там, где есть дискуссия, отстаивание своих взглядов, непременно есть и конкуренция. Конкурентная среда активно формирует творческую личность, развивает изобретательность, установки на победу. В нашем исследовании студенты отвечали на вопрос, считают ли они себя участниками этой конкуренции. Утвердительно ответили 39,1% первокурсников, 45,5% второкурсников, 43,1% третьекурсников и 38,7% четверокурсников АЭЮИ. При повторном опросе динамика сохранилась, однако лишь 17,0% пятикурсников считают себя активными конкурентами.

В АГТУ данные по курсам распределились соответственно: 23,8; 52,0; 30,4; 18,8%. Повторный опрос и здесь зафиксировал значительное падение доли конкурирующих студентов на пятом курсе. Отчасти это следствие смещения акцентов конкуренции на внеучебную сферу, отчасти — снижения числа активных учебных занятий на пятом курсе, перехода к индивидуальной работе над дипломным проектом.

Критерием творческого потенциала можно считать потребность активного участия в управлении учебным процессом, в планировании изучения учебных дисциплин. Это одна из граней потребностей в личностной свободе и независимости. Конечно, речь идет о доступных студентам проявлениях этой свободы. На наш взгляд, одним из показателей здесь может стать



право выбора учебных дисциплин для изучения. На вопрос, должны ли студенты иметь такое право, утвердительно ответили 43,5% первокурсников, 58,2% второкурсников, 51,0% третьекурсников и 57,8% четверокурсников. В АГТУ соответственно: 37,1; 52,0; 39,2; 62,5%. Основная масса опрошенных считает, что такое право необходимо предоставлять со второго курса.

Связь между выявленными ранее компонентами творческого потенциала и конкуренцией в учебном процессе оказалась слабой. Положительная корреляция между склонностью к риску и конкуренцией достаточно высока ( $r = 0,62$ ), а между предпочтением разнообразия, независимостью в суждениях, предпочтением интересных предметов остальным колеблется в пределах 0,15–0,31. Видимо, сама конкуренция была понята студентами как соревнование в области оценок знаний, а они далеко не всегда являются индикатором творческой ориентации личности.

Как правильно отмечает Е. Н. Глубокова, что неявные (живые) знания «окружают» студента, они проявляются в образовательной среде вуза и в тех возможностях для профессионального и личностного развития, которые она создает для всех субъектов образовательного процесса<sup>1</sup>.

Примером может служить методика преподавания социологии. Преодолевая явную затеоретизированность изложения материала в учебнике, первокурсники знакомятся с современными прикладными исследованиями, анализируют и рецензируют статьи из журналов. Каждому студенту предлагается попробовать себя в учебных исследованиях социальных проблем. Тема выбирается с учетом индивидуальных интересов и, как правило, ограничена калейдоскопом студенческой жизни: организацией учебного процесса, отношением к службе в армии, угрозе безработицы, формам досуга молодежи.

Учебная программа исследования или отчет о проделанной работе по сбору первичной информации обсуждаются на практических занятиях. Поскольку федеральный государственный образовательный стандарт требует, чтобы студент, изучивший курс социологии, владел основами социологического анализа, учебные исследования представляют наиболее эффективную форму контроля за формированием этих умений, а также способом развития творческих качеств личности. По признанию самих студентов обучение приемам анализа социальных проблем позволяет приобрести навыки препарирования реальных жизненных ситуаций, дисциплинировать мышление в поиске причин и способов преодоления трудностей.

Широко применяются в преподавании социологии игровые формы работы и контроля. Это, например, составление и решение кроссвордов. Не-

<sup>1</sup> Глубокова, Е. Н. Применение концепции управления знаниями в образовательном процессе современного университета // *Alma mater*. 2010. № 10. С. 41.

редко стереотип восприятия кроссвордов как досужего развлечения мешает оценить их эвристические возможности как средства обучения. Первой реакцией на предложенный преподавателем кроссворд бывает живой интерес с оттенком снисходительной иронии по поводу отсутствия симметрии в расположении понятий и терминов. Опыт показывает, что сразу находятся несколько студентов, которые обещают разработать собственный «настоящий» кроссворд по социологии. Наиболее удачные кроссворды становятся «именными» и входят в методический банк для работы с последующими поколениями студентов.

На практических занятиях проводятся деловые и ролевые игры. Например, игра «Выборы в Государственную Думу» не только позволяет лучше понять вопросы политической социологии, но и соответствующие разделы теории права и государства. Здесь «кандидаты» в депутаты выступают от имени новоизбранных политических партий, пытаются собрать максимум голосов избирателей, обосновывают прогнозы голосования, анализируют с точки зрения социологии итоги реальных выборов в органы власти.

Тема «социология конфликта» позволяет имитировать конфликтные ситуации, из которых студенты ищут оригинальные выходы, аргументируют свои решения, сравнивают их с мнением других студентов.

Значительно развивают творческие, прежде всего вербальные способности студентов выступления экспромтом на социологическую, профессиональную или отвлеченную тему. В отличие от обычной риторики социологический аспект выступления заключается в умении учесть социальный состав аудитории, ее ожидания и настроения, особенности субкультуры, социальный статус оратора.

Студентам представляется право разработки индивидуальных программ обучения социологии. Для того чтобы не потерять связь с предметом основной дисциплины ряд узловых тем включается в каждую индивидуальную программу в качестве обязательных. Индивидуальные программы обучения стимулируют творческую активность студента, развивают самостоятельность и ответственность за качество получаемых знаний. Студенты-юристы проявляют интерес к социологии права, социологии девиантного поведения, криминологии, а будущие специалисты в области менеджмента, экономики — к социологии управления, маркетинговым исследованиям спроса и т. п. Контроль знаний осуществляется в форме активного диалога. За счет студентов, работающих по индивидуальной программе (а это как раз те, кто демонстрирует явную ориентацию на творчество), несколько сокращается численность основных академических групп и, следовательно, возрастает интенсивность обучающего общения. Справедливости ради надо признать, что число предпочитающих эту форму индивидуализации студентов незначительно. Важно, что процесс индивидуализации, выявляе-

ния собственного стиля обучения предлагается уже на первом курсе. Это залог сохранения, поддержки творческих импульсов на следующих этапах развития личности.

Неординарно построен в институте курс «Политология». Его содержание определяется концептуальными положениями учебного заведения, моделью личности студентов, а также требованиями, изложенными в квалификационных характеристиках. Осуществляя идею непрерывности гуманитарного образования, курс «Политология» направлен на формирование и развитие творческих способностей студентов: воображения, фантазии, системного мышления, интеллектуальных и духовных качеств личности. Анализ телепрограмм, деклараций и программ политических партий, встречи с депутатами (кандидатами в депутаты), конструирование имиджа политика, как правило, пробуждают даже пассивных студентов.

В современных условиях неустойчивого развития цивилизации и в свете постнеклассической науки цели и задачи образования меняются кардинальным образом. Его краеугольным камнем выступает отношение человека к миру, преломление сквозь призму его личных представлений о мире и взаимоотношениях с этим миром, в том числе и с социумом. Мироззрение формируется под воздействием разных типов познавательной деятельности, имеет антологический, гносеологический, аксиологический и рефлексивный аспекты, является частью личности и во многом определяется характером образовательной среды<sup>1</sup>.

Красной нитью, как основа для развития творчества, через весь процесс обучения проходит курс: «Информационные технологии в юриспруденции». Имеется в виду не традиционный курс, включенный в учебные программы, а разработанный заново для учебного заведения нового типа специальный, экспериментальный, практический курс.

Курс включает в себя: понятие изобретательского решения, диалектические аспекты развития технических систем, развитие творческого воображения и т. д. Курс имеет практическую направленность и включает в себя практические занятия, которые направлены на закрепление полученных знаний по теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), на выработку умений и навыков применения методов решения творческих задач, которые способствуют системному развитию творческого воображения, мышления и способностей.

На практических занятиях разбираются под руководством преподавателей, а затем самостоятельно решаются учебные и реальные производственные задачи, связанные с разрешением различных противоречий. Подбор

---

<sup>1</sup> Макушев Б. А. Проблемы формирования научного мировоззрения личности // *Alma mater*. 2010. № 5. С. 22.

заданий осуществляется с учетом полученных знаний по различным темам курса, задания составляются в порядке возрастания уровня их сложности.

К сожалению, сейчас акцент делается не на творческий поиск решения, а на поиск прецедента, на построение аналогий с иной (в том числе и «чужой») ситуацией вне анализа специфики макро- и микрофакторов<sup>2</sup>.

Интегрированный экспериментальный курс «Основы экологии и безопасности жизнедеятельности» базируется на программах нескольких курсов ОБЖ, «Природопользование», «Охрана труда». В его основе заложена концепция непрерывности экологического образования, его тесная связь с реальной профессией<sup>3</sup>.

Студенты имеют возможность реально увидеть все аспекты и логические связи, которые обнаруживаются при изучении курса «Основы экологии безопасности жизнедеятельности».

Результатом такого опыта стали интересные работы студентов, реализованные в различных формах (плакаты, графики, письменные работы) и содержащие глобальный материал по философскому осмыслению экологических и производственных проблем современного общества.

Опыт «бинарных» лекций широко осуществляется на других предметах гуманитарного и социально-экономического цикла, что дает возможность реально осуществлять межпредметные связи, раскрывать перед студентами картину мира во всех его сложностях, связях и противоречиях. Высокий уровень проведения занятий, глубокая научная основа в разработке каждой экспериментальной программы подтверждаются тем фактом, что девять преподавателей естественнонаучного и гуманитарного циклов в институте в настоящее время работают над кандидатскими и докторскими диссертациями. Активное включение в учебную структуру новых научных разработок реализует ее мобильность, возможность динамического развития.

Новые формы обучения строятся на развитии воображения и фантазии студентов. Для хорошей ориентации, в условиях сложных энергетических профессий это является совершенно необходимым.

На практических и лабораторных занятиях применяются системы заданий, которые также формируют творческое мышление студентов, его понятийно-образно-практические компоненты. Для развития системного мышления на уроках используются интеллектуально-творческие игры. В игре

---

<sup>2</sup> Лопатина, Ч. В. Педагогические инновации в подготовке информационных специалистов в гуманитарных вузах // *Alma mater*. 2010. № 5. С. 50.

<sup>3</sup> Степанов В. И. Проблемы развития творческой личности студентов в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин // *Математика. Образование. Экономика. Экология. Междисциплинарный семинар «Нелинейные модели в естественных и гуманитарных науках»: тез. докл. IX международной конференции*. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. С. 165.

реализуется система мотивов, побуждающих и направляющих эту деятельность. Учитывается тот факт, что по своей психологической сущности и по способу организации обучения игра является двухплановой деятельностью, поскольку мотивируется стремлением участников к достижению двойного рода, взаимосвязанных целей игровых и учебных при главенствующей роли последних. Эти цели должны составлять некое гармоничное единство, что представляет центральную методическую трудность, но без ее решения вряд ли можно говорить об интеллектуально-творческой игре, как средстве обучения и развития личности в мнимых (игровых) и в то же время реальных (учебных) условиях.

Все эти требования были учтены при разработке методики проведения игр на занятиях по высшей математике. Эксперимент показал целесообразность применения данных игр при закреплении учебного материала. Студенты быстро включались в работу, принимали активное участие в ней до конца игры. Особый интерес вызывали нестандартные задания, требующие не только знания учебного материала, но и умения анализировать, рассуждать.

Обучающиеся знакомятся с основными законами математической логики уже на первом курсе, а затем закрепляют полученные знания с помощью логических игр (во внеучебной деятельности), интеллектуально-творческих игр и программного материала (на занятиях).

Курс школьной математики менялся довольно часто в последние десятилетия. Он усложнялся, становился более абстрактным, в него вводились элементы математического анализа. Понятие производной, исследование функций с помощью дифференциального исчисления, интегралы трудны для понимания школьникам. Польза от такого усложнения школьного курса тоже сомнительна. Вышеуказанные знания нужны в будущем на физико-математических и инженерных специальностях, но процент выпускников, поступающих на эти специальности, неуклонно уменьшается.

Нам представляется разумным вообще отказаться от разделов, дающих понятие о производной и интеграле в школе. В учебном 1999–2000 году во многих школах уже изъяли раздел «Интегрирование». Необходимо расширить раздел о логарифмах, особенно о натуральном логарифме, подробно исследовать экспоненту.

Мы считаем необходимым в связи с предстоящим переходом на 12-летнее образование ввести в школьные программы элементы теории вероятностей и математической статистики. Они легки для понимания и расширяют кругозор школьника. В настоящее время школьники не имеют представления о случайных событиях и случайных величинах, и у них создается неправильное представление об окружающем мире. С другой стороны, они не имеют представления о случайных и систематических ошибках и слишком доверяют статистическим данным, приводимым в литературе.

Президент США Барак Обама в своем выступлении 27 апреля 2009 г. на ежегодном собрании Американской национальной академии наук объявил о решении особо поддержать математическое и естественнонаучное образование. По его мнению, страна, которая будет лидировать в этих направлениях сегодня, завтра станет мировым научным лидером. Поэтому математическое образование становится высшим приоритетом в образовательной политике Соединенных Штатов Америки<sup>1</sup>.

По поводу оптимизации освоения естественнонаучных курсов, по мнению Ю. В. Сенько, предполагается, что студенты приобщаются к науке и технике как к творческой деятельности человека и особой форме межпрофессионального общения<sup>2</sup>.

Мы попытались развить творческую личность студента во время проведения занятий по математическим и естественнонаучным дисциплинам в негосударственном гуманитарном вузе.

При Алтайском экономико-юридическом институте занимаются на подготовительном отделении школьники 10–11-х классов. Кроме математики в школе они изучают курс математики, который включает два новых раздела — «Теория вероятностей и элементы математической статистики» и «Финансовая математика».

Изучение первого раздела дает школьникам возможность правильно оценивать приводимые в литературе данные, основанные на выборочных исследованиях: уровень бедности в разных регионах, готовность голосовать за того или иного кандидата, рост ВВП, рост заработной платы. Школьники получают знания, дающие им возможность самим оценить изменение курса доллара на сравнительно небольшом промежутке, оценить ошибку при получении статистических данных, когда опрос проводится по телефону.

Второй раздел — финансовая математика — дает школьникам элементарные представления о простых и сложных процентах, дисконтных скидках и главных характеристиках инвестиционных проектов, которые позволяют судить об их рентабельности.

Особое внимание при изучении финансовой математики мы обращаем на вопрос «временная стоимость денег». Этот раздел всегда вызывает удивление. Отсутствие привычки хранить деньги в банке приводит к неправильным выводам при расчете простейших процессов. Например, мы рассчитываем плату за обучение в течение 5 лет. Нельзя просто сложить все данные за 4 года. Надо все суммы привести к одному моменту времени. Лучше к началу обучения ( $t=0$ ) или к концу обучения ( $t=4$ ). На этом при-

<sup>1</sup> Николаев, М. Е. Математическое образование в школах России // Педагогика. 2010. № 9. С. 60.

<sup>2</sup> Сенько, Ю. В. Оптимизация педагогического процесса в классическом университете // Педагогика. 2010. № 8. С. 57.

мере учащиеся наглядно видят громадную разницу в расчетах. Школьники учатся правильно и грамотно обращаться с деньгами уже со школьного возраста, учитывать инфляцию в повседневных расходах и в экономических проектах.

Программы по математике для управленцев 1-го курса в основном совпадают с программами для школьников. Основное внимание мы обращаем на элементы математической статистики. Элементы дисперсионного и корреляционного анализа развивают у студентов-юристов правильное представление о необходимости учитывать контролируемые и неконтролируемые факторы в любой области деятельности, в том числе правоотношениях.

В настоящее время возникла огромная потребность в управленцах совершенно нового типа, а именно управленцах, умеющих разбираться в экономических вопросах. Фирмы при подборе персонала отдадут предпочтение людям, умеющим глубоко разбираться в делах фирмы. С другой стороны, роль экономико-математических моделей в управлении все увеличивается, и управленцам поневоле приходится иметь дело с хорошо подготовленными экономистами. Без элементарных знаний в области экономики трудно даже уловить суть вопроса.

Программы по математике на экономическом факультете АЭЮИ неоднократно подвергались корректировке в связи с постановкой спецкурсов: «Исследование операций в экономике», «Финансовый менеджмент», «Финансовая математика», «Математические модели в экономике», «Теория ценных бумаг». Для изучения этих дисциплин нужны специальные разделы математики.

В учебнике для экономистов Н. Ш. Кремера «Математика для экономистов» нет теории множеств, которая необходима для изложения на достаточно высоком уровне предметов «Математические модели в экономике» и «Теория ценных бумаг»<sup>1</sup>. Учебных пособий по этим предметам крайне мало. Выпущены пособия «Финансовая математика» В. И. Иванова в г. Туле<sup>2</sup>, хорошее пособие выпущено в Белоруссии<sup>3</sup>. Учебное пособие В. И. Малыхина «Финансовая математика» (г. Москва) носит крайне примитивный, описательный характер. Никаких серьезных расчетов экономист, прочитавший это пособие, сделать самостоятельно не сможет<sup>4</sup>. Главное в рабо-

---

<sup>1</sup> Высшая математика для экономистов: учебник для вузов / Н. Ш. Кремер, Б. А. Путко, И. М. Тришин, М. Н. Фридман / под ред. Н. Ш. Кремера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ, 2004. 471 с.

<sup>2</sup> Иванов В. И., Кочетыгов А. А. Финансовая математика. Тула: ТГУ, 1998. 163 с.

<sup>3</sup> Медведев, Г. А. Финансовая математика. Минск: БГУ, 312 с.

<sup>4</sup> Малыхин В. И. Финансовая математика: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 237 с.; Малыхин В. И. Математика в экономике: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2002. 351 с.

те экономиста, работающего на фондовом рынке, — рационально, в соответствии с научными рекомендациями, составить портфель ценных бумаг для инвестора, а в книге совершенно не рассмотрен детально математический аппарат, который позволяет это сделать. Книга В. В. Домбровского, изданная в ТГУ, рассматривает формирование портфеля Марковитца только с учетом бумаг «Short Sale», которые пока в российской практике встречаются крайне редко<sup>5</sup>.

В АЭЮИ впервые вообще в Уральском и Сибирском регионах изданы учебные пособия «Экономико-математическое моделирование» и «Математика рынка ценных бумаг»<sup>6</sup>. Кроме того, вышло учебное пособие «Избранные главы математической статистики», где курс приспособлен как раз к требованиям последующих специальных курсов<sup>7</sup>. Студенты-экономисты в АЭЮИ подготовлены не только к бухгалтерской и банковской деятельности, но смогут хорошо ориентироваться в инвестиционных вопросах.

Методическая и научная работа в Алтайском экономико-юридическом институте проводится в едином русле и наряду с экспериментальными курсами, в традиционные курсы предметов также вводятся новые формы и методы обучения, ориентированные на развитие творческих способностей учащихся. Для этой цели используется проблемно-алгоритмический подход при изложении учебной информации.

Как было сказано выше, только высокий технический уровень оснащения современного процесса обучения способен дать результаты, соответствующие современному уровню обучения.

В институте создан современный компьютерный класс. Компьютер используется как достаточно простое для использования техническое средство индивидуального управления работой студентов в условиях группового обучения. Он не отрицает традиционных форм и методов обучения, а дополняет и развивает их, позволяет значительно увеличить эффективность учебного процесса. При этом нежелательные последствия компьютеризации, если не исключены, то, по крайней мере, сведены к минимуму.

Особенность пользования компьютером в АЭЮИ заключается в том, что его возможности встроены в любой теоретический курс. Эта методическая модель предполагает обучение всему тому, чему обычно учатся при помощи книг, лекций, практических занятий и других аудиторных

---

<sup>5</sup> Домбровский В. В. Методы количественного анализа финансовых операций. Томск: НТЛ, 2005. 220 с.

<sup>6</sup> Степанов В. И., Терпугов А. Ф. Экономико-математическое моделирование. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 118 с.; Терпугов А. Ф. Математика рынка ценных бумаг. Томск: Издательство ТГУ, 2000. 179 с.

<sup>7</sup> Терпугов А. Ф., Терпугова А. Ф. Избранные главы математической статистики. Барнаул: Издательство АЭЮИ, 1998. 65 с.



занятий, но с существенной экономией времени и с гарантированным качеством обучения. Ориентированные на самостоятельную работу студентов занятия естественно сочетаются с традиционными формами учебного процесса, значительно повышая эффективность преподавательского труда. Наряду с обучением система позволяет осуществлять автоматизированную проверку знаний студентов в режиме экзамена или теста.

В конце XX в. экономическая наука и практика управления стали системой непрерывно усложняющихся концепций, моделей и методов, применяемых к широкому кругу проблем. Сейчас преподаватели экономики по своему подходу скорее должны быть прагматиками, чем доктринерами. Их главная задача заключается в том, чтобы показать студентам, что экономика — это непрерывно расширяющаяся область исследований, а не застывших законов и правил.

Однако современные студенты часто сосредоточены на том, чтобы зафиксировать лишь вывод, к которому пришел в ходе своих рассуждений преподаватель, не обращая внимания на ход самих рассуждений. Для будущих экономистов это особенно опасно. Если в других областях конкретные знания устаревают потому, что развивается наука и совершенствуются методы познания, то в экономике в исторически короткие сроки кардинально изменился сам предмет изучения. Поэтому ход рассуждений и аргументация в данном случае — это ключ к установлению связей между экономическими объектами и процессами, основа для определения проблемных точек при анализе и принятии решений.

Так чему же и как учить экономистов и менеджеров? Ответ на вопрос «Чему учить» связан с содержанием федеральных государственных образовательных стандартов, а также с достижением оптимального для каждого вуза и факультета соотношения общетеоретических и профильных дисциплин. Первые формируют основы мировоззрения и базовые знания, вторые — необходимы для профессиональной повседневной деятельности. Вопросом «Как учить» занимаются разработчики образовательных технологий, которыми являются в основном сами преподаватели вузов.

Традиционная методика высшего образования основана на чтении лекций, проведении практических занятий. Основное назначение лекций — информационное насыщение студентов по определенному предмету. На практических занятиях студенты приобретают навыки практического применения теоретических знаний. И здесь возникает вопрос, как выстраивать практические занятия по экономическим и управленческим дисциплинам, чтобы студенты приобрели навыки реального менеджмента. Опыт показывает, что традиционные технологии не дают высокого эффекта, несмотря на то, что студенты могут сделать конкретное расчетное задание, даже сложное, очень хорошо.

Активная форма обучения в отличие от традиционной (лекционно-семинарской) помогает студентам осознать не только необходимость, но и возможность интеграции новейших научных достижений в практической деятельности. Для ее реализации необходима *корректировка учебных планов* обучения с учетом современных ФГОСовских требований, пожеланий студентов, а также работодателей, которые знакомятся с профессиональными навыками будущих специалистов во время прохождения ими практики. Целесообразно в структуре и содержании базовых дисциплин выделять два блока. Первый — фундаментальная часть, содержащая базовые теоретические и профессиональные знания. Второй — вариативная, представленная в виде отдельных спецкурсов и спецсеминаров, содержание которой регулярно обновляется в соответствии с динамикой развития современных знаний<sup>1</sup>.

Задача методики активизации самостоятельной работы студентов (СРС), на наш взгляд, заключается не столько в искусственном стимулировании и навязывании инициативы студенту, но в создании предпосылок и условий для раскрепощения его творческих усилий. При этом необходимо полностью использовать традиционные, проверенные формы обучения, дополняя накопленный опыт продуманными и постепенными инновациями. Наш подход к активизации СРС заключается в создании психолого-дидактических условий для интеллектуальной инициативы и самостоятельного мышления студентов во всех формах занятий. Важнейшим условием его практической реализации можно считать **принцип альтернативности** в процессе обучения.

Традиционная форма изложения лекционного материала представляет собой систему односторонней передачи информации: «лектор — студент» и приводит к исчезновению образовательной мотивации, выдвигая на первый план получение положительной оценки (рейтинга), нежели глубоких знаний. О самостоятельности студентов на таких лекциях говорить не приходится. В этой связи целенаправленное внедрение в лекционную практику принципа альтернативности может оказаться полезным.

Лекции являются первоначальной стадией процесса изучения большинства вузовских дисциплин. Альтернативный подход в них приобретает демонстрационный характер, когда лектор подчеркивает: излагается точное или приближенное решение; рассматривается общий или частный случай. Такие лекции формируют критический подход к изучению предметного материала с его последующим углублением и развитием на практических и семинарских занятиях, а также при курсовом и дипломном проектировании.

<sup>1</sup> Ильин С. Н., Степанов В. И. Особенности использования интерактивных методов при обучении экономистов и менеджеров // Труды 7-й Международной конференции «Математика. Компьютер. Образование». г. Дубна, 23–30 января 2000 г. М., 2000. С. 139–140.

Дополнительные возможности подчеркнуть альтернативность изучаемого материала оставляет соответствующим образом организованная система тестирования степени усвоения студентами лекционного материала. При текущем экспресс-контроле решается задача проверки способности студентов ориентироваться в собственном конспекте и с его помощью находить ответы на ключевые вопросы данной лекции. Альтернативная форма вопросов, как правило, должна исключать нахождение готового ответа в тексте лекции, но требовать анализа и сопоставления формулировок, математических зависимостей, умения.

При проведении *коллоквиумов* (по итогам 4–6 лекций) возможно использование комплектов контрольных вопросов, в которых альтернативность может заключаться, например, в том, что ответы должны быть дифференцированы по альтернативным признакам. В этом смысле полезны вопросы о влиянии на конечный результат расчета (по многопараметрическим формулам) промежуточных факторов, не входящих в расчетные зависимости, но определяющих основные параметры.

*Практические занятия* в традиционном варианте проведения можно отнести к катехизическому типу обучения, так как часто контрольные упражнения имеют характер квазисамостоятельной работы «по образцу». Поэтому даже большая вариантность решений не стимулирует развитие творческой активности студентов, а лишь контролирует объем знаний по данной теме. Для реализации принципа альтернативности часто требуется существенная переработка традиционных задач.

Таким образом, даже в рамках традиционных форм обучения принцип альтернативности совершенствует образовательные траектории, фактически приближая их по своей сути к более высокой стадии — диалогической, принципы которой «по определению» лежат в основе всех форм СРС.

В простейшей ее форме — *реферате* — принцип альтернативы проявляется в свободе выбора темы и литературы, стиля изложения материала и системы доказательств. При этом навык осмысления факторов несравненно важнее большого количества описанных и заученных схем, правил, конструкций и др. Рассмотрение собранного фактического материала позволяет превращать знания в орудие активного действия. Выбор альтернативного варианта из системы отобранных для анализа факторов и объектов может происходить, например, по следующим основаниям (критериям): просто-сложно, экономично-неэкономично, конструктивно-неконструктивно, технологично-нетехнологично, опасно-безопасно, надежно-ненадежно и др.

В *курсовом проектировании*, как образце управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС), принцип альтернативы заложен изначально. Это проявляется в праве выбора темы задания (а в бакалаврских работах — и руководителя ВКР), самом содержании процесса проектирования

(оптимизация расчетов, создание новых методик анализа, расчетных программ и др.), в ориентации студента на поиск лучшего варианта, стремлении найти собственное решение.

С целью развития СРС задание на курсовое проектирование не должно полностью соответствовать методикам анализа и расчетов в учебниках. Студентов целесообразно ориентировать на использование не только учебных пособий, но также справочников, научных монографий, руководящих материалов предприятий, ГОСТов и т.д.<sup>1</sup>

**Выбор предприятий и организаций** для прохождения студентами производственной и преддипломной практики с учетом их возможностей, состояния здоровья, способностей и наклонностей. При этом институт стремится, чтобы в идеале место прохождения студентами практики стало в будущем местом их работы.

Большую роль отводит различным активным методам обучения студентов, развивающим их творческие способности, позволяющим соединить концептуальные идеи, выводы с правотворческой и правоприменительной практикой преподаватель теории права и государства. На занятиях используются следующие активные формы обучения при овладении знаниями: проблемные лекции, семинарские занятия, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, программированное обучение, контрольные домашние задания, коллоквиумы, групповые консультации, НИР, олимпиады.

Преподаватель рекомендует иметь по своей дисциплине не менее трех учебников. В большинстве своем лекции по теории права и государства в рамках ее программы должны носить и на первом курсе не только информационно-констациональный, но и проблемный характер. Их предназначение — выступать в качестве методологической базы не только для перспективных углубленных общетеоретических исследований, но и изучения вопросов специальных отраслевых юридических наук (конституционного, гражданского, административного, финансового, уголовного права), требуют овладения такими основами на первоначально-проблемном уровне. Кроме того, используются различные формы самостоятельной подготовки студентов: в первую очередь студенты изучают материалы предыдущих лекций, затем знакомятся с соответствующими разделами учебников, Конституцией Российской Федерации, иными нормативно-правовыми актами, составляют тезисы и т. п. Все это помогает реально обеспечить самостоятельную творческую деятельность

---

<sup>1</sup> Ильин С. Н., Степанов В. И. Системная организация и активизация технологий преподавания экономических и управленческих дисциплин // Современные проблемы науки и образования: материалы 3-й Международной междисциплинарной научно-практической конференции 1–9 мая 2002 г. — Ужгород / Харьков: Украинская ассоциация «Женщины в науке и образовании». Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, Ужгородский национальный университет, 2002. С. 159.

студентов на лекции, обратную взаимную связь между студентом и преподавателем, возможность участия в ответах на контрольные вопросы, а также обсуждение возникающих противоречий, выдвижение оптимальных гипотез и их преодоление, выбор системы обоснований по дискуссионным аспектам темы, формирование школы теоретической и практической деятельности из учаемых вопросов с учетом имеющегося опыта практической деятельности, навыков студентов и их теоретической информированности.

Практические занятия проводятся в различных формах: устный опрос студентов, проверка конспектов, рецензий по первоисточникам, домашних контрольных заданий, выступление студентов с докладами, реферативными сообщениями, деловые и ролевые игры, выполнение контрольных работ, решение задач, тестов, работа со схемами, словарями, проведение брифингов и пр.

Учебные деловые игры чаще всего проводятся по следующей схеме. Студенческая группа подразделяется на докладчиков, содокладчиков, оппонентов и рецензентов. Такие занятия проводятся с приглашением практических работников: администраций районов, города, края, депутатов Законодательного Собрания, Государственной Думы, работников прокуратуры, органов правосудия, МВД. В этих случаях занятия проходят по типу «круглого стола», «брифинга» в форме дискуссий, позволяющих выявлять общественные противоречия, связи теории и практики.

Коллоквиум — форма контроля и оценки знаний студентов по основным темам курса, которые определяет преподаватель, и путем опроса всех студентов вне семинарских занятий (как правило, в рамках групповых и индивидуальных консультаций) выявляется уровень знаний студентов, который оценивается через систему «зачет», «незачет».

Курсовая работа выполняется студентом самостоятельно, носит творческий характер, предполагает исследование важных дискуссионных аспектов проблемы, определением аргументированных позиций автора работы, с использованием научной терминологии, различных определений рассматриваемых понятий.

При проведении занятий по теории права и государства широко используется программированное обучение, где при выполнении заданий преподаватель руководствуется несколькими положениями: содержание каждого задания — это логически формализованная задача, состоящая из сформулированного вопроса, на который должен ответить студент, и нескольких вариантов ответов; задания составляются по всем темам курса или по отдельным темам, особенно сложным; студенту необходимо запомнить название сформулированного в задании вопроса, его номер, тему курса, не сформулирована программа; таблицу, обозначающую соответствующие варианты ответов на поставленный в задании вопрос; контрольные задания могут быть выборочными.

На лекции выносятся ключевые и проблемные положения учебного курса. Студенты предварительно знакомятся с конкретным разделом учебника, формулируют для себя неясные вопросы и уточняют ответы на них в ходе и после лекции.

Готовясь к практическим занятиям, студенты изучают соответствующий учебный, нормативный материал, иногда актуальную публицистику по теме. Самостоятельная работа студента предполагает отбор, чтение, анализ, фиксацию источников и конспектирование их основных положений. В ней главным образом коренится суть познания истории отечественного государства и права, а следовательно, познания процессов, протекавших и протекающих в социально-экономической, политико-правовой и духовной жизни народов России.

В целях контроля над самостоятельной работой студентов проводится подготовка рефератов и докладов по отдельным темам с последующим обсуждением их на семинаре, консультациях или студенческом научном кружке.

Развитию творческого потенциала личности студента способствуют сбор, оформление и использования материала юридической практики. Неслучайно Н. И. Вьюнова и Л. А. Кунаковская считают практику «как особую форму проявления активности студента, как сферу самореализации практиканта»<sup>1</sup>. Практику можно понимать как приемы, навыки, обычно способы какой-либо работы. В этом смысле понимается и юридическая практика правоохранительных и правоприменительных органов. Способы ее получения студентами самые разнообразные. Например, при встречах с работниками судебных, следственных и других органов, на заседаниях студенческого научного кружка, во время кураторского часа, в период руководства ими НИРС, а также во время посещения студентами практических органов и т. д. Материал юридической практики студенты получают в период прохождения ознакомительной, учебной и производственной практики.

Роль изучения юридической практики для студента-юриста разнообразна и очень важна. Она используется на всех стадиях учебного процесса и во всех видах СРС. Накопленный во время учебы практический опыт сокращает сроки адаптации выпускника на рабочем месте. Изучение практики помогает студентам более четко очертить круг дел, которые ему предстоит решать после окончания вуза.

Важнейшее значение материалы юридической практики имеют для самостоятельного изучения юридических дисциплин. Они служат иллюстрацией теоретических положений, подтверждают сделанные выводы либо, напротив, служат аргументом в критике определенного взгляда на спорную проблему.

---

<sup>1</sup> Вьюнова Н. И., Кунаковская Л. А. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 121.

Практический материал помогает студенту увидеть неразработанные проблемы в науке, высветить пробелы в законодательстве. Примерами из практики студент подкрепляет свою позицию по самым различным вопросам теории.

В отчетах по практике студент стремится выявить какие-либо закономерности, общие показатели, тенденции, перспективы развития, динамику дел данной категории, наиболее распространенные случаи обращения за защитой прав, итоги рассмотрения споров в компетентных органах и т. п.

Развитию творчества студентов способствует и проведение внеучебных мероприятий института (День юриста, День первокурсника, КВНы, Мисс Институт и т. п.). Студенты сочиняют песни, стихи, попури, совместно с руководителями и преподавателями пишут сценарии, пародии. Работа на сцене обогащает артистический и творческий потенциал, развивает уверенность в себе, чувство самоценности.

Вся учебная и внеучебная работа в институте способствует решению главных задач обучения в учебном заведении нового типа. Это развитие творческой личности, гуманизация образования, обучение и воспитание выпускника нового типа, готового адаптироваться в условиях современной жизни и деятельности.

На наш взгляд, частный сектор высшего образования обладает большими возможностями для формирования и развития творческой личности, представляет полигон для отработки новых педагогических технологий.

Если в частном секторе системы высшего образования не будет достигаться высокая планка в качестве подготовки специалиста и развития его творческого потенциала, вряд ли этот сектор системы образования фактом долговременного существования. И, наоборот, исторический характер соконкуренции государственного и частного секторов высшего образования окажется взаимопользным и одновременно мощным источником образования России в целом.

В этом «историческом диалоге» решающее значение приобретает феномен творчества.

#### 5.4. Функции преподавателя в развитии творческого потенциала личности студента в высшей частной образовательной организации

Повышение эффективности производства как генетически определяющего фактора развития других сфер общества (в социальной, духовной, культурной) органически связано с развитием творческих способностей человека, необходимых для эффективного выполнения своих профессионально-трудовых функций. Творческие способности личности являются ее важнейшим социальным качеством, и на современном этапе развития

высшей школы, в том числе и ее частного сектора, усиливаются требования к характеру, способам и методам их формирования и развития в различных образовательных системах. Ныне на первый план все более выступает задача по всестороннему улучшению качества общекультурной и профессиональной подготовки специалиста.

Сегодняшние студенты слабо мотивированы к образованию. Понимая ценность диплома, они не слишком высоко ценят знание<sup>1</sup>.

Педагог на личностном уровне может возвышать личность, стимулировать проявление ответственности, важности и значимости деятельности. Педагогов с высоким позитивным профессиональным статусом относят к фанатам, людям, увлеченным своей профессией.

Н. В. Мартишина дает верное определение современному преподавателю. По ее мнению, «это профессионально-компетентная, творчески развивающаяся, гуманная личность, в которой преобладают духовно-нравственные качества, у которой ярко выраженная субъективная позиция, индивидуальный стиль деятельности и богатый творческий потенциал»<sup>2</sup>.

По мнению М. Н. Фроловской, преподаватели, в большинстве своем, готовы занять субъективную позицию по отношению к студенту, вести с ним диалог и делать образовательный процесс личностно значимым для обучающихся и самих себя<sup>3</sup>.

Э. М. Коротков считает, что при инновационном подходе к образованию одним из результатов станет формирование креативного потенциала индивидуума, стремление к творческому подходу в реализации любых функций и решения любых проблем<sup>4</sup>.

З. С. Сазонова, Н. Ю. Сидякина, В. В. Ищенко полагают, что деятельность преподавателя требует активного использования и непрерывного развития его личностных качеств: духовности и любознательности, воображения и творчества, высокого профессионализма в научно-предметной области и в сфере «человекознания», толерантности и веры в Человека, здорового оптимизма и доброты, организованности и требовательности, потребности в непрерывном поиске и созидательном общении со своими коллегами и студентами<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Лопатина Н. В. Педагогические инновации в подготовке информационных специалистов в гуманитарных вузах // *Alma mater*. 2010. № 5. С. 48.

<sup>2</sup> Мартишина Н. В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // *Педагогика*. 2006. № 3. С. 48.

<sup>3</sup> Фроловская М. Н. Становление профессионального образа мира педагога высшей школы // *Педагогика*. 2010. № 8. С. 64.

<sup>4</sup> Коротков Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики // *Alma mater*. 2010. № 7. С. 8.

<sup>5</sup> Сазонова З. С., Сидякина Н. Ю., Ищенко, В. В. Подготовка менеджеров высоких технологий: студентоцентрированный подход // *Высшее образование в России*. 2010. № 4. С. 30.



В Алтайском экономико-юридическом институте накоплен определенный опыт совершенствования подготовки специалистов. Широкое развитие получило применение различных форм и методов повышения уровня академической активности студентов, совершенствуются методы проведения всех видов учебных занятий, внедрена система организации самостоятельной работы студентов, усилена индивидуальная работа со студентами, особенно младших курсов.

В учебном процессе института достаточно широко применяются технические средства и средства вычислительной техники, создан компьютерный класс, который является практическим инструментом для повышения контроля за качеством получаемых знаний, а также оперативного управления учебной деятельностью студентов и анализа результата их работы в течение семестра и года.

Например, занимаясь в компьютерном классе, студент имеет возможность подготовить доклад, реферат, курсовую работу по различным правовым дисциплинам, пользуясь системой «Гарант» и «КонсультантПлюс», углубить знания по проблемам уголовного права, изучая специальный курс правовой информатики, и, кроме того, овладеть компьютерной бухгалтерией, компьютерным делопроизводством.

На формирование индивидуально-творческого подхода к организации воспитательной работы будущего специалиста оказывает влияние и личность преподавателя. Он должен отличаться высоким уровнем нравственно-психологической зрелости, современным индивидуально-творческим стилем работы. Педагогическая деятельность преподавателя постоянно требует от него расширения общего и профессионального кругозора, компетентности в преподавании.

Многие из выдающихся деятелей считали себя обязанными передать свой опыт в реализации творческой деятельности. В этом отношении весьма интересны «Правила для руководства ума» Р. Декарта, написанные более 400 лет назад. Они содержат и опираются на следующие диалектические принципы поиска решений и обучения творческому становлению личности:

- системный подход к проблемам;
- метод расчленения сложных проблем на ряд более простых, после решения которых можно штурмовать более высокие вершины;
- глубокая связь изучения с психологией и физиологией (в частности, с памятью и интуицией человека)<sup>1</sup>.

Вузовского преподавателя не готовят в специальных учебных заведениях, им становятся в процессе поиска, путем проб и ошибок, интуитивно, в итоге обобщения собственного опыта.

---

<sup>1</sup> Абовский, Н.П. Из истории эволюции идей... С. 36–37.

Проблема изучения функций преподавателя в структуре организационно-педагогических условий развития творческого потенциала личности студента являлась предметом исследований в работах В. И. Андреева, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловского, Г. И. Горской, В. А. Дмитриенко, В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой, К. М. Левитана, Н. Ю. Поставлюк, Ю. В. Сенько, Н. П. Суловой, Т. И. Тамбовкиной, Б. М. Шавардина. Достаточно интенсивно эти проблемы разрабатываются представителями зарубежной науки (Р. Дейв — Франция, Ж. Генри — Бельгия, Д. Бок — США и др.).

Функции преподавателя в структуре организационно-педагогических условий развития творческого потенциала личности студента в негосударственном образовательном учреждении специально не исследовались.

Тем не менее, мы считаем достаточно обоснованными выводы о функциях преподавателя в развитии творческого потенциала личности студента из проведенного нами исследования. Как уже отмечалось в предыдущей главе, опрос проводился дважды: в 2007 и 2008 годах по панельной репрезентативной выборке в Алтайском экономико-юридическом институте и Алтайском государственном техническом университете (гуманитарные специальности).

Студентам предлагалось оценить требовательность преподавателей, ведущих занятия в институте и в АлтГТУ. Результаты представлены в таблицах 17 и 18.

Таблица 17

**Распределение ответов студентов АЭЮИ на вопрос:  
«Какие преподаватели преобладают среди тех, кто ведет у вас занятия?»  
(в % по курсам)**

Варианты ответов	Год опроса	Курсы			
		1–2-й	2–3-й	3–4-й	4–5-й
Требующие придерживаться точки зрения преподавателя и отказа от самостоятельности в суждениях	2012	30,4	7,4	15,7	19,4
	2013	19,2	6,8	12,4	11,2
Поощряющие самостоятельность и уважающие точку зрения студента	2012	65,2	82,4	78,4	79,5
	2013	71,2	81,7	75,2	80,0
Затрудняюсь ответить	2012	4,3	11,8	9,8	4,7
	2013	9,6	11,5	12,4	8,8

**Распределение ответов студентов АлтГТУ на вопрос:  
«Какие преподаватели преобладают среди тех, кто ведет  
у вас занятия?» (в % по курсам)**

Варианты ответов	Год опроса	Курсы			
		1–2-й	2–3-й	3–4-й	4–5-й
Требующие придерживаться точки зрения преподавателя и отказа от самостоятельности в суждениях	2012	26,1	12,0	21,7	25,0
	2013	28,2	16,0	17,3	18,7
Поощряющие самостоятельность и уважающие точку зрения студента	2012	60,9	52,0	69,6	56,3
	2013	63,2	64,0	65,4	62,2
Затрудняюсь ответить	2012	13,0	36,0	8,7	18,7
	2013	8,6	20,0	17,3	18,9

Анализ исследований показывает, что в Алтайском экономико-юридическом институте процент преподавателей, поощряющих самостоятельность и уважающих точку зрения студента, выше, чем в Алтайском государственном техническом университете. Это объясняется, прежде всего, тем, что у администрации института больше возможностей в выборе преподавателей для ведения занятий, больше средств для обеспечения студентов современной научной и учебно-методической литературой, компьютерными программами.

Круглогодичный набор студентов постоянно требует от преподавателя гибкости, расширения общего и профессионального кругозора. В Алтайском экономико-юридическом институте преподаватель является не только исполнителем учебных планов и программ, но и творцом, создателем общественного продукта — будущего специалиста с отличными и хорошими знаниями, интересом и высокой степенью готовности к профессиональной деятельности, индивидуальным творческим подходом к выполнению всех заданий.

Интересен в этой связи сравнительный анализ качеств, которые формирует у студентов учебное заведение. Результаты такого сравнения представлены в таблице 19.

Самый высокий ранг в нашем исследовании получили у студентов института «творческое отношение к учебе», «склонность к риску», «профессиональная интуиция», «целеустремленность», «предприимчивость», «трудолюбие», «ответственность», у студентов университета высокий ранг получили «общительность», «ответственность», «творческое отношение к учебе», «чувство юмора», «целеустремленность», «дисциплинированность», «профессиональная интуиция».

Таблица 19

**Распределение ответов студентов на вопрос «Какие качества формирует у студентов ваше учебное заведение?» (в баллах по курсам)**

Варианты ответов	1-й курс		2-й курс		3-й курс		4-й курс	
	АЭЮИ	АГТУ	АЭЮИ	АГТУ	АЭЮИ	АГТУ	АЭЮИ	АГТУ
1. Общительность	3,3	3,2	3,8	3,6	3,8	3,9	3,6	3,1
2. Трудолюбие	3,0	2,9	4,1	4,3	4,2	4,1	4,0	4,0
3. Терпимость к чужим недостаткам	3,0	2,1	3,8	3,8	3,9	3,7	4,1	3,9
4. Ответственность	3,8	3,1	4,2	4,7	4,2	4,6	4,0	3,7
5. Коллективизм	2,7	2,8	2,9	2,9	2,4	2,7	2,4	2,5
6. Творческое отношение к учебе	3,7	3,9	4,0	4,2	4,3	4,2	4,1	4,0
7. Самостоятельность	3,9	4,1	4,5	4,4	4,0	4,0	4,6	4,6
8. Лживость	1,2	1,5	1,4	1,7	1,1	1,8	1,9	2,0
9. Прагматизм	3,2	3,1	3,0	2,9	3,1	3,2	3,6	3,4
10. Склонность к риску	3,8	3,7	4,1	4,2	4,0	3,6	4,2	3,8
11. Честолюбие	3,0	3,1	3,0	3,1	4,1	3,9	4,0	4,3
12. Зависть	1,4	2,0	1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,7
13. Предприимчивость	3,2	3,1	4,6	4,4	4,6	4,2	4,8	4,8
14. Любознательность	4,3	4,1	4,0	4,4	4,0	4,2	4,1	4,3
15. Оптимизм	3,8	3,9	4,7	4,6	4,2	3,9	4,2	4,2
16. Чувство юмора	3,9	3,8	4,0	4,1	3,7	4,2	3,9	4,1
17. Целеустремленность	4,1	4,0	4,2	4,6	4,2	4,1	4,6	4,2
18. Отвлечение к учебе	1,1	1,7	1,2	1,3	1,5	1,5	1,8	1,7
19. Дисциплинированность	3,5	3,9	3,8	3,7	3,8	3,2	3,4	3,9
20. Профессиональная интуиция	3,5	3,8	4,1	4,0	3,9	3,9	4,5	3,9

Значительных различий в иерархии качеств, формируемых у студентов высшими учебными заведениями, нет. В то же время некоторые характерные для творческого потенциала качества студентов (честолюбие, предприимчивость и другие) в АЭЮИ развиваются, а в АлГТУ угасают.

Между тем исследования наших коллег демонстрируют даже определенные преимущества негосударственных вузов перед государственными по ряду параметров образовательного процесса. Например, в Екатеринбург-

ге и Свердловской области студенты негосударственных вузов чаще удовлетворены качеством преподавания и организацией учебного процесса, возможностями самореализации, чем студенты государственных вузов<sup>1</sup>.

В любом из типов учебного заведения, как показали исследования, студенты ждут от преподавателя справедливости и проявления интереса к личности обучающегося, в самом преподавателе видят яркую личность, увлеченную своим предметом.

На основании проведенного исследования мы делаем попытку определить функции преподавателя в структуре организационно-педагогических условий развития творческого потенциала личности студента в высшей частной образовательной организации. К ним можно отнести:

- строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования студентов, модифицировать учебные программы;
- стимулировать когнитивные способности обучающихся, работать по специальному учебному плану;
- выявлять студентов с неординарными способностями и обучать их по специальным программам.

В Алтайском экономико-юридическом институте накоплен положительный опыт повышения качества подготовки специалистов на основе обеспечения органического единства учебного процесса и научных исследований, широкого привлечения квалифицированных кадров других НИИ и вузов города, а также из других регионов Сибири. Однако, как показывает анализ указанных выше мероприятий и направлений деятельности института по совершенствованию и подготовке специалистов, их эффективность и значимость достигнутых результатов недостаточно высоки вследствие того, что они не в полной мере охватывают все этапы, задачи (аспекты) и уровни управления подготовкой специалистов. Отсутствует системная увязка, полнота и четкая целевая направленность мероприятий на всех этапах подготовки специалистов: профориентации, приема, обучения, по всем основным аспектам и на всех уровнях управления. Кроме того, снижает эффективность работы по повышению качества подготовки специалистов сложившаяся в институте и основывающаяся во многих случаях на устаревших концепциях, формах, методах и содержании деятельности по профориентации, приему и обучению. Сдерживает дальнейший рост качества подготовки специалиста имеющаяся материально-техническая база вуза. Следует также отметить, что работа по повышению качества обучения специалистов в высшей школе в целом и в институте в частности затрудняется недостаточным уровнем разработки в современной науке ме-

---

Кошечева, И., Щуклина, Е. Качество негосударственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей // *Alma mater*. — 2003. — № 7. — С. 26–27.

тодологических проблем по совершенствованию подготовки специалистов, недостаточной изученностью социально-экономических и психолого-педагогических закономерностей развития высшего образования.

Сейчас в российской системе образования происходят большие перемены, модернизация, инновации и т. п. Несмотря на все изменения, в вузе есть фактор, который может нивелировать все то, что модернизируется, — это преподаватель. Сегодня мы не можем найти ничего нового, что заменит авторитет, личность и педагогическое мастерство преподавателя, что пробудит у студентов интерес и желание учиться. От педагогической квалификации зависит и авторитет вуза, и качество образовательного процесса.

Основные недостатки в образовательной деятельности преподавателей вузов:

29% преподавателей испытывают трудности в оптимальном распределении учебного материала;

45% не могут самостоятельно активизировать деятельность студентов;

65% неэффективно используют современные средства обучения;

56% выступают против УМК с текстами лекций по всей учебной дисциплине;

62% не готовы вести занятия в интерактивной форме;

34% сталкиваются с проблемой поддержки учебной дисциплины.

Все это связано с организацией подготовки преподавателей. Вся работа с преподавателями ведется в массовой форме. Не проводятся открытые, показательные и пробные занятия. Педагогический состав — это лицо вуза, и ни в какие рейтинги вуз не попадет без тех людей, которые ежедневно своей работой укрепляют высшее учебное заведение.

Таким образом, особенности проблемной ситуации в области дальнейшего повышения качества подготовки специалистов в институте заключается в отсутствии комплексного подхода и целевой направленности деятельности в этом направлении, в недостаточном уровне управления качеством подготовки специалистов, обеспечивающим целенаправленное взаимодействие всех участников процесса подготовки кадров на всех его этапах, по разным аспектам деятельности и на основных уровнях управления; недостаточности полного соответствия содержания форм и методов деятельности на всех стадиях подготовки специалистов современным требованиям; несоответствие материально-технической базы общероссийским и мировым стандартам.

В этой обстановке возникает необходимость создания в институте комплексной системы повышения качества подготовки специалистов, направленной на разрешение сложившейся проблемной ситуации.

Комплексная система повышения качества подготовки специалистов должна представлять собой систему постоянно действующих мероприятий

по социально-экономическим, психолого-педагогическим, технологическим, обеспечивающим и организационным аспектам деятельности на всех этапах подготовки специалистов: профориентации, приема и обучения. Данная система мероприятий должна быть ранжирована по важности, увязана по срокам, обеспечена ресурсами и направлена на достижение необходимого уровня подготовки специалистов. Вовлечь всех сотрудников института в целенаправленную, органически увязанную в своих основных звеньях работу с широким использованием положительного опыта колледжа и его резервов с целью повышения качества подготовки специалиста — такова главная задача этой программы<sup>1</sup>.

Задача заключается в том, чтобы, опираясь на современный правовой базис и опыт института по повышению качества подготовки специалистов, глубже, полнее и систематически использовать его внутренние резервы и возможности для решения указанной проблемы.

Качество специалиста — это совокупность существенных свойств личности, развиваемых и приобретаемых в вузе, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных и общественных функций в условиях современных социально-экономических реформ.

Проблемы качества подготовки специалистов решаются на всех уровнях управления высшей школой, а также во всех подразделениях вуза, осуществляющего подготовку специалиста, причем на каждом уровне решаются свои специфические задачи.

На верхнем уровне (министерства, службы) решаются задачи по соответствию выпускаемых специалистов структуре и объему общественных потребностей, иными словами, на основе закономерностей социального развития и общественного производства определяется содержание образования совместно с другими заинтересованными директивными органами.

Нижший уровень управления — вуз — обеспечивает выполнение требований к содержанию образования, т. е. на основе социальных и психолого-педагогических закономерностей и в соответствии с директивными документами разрабатывает и внедряет учебно-методические комплексы специальностей; проводит мероприятия по организации процесса подготовки специалистов, совершенствованию научно-методического мастерства преподавательских кадров и сотрудников, формирует материально-техническую базу процесса подготовки специалиста<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Дмитриенко В. А. Об основных направлениях общетеоретической подготовки молодых ученых // Основные направления подготовки молодых научно-педагогических кадров. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1981. С. 102–119.

<sup>2</sup> Дмитриенко В. А., Степанова О. Г., Степанов В. И. Организационно-педагогическая модель учебно-научного образовательного комплекса и общая характеристика его основных документов (базовые документы). Барнаул, Ак-Кем, 1997. С. 46.

Создание учебно-методических комплексов специальностей должно составить основу деятельности института по повышению качества подготовки специалистов.

Одним из важнейших направлений развития высшего педагогического образования (как государственного, так и частного его секторов) является формирование творческого начала личности в рамках системы непрерывного высшего педагогического образования, включая послевузовское, т. е. стажировки, аспирантуру, докторантуру и соискательство.

В настоящее время в Сибирских регионах накоплен значительный научно-образовательный и научно-педагогический инновационный опыт, требующий своего научного осмысления и обобщения.

Решение этой задачи тормозится характером и формами подготовки научных специалистов высшего звена, прежде всего, кандидатов и докторов наук в области образования.

Создание СО РАО позволило решить ряд неотложных задач в этой сфере:

1. Сформировать региональные и научно-образовательные центры в 12 крупнейших городах Сибири и ряда научных подразделений по линии РАО и СО РАО.
2. Свыше 20 ведущих ученых Сибири стали действительными членами и членами-корреспондентами РАО.
3. Ускорился процесс создания специализированных Ученых советов по различным педагогическим дисциплинам.
4. Формируется научная инфраструктура (создаются журналы, ежегодники и бюллетени регионального и общесибирского значения).
5. Открываются аспирантуры по все более широкому спектру педагогических дисциплин.

Вместе с тем создание научно-образовательной инфраструктуры в Сибирских регионах имеет ряд принципиальных недостатков:

- 1) почти повсеместная нехватка научно-педагогических кадров (кандидатов и докторов наук);
- 2) явный разрыв между инновационной педагогической практикой и системой подготовки кадров высшего звена, прежде всего, благодаря доминированию старых научно-образовательных форм, методов, технологий в их подготовке;
- 3) нет синтезирующего, координирующего, организационного, научно-методического центра, объединяющего общенаучную, философскую и иноязычную подготовку молодого ученого, что существенно тормозит темпы ее развития;
- 4) превалирование индивидуального научного опыта над коллективными формами объединения усилий ученых в этой области ведет



к увеличению сроков и снижает качество подготовки ученого-педагога и не позволяет в должной мере использовать опыт передовых стран в этой сфере;

- 5) снижает значение и общий тонус научно-педагогической составляющей в деятельности вуза;
- 6) не позволяет в должной мере вовлекать студенческую молодежь в научно-педагогическую, научно-методическую и научно-организационную деятельность с самого начала обучения в вузе вплоть до дипломного проекта, стажировки, аспирантуры и докторантуры по единой комплексной программе.

Целесообразно создание специализированных центров подготовки педагогических кадров, владеющих новыми образовательными технологиями. Существенно важным элементом такого рода комплекса (центра) должна явиться особая общевузовская кафедра, учебная, методическая, научная и организационная деятельность, которая была бы ориентирована специально на развитие творческого потенциала студента совместно со всеми заинтересованными факультетами кафедры и вуза, с одной стороны, с другой — в перспективе соответствующими научно-образовательными и образовательными учреждениями города, области, регионов Сибири.

Цель кафедры — создание эффективной системы подготовки педагога-исследователя.

Основные направления деятельности кафедры:

1. *Учебная* — обеспечение учебного процесса со студентами, дипломниками, стажерами, аспирантами и соискателями, реализация базового курса «Основы теории и практики педагогического исследования» с соответствующим методическим обеспечением для разноуровневой подготовки слушателей, т. е. студентов, аспирантов и соискателей. Учебная работа для сдачи кандидатского экзамена по общей педагогике.
2. *Учебно-методическая* подготовка курсов и спецкурсов, учебных и календарных планов, тематик и рефератов, вопросов для экзаменов, учебных программ, учебных пособий, включая тематические программы кандидатских и докторских диссертаций, руководство курсовыми и дипломными работами.
3. *Научная* — изучение содержания и особенностей научно-педагогической деятельности, структуры и специфики научно-педагогического знания.
4. *Организационная* — создание и обеспечение работы теоретического семинара для педагога-исследователя — проведение конференций, семинаров, симпозиумов и т. д., осуществление руководства научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов

и проведение различного рода олимпиад, конкурсов, деловых игр, направленных на развитие творческого потенциала студенчества — научно-информационное обеспечение: публикация сборников научных трудов, материалов, ежегодников, сборников и т. д. — установление контактов с ведущими научно-образовательными организациями и учреждениями, видными учеными России и других стран, занимающихся такого рода проблемами — создание в перспективе аспирантуры, докторантуры и специализированного совета по педагогическим специальностям.

В качестве научного инструмента в решении задач кафедры необходимо создание при ней лаборатории подготовки педагога-исследователя.

Развитие научно-образовательного потенциала в современных условиях настоятельно требует эффективных форм, обеспечивающих высококачественную подготовку научно-педагогической молодежи.

Для достижения указанной цели и требуется создание особой лаборатории, в основные задачи которой вошло бы: изучение методологии и методики педагогических исследований; исследование природы и специфики научно-педагогического творчества; исследование передовых научно-педагогических и научно-образовательных технологий по подготовке кадров высшей квалификации; изучение характера, особенностей, тенденций и перспектив развития научно-образовательного потенциала в регионе; обобщение инновационного опыта в области подготовки кадров высшей научной квалификации; совершенствование методологии и методики подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в вузе и, прежде всего, по ее принадлежности.

Кафедра педагога-исследователя совместно с лабораторией, о которой шла речь выше, должны провести необходимую работу по разработке базовой организационно-педагогической и учебной документации для создания общевузовской школы молодого педагога-исследователя, которая должна быть создана с целью совершенствования мировоззренческой, методологической, общетеоретической, психолого-педагогической, иноязычной и общекультурной подготовки научной молодежи.

Школа призвана:

- создать систему подготовки педагога-исследователя по указанным направлениям;
- ускорить и повысить качество и эффективность формирования и развития педагога-исследователя;
- вовлечь студентов, стажеров, аспирантов, докторантов и соискателей в активные формы познавательной деятельности;
- максимально использовать инновационный опыт и технологии как в нашей стране, так и за рубежом в этой области;

- стать своеобразной экспериментальной научно-педагогической площадкой по подготовке научно-педагогических кадров вначале вузовского, а затем городского и регионального масштабов;
- систематически повышать и развивать научный потенциал вуза;
- выступать в качестве координирующего центра в деле подготовки научно-педагогических кадров в городе, объединяя усилия всех заинтересованных лиц и учреждений в решении этих задач.

Создание учебно-научного образовательного комплекса в вузе посредством таких органически связанных элементов, как кафедра (учебная деятельность), лаборатория (научная деятельность), школа молодого ученого (экспериментальная научно-педагогическая площадка) позволит вузу в короткий срок повысить научно-педагогическую планку на качественно новый уровень.

Завершение первого этапа создания учебно-образовательного научно-образовательного комплекса позволит перейти ко второму этапу в организации подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации посредством:

- открытие аспирантур и докторантур по соответствующим специальностям, особенно важным для Сибирских регионов, например, этнопедагогика и этнопсихология, теория и методика обучения, экономика образования, история и теория развития образования и т. д.;
- соответственно создание в начале специализированных Ученых советов по защитах кандидатских, а затем и докторских диссертаций, формирование вначале в виде дополнительных специализаций педагога-исследователя, а в перспективе — соответствующих факультетов педагогов-новаторов и исследователей с организацией соответствующего подготовительного отделения, начиная с педагогических классов общеобразовательных школ вплоть до высшего, послевузовского образования в рамках непрерывного педагогического образования.

Вместо дополнительных специализаций и факультетов могут создаваться высшие психолого-педагогические высшие учебные заведения как государственного, так и частного характера.

## Глава 6

# **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕЙ ЧАСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ**

### **6.1. Ценностные ориентации и мотивы учебы студентов как критерий эффективности вуза**

Социально-экономические реформы России создали принципиально новую ситуацию в сфере высшего образования. Значительное недофинансирование государственных образовательных учреждений, девальвация идей технического образования происходит на фоне роста гуманитарного начала в образовании, которое проявляется, в частности, в возрастании удельного веса негосударственных учебных заведений. Высокие конкурсы среди абитуриентов престижных факультетов при падении спроса на выпускников государственных вузов свидетельствуют о структурной перестройке системы образования в целом. К сожалению, этот процесс далеко не всегда ведет к повышению качества подготовки специалистов. Внедрение возмездных начал в обучение на отдельных, пользующихся спросом, факультетах, создание платных элитарных школ, колледжей, вузов приводит к постепенной деградации остальных учебных учреждений. Перераспределение финансовых ресурсов в образовании провоцирует, в конечном счете, возрастание социальной дифференциации среди учащейся молодежи.

Особенность нынешней ситуации заключается и в том, что радикально меняются условия формирования духовного облика студенчества. Ослаб-

ление политического и идеологического прессинга, расширение самостоятельности и инициативы повлияло на переоценку ценностей, мотивацию к учебе, характер осмысления опыта предшествующих поколений.

В научной и публицистической литературе сегодня достаточно разных, вплоть до противоположных оценок происходящих процессов. Несомненны, на наш взгляд, достижения в методике и организации учебного процесса. Остов же прежней системы образования остается в значительной степени незабываемым. При всех ее достоинствах нельзя забывать о пороках, во многом не преодоленных до сих пор. Наряду с собственно образовательной функцией высшая и средняя школа были призваны выполнять роль своеобразного инкубатора, в котором миллионным тиражом должен был формироваться советский человек — со всеми его положительными и негативными качествами. Система исключала альтернативное образование, выбор предметов, купировала значительное отклонение от нормы.

По мнению А. В. Рубцова и Б. Г. Юдина, российская система образования оказалась перед необходимостью нового самоопределения. Его суть в выборе одного из двух путей: либо забрать у населения часть доходов, чтобы централизованно направить их на улучшение финансирования государственного образования; либо убедить население в том, что вклад в образование — одна из лучших форм инвестиций как для отдельного человека, так и страны в целом<sup>1</sup>. Предложенная альтернатива, несмотря на ее привлекательность и политическую заостренность, тем не менее, отражает только одну грань проблемы и оставляет на втором плане другие — в частности, психологические, аксиологические и педагогические аспекты. Это также вопрос о целях и содержании образования в контексте ценностей рыночного общества. «Ценность образования, — справедливо отмечает М. И. Фишер, — определяется подвижным отношением к его целям, содержанию и методам»<sup>2</sup>. Следовательно, сравнить эффективность государственного и частного секторов системы высшего образования можно путем изучения ценностных ориентаций и мотивов учебы студентов, что мы и предполагаем сделать.

Для того, чтобы вычленить предмет исследования, необходимо четко определить круг основных понятий, с помощью которых он может быть описан научным образом.

Основными вопросами теории ценностей (аксиологии) являются следующие: какова природа ценности? Существует ли ценность реально, объективно, или она является только элементом нашего сознания? Согласно на-

<sup>1</sup> Рубцов, А. В., Юдин, Б. Г. Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. 1995. № 2. С. 137.

<sup>2</sup> Фишер, М. И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагогика. № 6. 1993. С. 20.

туралистическому подходу ценность есть объективное свойство предмета, обусловленное его сущностью, и существует независимо от воспринимающего ценность человека. Оценка предмета в этом случае сводится по существу к познанию его естественных свойств.

Субъективно-идеалистический подход, наоборот, подчеркивает привнесение человеком ценности в предмет, объективные свойства и общественные функции, которые, по мнению его представителей, не обладают ценностными характеристиками.

Объективно-идеалистический подход представляет ценности как особый мир, существующий идеально и независимо от сознания отдельного человека.

В российской гуманитарной науке сложилась традиция рассматривать ценности как элементы общественной практики, как свойства, приобретаемые вещами, искусственными объектами и институтами в системе культуры. «Ценности, — писал один из первых советских исследователей проблемы О. Г. Дробницкий, — это, с одной стороны, характеристики предметов (явлений), в которых человек как-то заинтересован и которые он оценивает положительно или отрицательно, а с другой — такие формы сознания, в которых выражено нормативно оценочное отношение человека к окружающей действительности»<sup>3</sup>. Ценностным измерением обладает все, что вовлекается в процесс преобразования человеком природы и общественных отношений. Определить сущность ценности — значит, раскрыть прежде всего ее функции, значение, роль для человека в контексте конкретного общества, обстоятельств, времени. В понимании содержания ценности как результата субъект-объектных взаимодействий присутствуют оттенки, связанные с проблемой типологии ценностей. Это, например, различие «ценностей жизни и культуры» (В. П. Тугаринов), «Материальных и духовных ценностей» (В. Брожек), «мнимых и действительных ценностей» (О. Г. Дробницкий). А. Г. Здравомыслов переносит ценностные отношения исключительно в область духовной культуры. «При преобразовании потребностей в интересы, — пишет он, — на первый план выступили те характеристики побуждений деятельности, в которых проявляется отношение к социальным институтам. При превращении интересов в ценности меняется предмет отношения — это мир культуры, сфера духовной деятельности человека. На первый план выступает не то, что безусловно необходимо, без чего нельзя существовать (эта задача решается на уровне потребностей), не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия (уровень интересов), а то, что соответствует представлению о назначении человека и его

<sup>3</sup> Дробницкий, О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности в марксизме. М.: Политиздат, 1967. С. 292.

достоинстве, те моменты в мотивации поведения, в которых проявляется самоутверждение и свобода личности»<sup>1</sup>. Отсюда вытекает, по мнению А. Г. Здравомыслова, особая духовная природа любых ценностей: «Ценности — это обособившиеся в ходе самой истории благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы. Но объектами этих обособившихся интересов, предметом стремлений человека в данном случае выступает некое духовное содержание, состоящее в особой концентрации чувств и мыслей, воплотившихся в образцах прекрасного, истинного, доброго, благородного»<sup>2</sup>. Своеобразный крен в сторону духовного при изучении ценностей представляется вполне естественным. Даже в таких областях, как физический труд, служба в армии и т. д., идеология и официальная пропаганда ориентировали в значительной мере на духовное начало, общественный почет, достоинство личности. Богатство и прибыль рассматривались как своеобразные «антиценности». Популярный советский шлягер имел припев: «Хочешь на луну — да! Хочешь миллион — нет!».

Сегодня, когда во многом изменились социально-экономические условия и такие материальные ценности, как богатство, собственность становятся приоритетными для некоторых групп населения, акцентирование на чисто «духовной» трактовке ценностей становится не вполне корректным. Этот небольшой экскурс в область философско-методологической проблематики ценностей мы сделали потому, что в прикладных исследованиях ценностных ориентаций за основу берется точка зрения А. Г. Здравомыслова<sup>3</sup>.

Итак, ценности — это обобщенные значения (со знаком плюс или минус) предметов материальной и духовной культуры для социальных общностей и отдельных людей. Каждая исторически конкретная форма общества характеризуется специфическим набором и иерархией ценностей. В классово дифференцированном обществе одни и те же ценности могут восприниматься с различными знаками группами, обладающими различными интересами. Следовательно, благодаря социальной стратификации современные типы общественно-политической организации порождают противоречивые ценностные системы, сохраняющие устойчивость на основе неких общих архетипов сознания и преемственности в развитии культуры. Прошлые ценности уже не удовлетворяют, или даже вступают в антагонизм с новыми потребностями, но формально признаются в качестве ценностей как часть социального опыта предшественников. Прошлые цен-

<sup>1</sup> Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. С. 160–161.

<sup>2</sup> Здравомыслов, А. Г. Указ. соч. С. 166.

<sup>3</sup> Лапин, Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 3–8.

ности позволяют понять ценностную картину настоящего, а иногда и активно функционируют как часть идеологии старших поколений.

Однако в периоды ломки системы общественных отношений возникают и острейшие ценностные конфликты. При этом тотальный кризис не просто охватывает все сферы общественной жизни, но инициируется и наиболее отчетливо проявляется в столкновении различных ценностных систем. Российское общество переживает сегодня один из этапов такого кризиса, суть которого определяется, прежде всего, столкновением либерально-рыночной и государственно-социалистической систем ценностей. Ценности настоящего, с одной стороны, находятся в постоянном развитии, изменении, с другой — представляют процесс угасания старых ценностей и утверждения будущих, существующих в представлениях и идеях как идеалы или ценностные проекты действительности.

В связи с этим важно различать терминальные (финальные) и инструментальные ценности. Они соотносятся как цели и средства. Инструментальные ценности воспринимаются как ценности лишь в отношении к предполагаемой цели. Естественно, одна и та же ценность может выступать в одном отношении как терминальная, в другом — как инструментальная. Например, отношение инструментальной ценности образования к терминальной ценности богатства отражает ценностную иерархию в сознании части экономически обездоленного студенчества государственных вузов. И, наоборот, богатство представителя «новых русских» становится инструментальной ценностью на пути к престижной профессии, даваемой платным элитарным учебным заведением. Упорядочение ценностей по степени важности зависит, таким образом, от идеалов, воспринятых субъектом, от его целей, обусловленных достигнутым и желаемым статусом.

Выбор той или иной иерархии ценностей выражает ценностную позицию и ценностную ориентацию личности. Удачное определение этих понятий дал словацкий исследователь В. Брожек. «Ценностная позиция, — пишет он, — это относительно устойчивая тенденция определенного способа ценностного поведения; ценностная ориентация является результатом ценностной позиции или предпочтения, которое из нее вытекает и является выражением направленности, целеустремленности ценностной практики субъекта, идет ли речь о производстве или о потреблении отдельных ценностей. Всякая ценностная ориентация есть результат выбора, предпочтения определенной ценности»<sup>4</sup>.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций студентов государственных и частных вузов, насколько нам известно, специально не проводился, хотя отдельные аспекты ценностных ориентаций студентов безотно-

<sup>4</sup> Брожек, В. Марксистская теория оценки. М.: Прогресс, 1982. С. 215–216.



сительно к типу учебного заведения изучались авторами ряда прикладных социологических исследований<sup>1</sup>.

Школьные годы нынешних студентов припели на время «перестройки» и начало радикальных реформ, когда пропаганда либерально-демократических ценностей в средствах массовой информации явно доминировала над вялой защитой ценностей социализма. Несколько сложнее дело обстояло с учебными пособиями, что компенсировалось педагогической мобильностью молодых учителей-гуманитариев, едва успевавших следить за бурными потоками «разоблачений» социализма в периодике. Следовало бы ожидать, что студенты в целом, в негосударственных вузах в особенности, проявят склонность к типично рыночному менталитету. Ведь социальный статус и доходы родителей, преуспевших в современной экономической ситуации, имеющих возможность оплаты учебы в негосударственном вузе, создают для этого необходимые условия. Проверке этой гипотезы было посвящено социологическое исследование ценностных ориентаций и мотивов учебы студентов Алтайского экономико-юридического института. Данные опроса 240 студентов института сравнивались с материалами аналогичного опроса студентов Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова.

Исследование ценностных ориентаций проводилось с помощью специальной ранговой шкалы и дублировалось несколькими закрытыми вопросами анкеты. Использование обычной шкалы для ранжирования ценностей стало возможным, потому что опрашивались студенты, изучавшие социологию и знакомые с принципами социокультурного анализа проблемы. Была проведена предварительная интерпретация содержания ценностей, исключая двусмысленность при сравнении результатов исследования. Метод выбора одного из нескольких ценностных суждений, предложенный Центром исследования динамики ценностей, оправдан, когда в выборку попадают респонденты с низким образовательным цензом<sup>2</sup>. В нашем случае такое усложнение методики измерения ценностных ориентаций было нецелесообразным.

<sup>1</sup> Бандасарьян Н. Г., Кансузян Л. В., Немцов А. А. Инновации в ценностных ориентациях студентов // Социологические исследования. 1995. №4. С. 125–129; Кагустин В. Г., Клямкин И. М. Либеральные ценности в сознании россиян // Политические исследования. 1994. №1. С. 68–92; Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника // Труды по социологии образования. Том I. Выпуск II. М.: Центр социологии образования РАО, 1993. С. 56.; Вишневский Ю. Р. Студент 90-х — социокультурная динамика // Социологические исследования. 2000. №12. С. 26–35; Горшков М. К. Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность (социологический анализ) 1992–2002. М.: Росспэн, 2003. С. 146.

<sup>2</sup> Лапин Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования. 1994. №5. С. 3–8; Лапин Н. И. Ценности, группы интересов и трансформация российского общества // Социологические исследования. 1997. №3. С. 26.

Полученные результаты сведены в таблицу 20.

Таблица 20

**Ценностные ориентации студентов АЭЮИ и госуниверситета**

Ценности	Ранги ценностей			
	Институт		Университет	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Жизнь человека	1	1	1	1
Свобода	3	2	2	4
Здоровье	2	3	4	2
Семья	4	4	8	5
Уверенность в завтрашнем дне	5	6	5	3
Независимость	10	5	6	11
Карьера	6	7	7	7
Богатство	7	8	3	6
Справедливость	8	9	11	12
Личная безопасность	9	10	10	8
Работа	11	12	9	9
Собственность	12	13	12	10
Творчество	13	11	13	13
Равенство	14	14	14	14
Демократия	15	15	15	15

Что дает исследователю анализ иерархии ценностей студентов государственного и частного вуза? Дело в том, что современная российская действительность ценностно иерархизирована, поэтому каждый россиянин, в том числе студент, поставлен перед необходимостью ценностного выбора, вынужден свои интересы приводить в соответствие с господствующей или оппозиционной системой ценностей. Субъективная иерархия ценностей никогда не бывает пассивным отражением объективной иерархии, так как отдельные личности ставят перед собой и осуществляют различные жизненно важные цели. Субъективная иерархия может отражать сегодняшние реалии искаженно, неполно, с опережением или отставанием от скорости преобразования общественных отношений. Анализируя таблицу 20, мы имели в виду, что на ранги ценностей влияют три важных условия. Первое — это степень удовлетворения или неудовлетворения определенной потребности. Чем меньше насыщена потребность, тем более желателен ее предмет. Поэтому высшие ранги получают самые, так сказать, ценные ценности.

Во-вторых, это влияние традиций, моды, общественного мнения и стереотипов сознания. Именно эти факторы в первую очередь искажают субъективные иерархии ценностей. В-третьих, — мотивационная интенсивность ценности — валентность, которая выражает наличное состояние личности. Высокую валентность, как отмечает В. Брожик, могут иметь ценности, которые не относятся к числу самых ценных, но которых человеку требуется очень много, или которые особенно актуализированы в данный момент.

Самый высокий ранг в нашем исследовании получила «жизнь» при отсутствии дисперсии в ответах как студентов института, так и университета. Это объясняется сугубо рациональными основаниями, аргументацией такого типа: «Если возникает угроза жизни, все остальные ценности теряют смысл». Остальные ценности представлены в соответствии со статистическим выражением индивидуальных предпочтений. Наибольшей дисперсией характеризуются ценности, расположенные в середине таблицы, и поразительное единодушие обнаружилось в оценке «равенства» (социального равенства) и «демократии». Значительных различий в иерархии и ценностных ориентациях студентов института и университета нет. Это объясняется, на наш взгляд, переходным, неопределенным состоянием российского гражданского общества в целом, инерцией ценностных процессов в молодежной среде, незрелостью негосударственного сектора образования как некоего дополнения государственно-бюджетного сектора образования.

Более того, при поверхностном взгляде студенты университета обнаруживают большую склонность к либерально-рыночному типу ментальности. У них значительно выше ранг «богатства» и «работы», ниже ранг «справедливости». На самом деле эта картина много сложнее. Если студенты института дают «богатству» более низкий ранг, то это не означает, что они не нуждаются в нем. Скорее, наоборот. Студенты государственного вуза в массе своей лишены этой ценности, поэтому ее валентность, следовательно, и ранг оказались выше, тогда как студенты института насытили (относительно) потребность в «богатстве». При этом значимость достатка у удовлетворивших в нем студентов института окажется выше при снижении их уровня жизни до типичного для студентов университета. Это как в поговорке: «Что имеем — не храним, потерявши — плачем!». Студенты, у кого ранг «богатства» в нашем исследовании оказался ниже, «плакать» будут сильнее, и мотивация достижения (богатства), как мы покажем при рассмотрении мотивов, у них интенсивнее. Аналогичная ситуация складывается и при анализе ценностей «работы», «уверенности в завтрашнем дне». Иерархия ценностей зависит от порогов насыщения соответствующих потребностей. Насыщение одной потребности актуализирует другие, которые могут компенсироваться повышенной потребностью в других ценностях. Это подтверждается результатами анализа ответов на вопрос о намерениях работать по специальности (см. таблицу 21).

Таблица 21

**Собираетесь ли Вы после окончания вуза работать по специальности?**

Варианты ответов	Институт, %	Университет, %
Да	82,4	20,2
Может быть	15,3	57,9
Нет	—	10,1
Не знаю	2,3	12,3

Распределение ответов убедительно показывает, что для студентов института квалифицированная и престижная работа по специальности обладает более высокой ценностью и привлекательностью, чем для студентов университета. Нам могут возразить, что вывод некорректен, так как сравниваются ответы студентов экономико-юридического института и технического университета, а все дело в рыночном спросе на юристов и экономистов. Однако сравнение ценностных ориентаций студентов экономического и юридического факультетов государственного университета также оказывается некорректным, поскольку они уже не первый год осуществляют платный прием и обучение. В то же время в техническом университете в выборку попали студенты специальностей «менеджмент», «международная экономика» и обнаружили общие для всего вуза тенденции в оценках.

Сравним теперь ответы на вопрос «Что Вы будете делать, если после окончания вуза окажетесь без работы?» (таблица 22).

Таблица 22

**Отношение студентов к возможной безработице**

Варианты ответов	Институт, %	Университет, %
Этого не может быть	22,2	9,5
Буду искать работу по специальности	48,9	19,1
Займусь коммерцией	14,1	19,1
Если предлагаемая работа потребует, буду переучиваться, переквалифицироваться	13,3	55,6
Буду жить на пособие по безработице	0,7	2,8
Что-то другое	5,9	11,2

Среди других вариантов ответов студенты института указали, что «выйдут замуж», «будут жить с родителями», а 4% студентов университета отметили возможность использования рэкета, шантажа для получения средств к жизни. Из таблицы видно, что среди учащихся частного вуза значительно больше уверенных в получении работы, что связано не с типом учебного

заведения, а с характером получаемой специальности и отчасти со статусом родителей. Данные, представленные в таблице 23, подтверждают этот вывод.

Распределение ответов показывает, что дети бизнесменов и фермеров обладают большим на порядок профессиональным оптимизмом, в основе которого крепкие тылы в виде семейной собственности и доходов. На интенсивный поиск работы по специальности ориентированы прежде всего те, чьи родители не обладают высоким статусом, доходами и должны многим жертвовать ради образования детей. Этим объясняется и отношение к переквалификации, к пособию по безработице. Большинство респондентов института уверены в получении работы и будут искать удачные, выгодные варианты. Именно этим, на наш взгляд, объясняется более низкий ранг ценности «уверенность в завтрашнем дне» у студентов института. Необходимо также отметить сравнительно легкомысленное отношение студентов университета к дополнительной учебе, переквалификации. Более половины из них готовы к смене специальности, переучиванию, предполагая, что это будет сделано за счет бюджета.

Таблица 23

**Взаимосвязь социального статуса родителей студентов института  
с оценкой угрозы безработицы в %**

Социальный статус родителей	Этого не может быть	Буду искать работу по специальности	Займусь коммерцией	Переквалифицируюсь	Буду получать пособие по безработице	Что-то другое
Предприниматель	88,0	2,4	7,2	—	—	2,4
Рабочий промыш.	3,2	67,2	22,4	7,2	—	—
Служащий, ИТР	1,8	45,0	27,0	27,0	4,5	4,5
Фермер	60,0	25,0	10,0	—	—	5,0
Рабочий торговли	8,5	54,1	13,1	13,1	2,8	8,5
Военнослужащий	—	72,1	9,3	9,3	—	9,3
Врач, учитель	—	78,0	18,0	24,0	—	—
Безработный	—	54,6	15,1	15,1	—	15,1

Удивительным кажется практически одинаковое отношение всех наших респондентов к традиционным ценностям европейского либерализма: «личной свободе», «собственности», «демократии». Неожиданностью для нас стало отсутствие сколько-нибудь значительной корреляции между таким статусом родителей как предприниматель, фермер и предпочтением дан-

ных ценностей. «Социальное равенство» — ядро социалистической системы ценностей — никого не прельщает. Но шаг ли это к цивилизованному либерализму? Вряд ли. Скорее, анализ иерархии ценностей свидетельствует о приоритетности личного выживания и преуспевания и отстранении от общественно значимых социальных институтов. Даже «творчество», обладающее смысловой связью с личной свободой, возможностью самореализации в новых условиях, оказалось на одном из последних мест, потому что нуждается в общественном признании. Уместно в связи с этим вспомнить о разочаровании, постигшем российскую либеральную интеллигенцию, от странного нежелания «новых русских» вкладывать деньги в культуру, любые виды творчества, кроме тех, что приносят быстрые доходы.

К сожалению, возможности сравнения наших результатов с исследованиями других авторов ограничены, так как в каждом из них ставятся разные задачи и используются индивидуальные методики измерения ценностных ориентаций. Например, Центр изучения динамики ценностей под руководством Н. Н. Лапина в 1990 и 1994 гг. проводил изучение динамики ценностей населения России по общероссийской выборке. При этом каждая ценность эмпирически измерялась с помощью четырех ценностных суждений, а ранг ценности определялся по распространенности, одобрению респондентами тех или иных ценностей. В этом случае более высокие места в иерархии ценностей занимали те, что одобрены большей частью опрошенных. Задача ранжирования, таким образом, целиком оставалась в компетенции социолога. Наша же методика заключалась в предоставлении студентам возможности самим определить ранги лично для себя, а затем рассчитывались средние значения по всему массиву.

Порядок в иерархии ценностей, полученный Н. Н. Лапиным, следующий: «законность» (самый высокий ранг), «общение», «семья», «свобода», «нравственность», «жизнь человека», «независимость», «работа» и т. д.<sup>1</sup> Согласно нашей посылке на вершине иерархии должны оказаться самые важные ценности. Здравый смысл подсказывает, что для отдельного человека жизнь вряд ли может быть менее значимой, чем законность, общение, нравственность. Видимо, здесь не совсем точно употреблено понятие «иерархия», поэтому было бы точнее говорить о распространенности.

Существенный интерес представляет для нас сравнение с результатами исследования ценностных ориентаций населения России, проведенное Фондом «Общественное мнение» под руководством Б. Г. Капустина и И. М. Клямкина<sup>2</sup>. Хотя их интересовала в основном распространенность

<sup>1</sup> Лапин Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 5.

<sup>2</sup> Капустин В. Г., Клямкин И. М. Либеральные ценности в сознании россиян // Политические исследования. 1994. № 1. С. 68–92.

именно либеральных ценностей, тем не менее, в использованной выборке студенты фигурируют как самостоятельная группа, и именно это обстоятельство дает основания для сравнения результатов. Представим для наглядности полученные Б. Г. Капустиным и И. М. Клямкиным данные в таблице 24.

Таблица 24

Ценности	Распространенность, %	
	студенты	все население
Законность	46	52
Безопасность	43	48
Семья	42	46
Труд	33	42
Справедливость	35	37
Достаток	33	37
Свобода	49	32
Духовность	29	26
Демократия	14	18
Профессионализм	21	15
Равенство	14	15
Держава	14	14
Достоинство	14	13
Собственность	19	12
Терпимость	7	6

Как следует из таблицы, студенты (видимо, государственных вузов) несколько отличаются от остальных групп населения более высокими потребностями в личной свободе, профессионализме, собственности, что соответствует нашим привычным представлениям о ценностных ориентациях данной социальной группы. Тем не менее в нашем исследовании ценности «демократии», «собственности» оказались актуализированы очень слабо. Низкий рейтинг имеют «равенство» и «держава» (патриотизм). Исследование ценностных ориентаций студентов московских вузов весной 1994 года проведено группой социологов под руководством Т. В. Ковалевой. Об особенностях методики изучения иерархии ценностей студентов автор не пишет, места в ней распределились следующим образом. Близкие друзья (1-е место), интересная работа (2-е место), семья (3-е место), карьера (4-е место), полезные связи и знакомства (5-е место), деньги (6-е место)<sup>1</sup>. Исследо-

<sup>1</sup> Ковалева Т. В. Российское студенчество в условиях переходного периода // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 144-145.

вание выявило аполитичность подавляющего большинства студентов, отсутствие интереса к политическим партиям и движениям.

Сравнение исследований ценностных ориентаций представляет значительную методологическую трудность, поскольку в ранжируемый перечень ценности включаются произвольно с учетом конкретных целей исследователей. Например, по данным Центра социологии молодежи ИСПИ РАН в 2002 году структура ценностей личностного самоопределения молодежи выглядела следующим образом: профессионализм, образование, деньги, трудолюбие, полезные связи, предприимчивость, умение общаться, семья, положение родителей, честность, близость к власти, способность к самокритике, физическая сила и красота. Со времени предыдущего исследования (1999 г.) ценность образования выросла, а ценность семьи опустилась со второго места на восьмое<sup>2</sup>. При сравнении рассмотренных выше исследований ценностных ориентаций мы должны признать, что они фиксируют противоречивую, но объективную тенденцию эволюции мировоззрения студенческой молодежи. Ее суть заключается в вытеснении общественно значимых ценностей на периферию теми, что определяют гарантии личного выживания и благополучия. Более отчетливо эта тенденция проявляется в ценностных ориентациях студентов негосударственных вузов. Попавшая как бы случайно на первое место в проанализированных выше исследованиях ценность «законности» при сравнении с родственным понятием «демократии» воспринимается, в сущности, как экзистенциально значимая в смысле личной безопасности, а не как выражение общественной потребности. На этом общем фоне либерально-рыночные ориентации студенчества, в том числе, студентов негосударственного вуза, проявляются недостаточно отчетливо. Как правило, либерализм выступает как производное прежде всего факторов духовнокультурного порядка, пропаганды, а не экономических. В нашем сравнительном исследовании ценностных ориентаций студентов института и технического университета дети состоятельных родителей не обнаружили явного предпочтения либеральных ценностей.

Ценностные ориентации личности находят практическое выражение в мотивах поведения и деятельности. Неудивительно, что некоторые авторы говорят о ценности как «моментах в мотивации поведения»<sup>3</sup>, о «мотивационно-ценностном отношении к действительности»<sup>4</sup>. «Значимый, эмоционально-ценностный момент мотивации, — пишет В. Г. Асеев, — представляется первичным в детерминации поведения и основным, исходным моментом структуры мотивации»<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Устартовой черты. Выбор молодого поколения // Платное образование. 2004. № 5. С. 9.

<sup>3</sup> Здравсмислов, А. Г. Указ. соч. С. 161.

<sup>4</sup> Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. С. 76.

<sup>5</sup> Там же. С. 79.



Исследование мотивации ведется психологами, педагогами, социологами уже десятки лет. Только в зарубежной психологии насчитывается более тридцати теорий мотивации. Их анализ не является предметом нашего исследования<sup>1</sup>.

Натуралистический подход к человеку, характерный для западной традиции изучения мотивации, делает неразрешимой проблему инициативной формы поведения человека, ограничивает ее суть рассмотрением субъект-предметных отношений. Выход за рамки такого натуралистического подхода возможен, когда мотивация предстает в качестве компоненты структуры активно действующей, самостоятельно выбирающей способ поведения личности. Подчиняясь социальным требованиям, человек формирует мотивы, необходимые для выполнения каких-либо функций в социальной системе и ее изменения. Такой методологический подход характерен для отечественной традиции. Большой вклад в разработку теории мотивации, в частности, мотивации обучения, внесли выдающиеся русские ученые К. Д. Ушинский, И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и другие.

В словарях и энциклопедиях мотив обычно понимается как побудительная причина действий и поступков человека. Различные авторы акцентируют внимание на отдельных сторонах изучения мотивации. Например, С. Л. Рубинштейн подчеркивает осознанность мотивов. «... Мотивация человеческого поведения, — пишет он, — это опосредованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через эту мотивацию человек вплетен в контекст действительности. Значения предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение»<sup>2</sup>. В соответствии с концепцией А. Н. Леонтьева, которому принадлежит одна из наиболее серьезных теорий мотивации, мотивы рассматриваются как «опредмеченные потребности», «предмет деятельности»<sup>3</sup>. «В самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не вписан. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения, — считает А. Н. Леонтьев, — потребность приобретает свою предметность, свою побудительную и направляющую деятельность функцию, т. е. становится мотивом»<sup>4</sup>. Таким образом, мотив оказывается и функцией предмета потребности, и свойством самой потребности, что свидетельствует о про-

<sup>1</sup> Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 44.

<sup>2</sup> Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 368.

<sup>3</sup> Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 102.

<sup>4</sup> Там же. С. 190.

противоречии в определении понятия и затрудняет его использование в прикладных исследованиях мотивации.

По-видимому, нельзя отождествлять мотив с отношением к чему-либо, что нередко делают специалисты в области социологии труда. Отношение есть следствие мотивированности. Например, положительное отношение к учебе в вузе может быть обусловлено творческим содержанием изучаемых предметов, поведением преподавателя, стипендией, честолюбием и т. п. Мотив — это не отношение, а его причина.

Непростые отношения мотива с целями деятельности. Может ли цель выступать, пусть не всегда, мотивом поведения? На наш взгляд, может. Сложная, отдаленная во времени цель порождает целую гамму мотивов, но иногда она непосредственно мотивирует действия человека, или присутствует в нем как один из элементов. По мнению В. И. Ковалева, мотив не тождествен цели, так как мотив — это осознанное побуждение, а цель — предполагаемый результат деятельности. «Мотивы, — пишет он, — обычно предшествуют возникновению целей, ставящихся лишь при наличии определенных потребностей и в соответствии с имеющейся мотивацией»<sup>5</sup>. Однако несколькими страницами далее он сам себя опровергает, утверждая, что важнейший мотив деятельности капиталиста — получение прибыли<sup>6</sup>. Осознанность мотива предполагает соотнесение его с целью, осознанность самой цели как побудителя действий. Совершенно справедливо замечает Х. Хеккаузен, что при всех различиях в оттенках значения терминов побуждения, влечения, стремления указывают на «динамический момент направленности действия на определенные целевые состояния, которые, независимо от их специфики, всегда содержат в себе ценностный момент»<sup>7</sup>. Целеустремленность и направленность личности порождает, как правило, систему мотивов, субординированных по степени важности, как и иерархия ценностей. Например, профессиональная направленность человека возникает под влиянием совокупности мотивов, связанных с престижностью, доходностью профессии, содержанием и разнообразием труда. При этом мотивы не просто ранжируются по определенной иерархии, занимая более или менее значимые места, но и вступают в определенные противоречия, отражая их двухмодальное строение. «Эти две модальности, — считает В. Г. Асеев, — проявляются в относительно различных по форме побуждениях типа непосредственно реализуемой потребности, влечения и типа необходимости, нужды, в виде стремления к чему-либо и избегания...»<sup>8</sup>. Это противоречие мотивации отражает противоречивость реальных отношений, в которые включена личность.

<sup>5</sup> Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. С. 51.

<sup>6</sup> Там же. С. 62.

<sup>7</sup> Здравомыслов А. Г. Указ. соч. С. 33.

<sup>8</sup> Асеев В. Г. Указ. соч. С. 104.

Педагогическая задача формирования мотивации еще совсем недавно рассматривалась как обеспечение доминирования общественно значимых (с точки зрения социалистического идеала) мотивов в различных видах деятельности. Сегодня педагогическая доктрина не сориентирована однозначно на новую систему ценностей. Дикая капитализация первоначального накопления формирует мотивацию в соответствии с принципом «каждый сам за себя, один Бог за всех». В то же время традиции образования, мало изменившаяся учебно-методическая база в гуманитарной сфере и в самом педагогическом корпусе еще несут значительный потенциал общественно значимых мотивов обучения и воспитания. Идет радикальная смена систем мотивации. Выявить динамику мотивов выбора профессии, влияние типа учебного заведения на мотивацию учебы — важная и непростая исследовательская задача, которая осложняется неразработанностью проблемы.

По данным исследований психологов, компоненты, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности, в структурах образа профессионала и его мотивационной сфере начинают преобладать только к четвертому курсу обучения<sup>1</sup>. Это не удивительно, так как в модель высшего образования до массового перехода на бакалавриат специализация закладывалась с третьего курса. Вот почему для опроса мы взяли студентов 4-го курса технического университета. Особенностью программы экономико-юридического института является одновременное с общеобразовательными изучение специальных предметов, что позволило включить в число респондентов студентов первого и второго курсов.

Согласно одной из гипотез исследования, на мотивы собственно учебной деятельности влияют как ценностные ориентации студентов, так и профессиональная ориентация в целом. Поэтому нам важно было знать отношение к высшему образованию в целом и мотивы выбора типа учебного заведения. Ответы на соответствующие вопросы анкеты представлены в таблицах 25–27.

Как следует из таблицы 25, среди студентов негосударственного вуза явно преобладает стремление к знаниям и ориентация на профессиональную карьеру и в то же время некоторое пренебрежение к диплому, элементу имиджа преуспевающего человека. Дело не в престиже, который является естественным дополнением к статусу высококвалифицированного юриста. Несколько озадачивает совпадение позиций студентов обоих вузов по отношению к карьере предпринимателя и менеджера.

---

<sup>1</sup> Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. С. 106.

Таблица 25

**Мотивы поступления в высшее учебное заведение, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Высшее образование престижно	4,7	20,8
Хочу получить знания и умения, необходимые для будущей работы	76,5	43,2
Не хочу служить в армии (респонденты мужского пола)	1,1	39,4
Диплом не мешает	—	50,0
Многие учатся, чем я хуже	—	5,6
Высшее образование гарантирует чистую, спокойную работу	5,9	12,3
Хочу серьезно заняться наукой	2,3	1,6
Это путь к карьере менеджера, бизнесмена	5,9	5,6
Что-то другое	2,3	1,8

Таблица 26

**Мотивы выбора негосударственного учебного заведения, %**

Варианты ответов	Студенты института
Считаю, что здесь выше качество образования	11,9
Не надо сдавать вступительные экзамены	40,0
Не выдержу конкурс на вступительных экзаменах в госуниверситет по интересующей специальности	36,3
Устраивает программа обучения	15,5
Родители настояли	9,6
Что-то другое	4,4

Таблица 27

**Мотивы выбора государственного учебного заведения, %**

Варианты ответов	Студенты университета
Считаю, что здесь выше качество образования	12,3
Не надо платить за учебу	57,9
Негосударственный вуз не готовит специалистов по нужной мне специальности	26,4
Устраивает программа обучения	32,6
Родители настояли	8,4
Что-то другое	5,6

В мотивах студентов АлтГТУ представлены две различных тенденции. Первая — это ориентация на профессиональную карьеру, характерную в основном для студентов престижных специальностей (программисты, менеджеры). Вторая — практически отсутствующая в мотивах студентов института — использование студенческого статуса для решения личных проблем, не связанных непосредственно с высшим образованием. Обращает на себя внимание стремление значительной части респондентов избежать службы в армии, использовать диплом как инструмент дальнейшего самоопределения не обязательно в изучаемой профессиональной области. Профессиональный выбор для большинства студентов АлтГТУ не окончателен.

Это подтверждается и анализом данных таблицы 26 и 27. 76,3% студентов института, выбравших второй и третий варианты ответов, интересуется конкретная профессия. Они предпочли бы государственный вуз, если бы смогли преодолеть барьер вступительных экзаменов. Лишь 11,9% считают, что негосударственное учебное заведение дает образование более высокого качества. Примерно такое же число — 12,3% — студентов АлтГТУ убеждено в преимуществах государственного университета. Казалось бы, о резервах пополнения клиентуры негосударственных образовательных учреждений свидетельствуют 26,4% студентов, избравших аргумент отсутствия нужной специальности. Но если учесть, что число одновременно выбравших второй и третий варианты ответов таблицы 8 не превышает 23% опрошенных, то вывод о росте потенциального контингента негосударственных вузов за счет государственных весьма сомнителен. Да и просто здравый смысл подсказывает, что если можно что-то получить бесплатно, то такой вариант предпочтителен. Для большинства студентов института, таким образом, платное образование — печальная необходимость.

Согласно нашей гипотезе выбор негосударственного вуза должен коррелировать с оценкой способностей. Как показал опрос, наличие денег при недостатке способностей играет заметную, но не главную роль при выборе платного образования. Наряду с данными таблицы 7 об этом косвенно свидетельствуют и ответы на следующий вопрос (см. таблицу 28).

Таблица 28

**Соответствуют ли Ваши способности требованиям учебной программы и будущей профессии?, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Да, вполне	28,2	58,4
Ощущаю некоторое несоответствие	45,9	32,6
Несоответствие явное, но я стараюсь развить способности	13,4	2,8
Нет	1,5	6,2
Не знаю	10,6	—

В два раза большее число студентов АлтГТУ уверены в своих способностях, естественно, так как к четвертому курсу значительная часть неуспевающих уже отчислена из университета. Это же обстоятельство объясняет, почему студенты младших курсов института не могут определенно ответить на вопрос о соответствии своих способностей профессиональному выбору. Зато среди них почти в 5 раз больше тех, кто, признавая низкий стартовый уровень, стремится развить способности. Это, кстати, отмечают и преподаватели института. Видимо, заплаченные за образование деньги мотивируют более заинтересованное отношение к учебе.

Отмеченная тенденция подтверждается также сравнением ответов, представленных в таблице 29.

Таблица 29

**Хватает ли Вам времени на усвоение учебной программы?, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Да	11,1	39,4
Немного не хватает	71,1	50,0
Совсем не хватает	17,8	10,6

Интересно, что коэффициент положительной корреляции суммы первых двух ответов таблицы 9 и первых двух ответов таблицы 10 для студентов университета приближается к 1. А среди студентов института, удовлетворенных своими способностями, 22% утверждают, что им совсем не хватает времени на усвоение программы, что свидетельствует о противоречии. Однако если учесть, что это в основном респонденты женского пола, избравшие среди мотивов поступления в вуз второй вариант — стремление к знаниям, можно предположить, что данное обстоятельство скорее подтверждает серьезность и добросовестное отношение к учебе.

Мотивы учебы тесно связаны как с мотивами выбора вуза (профессии), так и с условиями последующей профессиональной деятельности. При этом последние являются видоизмененными мотивами выбора профессии. Как влияет самоидентификация личности с профессиональной группой, образом жизни профессионала на мотивы обучения, априори сказать невозможно. По мнению В. И. Ковалева, мотивационная сфера личности, зависящая от условий обучения, имеет двухуровневую структуру: один — мотивы профессиональной деятельности, другой — мотивы профессиональной подготовки, при этом второй подчинен первому<sup>1</sup>. В анкету специально были внесены вопросы для проверки этой зависимости.

<sup>1</sup> Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. С. 119.

Опрос показал, что независимо от типа учебного заведения чуть больше трети молодых людей ориентированы на самоутверждение в творческой работе. Интересно, что и в институте, и в АГТУ около 60% респондентов, назвавших данный мотив, — респонденты женского пола. По остальным вариантам ответов различие существенно. В целом можно говорить, что студенты университета не слишком притязательны в оценке своих перспектив: половина из тех, кто не откажется от выгодных перспектив, в то же время отметили важность бытовых и социально-психологических условий. Среди тех, кто готов пожертвовать потраченным на образование временем ради высокооплачиваемой, но неквалифицированной работы, естественно, оказались респонденты только мужского пола. Значительная часть опрошенных студентов АлтГТУ, как будет видно из следующей таблицы, видит свое будущее в образе инженера. Студент института больше привержен ценностям индивидуализма и стремится самореализоваться в творческой работе с высокими доходами и перспективой служебного роста, что характерно для бизнес-слоя России в целом<sup>1</sup>.

Таблица 30

**Мотивы выбора работы после окончания вуза, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Бытовые условия (близость работы от дома, неполный рабочий день или работа через день, хорошие условия труда)	4,7	25,8
Самореализация (разнообразная, содержательная, творческая работа)	38,4	34,3
Социально-психологические условия (хорошие отношения в коллективе, удовлетворение от общения с коллегами)	5,9	27,0
Высокая зарплата (доходы) при не очень квалифицированной или тяжелой работе	12,9	34,3
Работа, имеющая выгодные перспективы (повышение в должности, прибыль, выезд за границу)	56,3	39,5
Главное, не оказаться безработным	2,3	9,5

О конкретной карьере, объясняющей мотивы будущей профессиональной деятельности, можно судить по таблице 31.

<sup>1</sup> Бабаева Л. В., Чирюкова А. Е. Бизнес-элита России. Образ мировоззрения и тип поведения // Социологические исследования. 1995. № 4. С. 129–133; Родионова Г. А. Ценностные ориентации управляющих приватизированных предприятий // Социологические исследования. 1994. № 2. С. 111–114.

Таблица 31

## Кем Вы мечтаете стать?, %

Варианты ответов	Институт	Университет
Профессиональный политик	0,7	0,7
Предприниматель в сфере производства	22,2	20,2
Банкир	5,9	12,3
Адвокат, судья, юридический консультант	67,4	1,8
Бухгалтер	3,7	5,6
Преподаватель	2,2	12,3
Инженер на государственном (акционерном) предприятии	—	12,3
Инженер на частном предприятии	—	34,8
Другие профессии	2,2	0,7

Как следует из таблицы, ответы студентов экономико-юридического института никаких сюрпризов не содержат и соответствуют ценностным ориентациям и мотивам поступления в вуз. Можно отметить лишь различие между мечтами о статусе предпринимателя и соответствующим мотивом поступления в колледж (см. таблицу 25). Однако это различие объясняется просто, если учесть, что студенты института интересуются бизнесом в сфере правоотношений, а у 23% студентов родители являются предпринимателями. Что касается студентов университета, то у них противоречие между мотивами поступления в вуз, мотивами будущей профессиональной деятельности и соответствующими мечтами очевидно. Желание стать банкиром 12,3%, бухгалтером 5,6%, адвокатом и судьей 2,8% — это досужие мечты, лишённые оснований в реальной деятельности, в мотивах достижения. Заметное предпочтение карьеры инженера на частном предприятии — это не сознательное проявление рыночной ценностной ориентации, а, скорее, выбор лучших условий продажи рабочей силы, более высокого заработка.

Таким образом, в мотивах профессионального выбора у студентов негосударственного вуза мы наблюдаем большую статистически значимую определенность и соответствие ценностным ориентациям, чем у студентов государственного университета. Посмотрим, как мотивы выбора учебного заведения, профессиональной карьеры проявляются в отношении к учебе.

Мотивы учебы во многом определяются степенью удовлетворенности качеством преподавания и организации обучения. Используемая нами анкета включала несколько вопросов на эту тему. Данные опроса представлены в следующих таблицах.



Таблица 32

**Испытываете ли Вы разочарование в выборе учебного заведения?**

Варианты ответов	Институт	Университет
Да	8,9	9,0
Отчасти	57,8	32,6
Нет	23,0	51,7
Не знаю	10,3	6,7

Число вполне удовлетворенных выбором вуза среди студентов университета в 2,2 раза выше, однако, надо учесть, что студенты института полностью оплачивают свое образование и их требования выше. Надо учесть также право на отсрочку от службы в армии.

Таблица 33

**Удовлетворены ли Вы качеством преподавания в Вашем вузе?, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Да, вполне	28,2	26,4
Не совсем	56,5	58,4
Нет	3,5	10,7
Не знаю	11,8	4,5

Сравнивая распределение ответов в таблице 33 с таблицей 32, мы можем сделать вывод о том, что не качество преподавания является причиной разочарования в выборе вуза, а факторы другого порядка.

Поскольку оба вуза находятся в одном городе, и часть их студентов знакомы друг с другом, общаются на досуге, нам было интересно сравнить их восприятие качества образования в учебных заведениях различного типа. Мы отдавали себе отчет в относительности данного индикатора, фиксирующего скорее определенный стереотип студенческого сознания, чем реальность. Тем не менее считаем, что он может быть использован для сравнительного анализа мотивации.

Никаких явных преимуществ в негосударственных учебных заведениях большинство студентов не видит, причем студенты института обнаружили в этом вопросе даже больший скептицизм. Между тем исследования наших коллег демонстрируют даже определенные преимущества негосударственных вузов перед государственными по ряду параметров образовательного процесса. Например, в Екатеринбурге и Свердловской области студенты негосударственных вузов чаще удовлетворены качеством преподавания.

давания и организацией учебного процесса, возможностями самореализации, чем студенты государственных вузов<sup>1</sup>.

Таблица 34

**Как Вы оцениваете качество преподавания и образования в учебных заведениях различного типа?, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Негосударственные вузы обеспечивают более высокий уровень, чем государственные	16,5	10,1
Платность не влияет на качество образования	64,7	43,8
Негосударственные вузы не гарантируют уровня и качества обучения государственных	10,6	25,3
Не знаю	8,2	20,8

Таблица 35

**Как Вы считаете, в негосударственных учебных заведениях по сравнению с государственными студенты относятся к учебе?, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Более ответственно	22,3	23,0
Менее ответственно	18,8	12,3
Так же	51,9	43,8
Не знаю	7,0	20,8

Итак, не более 23% студентов признают влияние типа учебного заведения на интенсивность учебной мотивации, что в два раза меньше числа респондентов, не усматривающих в этом никакой разницы.

Среди готовящихся регулярно к учебным занятиям в обоих вузах более 80% составляют студентки, и в основном это те же респонденты, которые избрали первый вариант ответа таблицы 35. Социальная детерминанта влияет на регулярную подготовку следующим образом: 70% детей фермеров, около 50% детей служащих сферы управления и ИТР, 10% детей предпринимателей, 30% детей рабочих торговли, 20% детей рабочих транспорта и понемногу остальные — такое распределение среди студентов колледжа. У студентов университета среди избравших первый вариант ответа в два раза выше доля детей служащих и ИТР.

Важным показателем учебной мотивации, на наш взгляд, является отношение к списыванию. Педагогической общественности известны результаты опросов американских студентов и их негативное отношение к пользова-

<sup>1</sup> Кошьева И., Щуклина Е. Качество негосударственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей // *Alina mater*. 2003. № 7. С. 26–27.

нию шпаргалками. Согласно одной из наших гипотез студенты, заплатившие за учебу, должны были обнаружить стремление к самостоятельному овладению знаниями и пренебрежение к списыванию: ведь среди мотивов поступления в вуз у них явно преобладало желание получить знания, а не диплом, отметки как таковые.

Как видно из таблицы, по принципиально важным позициям (третий и четвертый варианты ответов) различия минимальны, а их удельный вес очень низок. Различия между студентами института и университета, избравшими первый и второй варианты, вполне могут быть объяснены субъективным восприятием ситуации. Из полученных нами материалов не вытекает однозначная интерпретация этого явно противоречащего мотивам профессионального выбора феномена. Видимо, отношение к списыванию — это дань школьной традиции. Данные экспертного опроса преподавателей колледжа подтверждают факт легкомысленного отношения к списыванию. Более того, они отмечают, что в стремлении получить высокую оценку студенты негосударственного вуза проявляют иногда особую изобретательность и напористость.

Таблица 36

**Как Вы относитесь к списыванию на контрольных работах и экзаменах?, %**

Варианты ответов	Институт	Университет
Списываю постоянно, чтобы получить хорошие оценки	5,9	20,2
Прибегаю к шпаргалкам в редких случаях, когда деваться некуда	83,0	68,6
Не списываю из принципа, так как хочу себя проверить	7,4	5,6
Не списываю, потому что серьезно готовлюсь к контрольным работам и экзаменам	3,7	4,9
Что-то другое	3,7	0,7

Возможно, списывание — это естественная реакция студентов колледжа на особенно строгие требования преподавателей? Вот как эти требования оценивают наши респонденты.

Данные таблицы 37, по нашему мнению, говорят лишь о разных уровнях довузовской подготовки студентов. Те, кто подготовлен слабее, воспринимает эти требования независимо от типа учебного заведения, как завышенные. По данным опроса студентов московских вузов свыше половины респондентов проявляют недостаточную самодисциплину, слабый интерес к знаниям, что в конечном итоге девальвирует требования преподавателей и качество оценки<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ковалева, Т.В. Российское студенчество в условиях переходного периода // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 144.

Таблица 37

**Сравнительная оценка требований, предъявляемых к студентам преподавателями института и университета, %**

Варианты ответов	Институт	Варианты ответов	Университет
Преподаватели предъявляют к нам требования, завышенные по сравнению с требованиями в университете	28,9	Преподаватели предъявляют к нам требования, завышенные по сравнению с требованиями в негосударственных вузах	32,6
Такие же требования, как в университете	29,6	Такие же требования, как в негосударственном вузе	32,6
Требования, заниженные по сравнению с требованиями в университете	8,9	Требования, заниженные по сравнению с требованиями в негосударственном вузе	6,2
Не знаю	29,6	Не знаю	28,6

Большая часть преподавателей института, будучи штатными работниками бюджетных вузов, в процессе интервьюирования отметили абсолютную одинаковость требований. Лишь в начале своей педагогической деятельности в институте некоторые из них ощущали неловкость при выставлении студентам заслуженно низких или неудовлетворительных оценок. Ведь осознание того факта, что за обучение заплатило не государство, а сам студент, создает момент психологической зависимости, преодолеваемый в дальнейшей работе.

Заинтересованность и интенсивность учебной мотивации студентов в значительной мере зависит от личности и типа преподавателя. Здравый смысл подсказывает гипотезу об особых претензиях студентов частных вузов к профессиональным и личностным качествам педагогов. Здесь зарплата преподавателя значительно больше зависит от величины рейтинга, ежегодно измеряемого при опросах студентов института. Узнать, какие именно качества наиболее привлекательны для студента негосударственного вуза, следовательно, мотивируют его учебу, и есть ли различия с нормативной моделью преподавателя, отражающей ожидания студентов университета, мы попытались, используя принцип ранжирования качеств преподавателя.

Очевидно, что никаких серьезных различий и тенденций полученные результаты не зафиксировали. Влияет пол, но никак не тип учебного заведения. Студенты ждут от преподавателя справедливости и проявления интереса к личности учащегося, в самом преподавателе видят яркую личность, увлеченную своим предметом. На втором плане оказались собствен-

но профессиональные качества. Дисперсия в выборах первых пяти качеств оказалась минимальной. При сравнении с таблицей 38 удалось выявить высокую положительную корреляцию между выше среднего рангом требовательности и строгости и признанием заниженных требований к студентам (0,64 и 0,78 соответственно).

Таблица 38

**Качества, более всего ценимые в преподавателе, %**

Качества	Ранги качеств			
	Институт		Университет	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Справедливость	1	2	1	2
Интерес к личности студента	2	1	3	1
Уважительное отношение к студенту	3	3	2	4
Увлеченность предметом	4	4	4	4
Методическое мастерство	5	5	5	5
Обаятельный внешний вид	6	7	7	6
Снисходительность	7	6	6	10
Требовательность	8	9	8	8
Строгость	10	8	10	7
Деловитость	9	10	9	9

Подводя итоги, мы вправе сделать вывод об отсутствии принципиальных различий в мотивации учебы студентов негосударственного и государственного вузов. Студенты института обнаружили большую заинтересованность в профессиональной карьере, уверенность в своем будущем, их ценностные ориентации больше соответствуют рыночной стратегии российских реформ. Нет сомнений в том, что они быстрее адаптируются к новым экономическим и социальным реалиям. Однако их преимущества не столь уж и очевидны. Социальная активность студентов колледжа обусловлена не столько типом учебного заведения, сколько модной и престижной профессией, гарантирующей достаток и высокий социальный статус. Все решает спрос на специалистов рыночного профиля, финансирование вуза (независимо от его типа), качество довузовской подготовки и конкурс среди абитуриентов. Примитивная логика фритредеров, утверждающих, что частный интерес во всех сферах деятельности обеспечивает безусловно более высокую эффективность, не срабатывает в сложном

контексте культурного пространства. Еще несколько лет назад умозрительный лозунг: «Поделим колхозную землю и фермер-частник завалит страну продовольствием!» — сегодня потерял свою убедительность. В сфере образования увлечение коммерциализацией способно породить гораздо более серьезные разочарования. Экономическое положение подавляющего большинства населения России в обозримом будущем позволяет предположить, что негосударственный сектор высшего образования не станет задавать тон и определять систему ценностей и мотивов обучения студенческой молодежи. Тем не менее негосударственный сектор высшего образования как дополняющее и отчасти конкурирующее в сфере гуманитарного знания социальное образование будет активно влиять на ценностные ориентации молодежи.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций и мотивов учебы студентов государственных и негосударственных высших учебных заведений гуманитарного профиля позволяет сделать очередной гносеологический шаг к более глубокому представлению о сущности и содержании негосударственного сектора образования и специфике его функционирования.

## 6.2. Влияние информационных технологий и инноваций на эффективность организации учебного процесса в частном вузе

Построение правового государства выдвигают на первый план задачу формирования в России единого информационно-правового и экономического пространства, обеспечивающего экономическую и правовую информированность всех структур общества и каждого гражданина в отдельности.

Если в 2002 г. Российская Федерация имела интернет-аудиторию 8 миллионов человек на всю 150-миллионную страну, причем туда входили люди, которые пользовались Интернетом раз в полгода, то сегодня ИТ-аудитория — это примерно 70 миллионов человек, люди, которые выходят в Интернет минимум раз в месяц, а на самом деле — раз в неделю. В Российской Федерации активно работают интернет-магазины, развивается электронный банкинг, где циркулируют огромные суммы денег. ИТ-системы внедряются и в процессы, связанные с обществом и политикой.

Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ — это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, эконо-

мические и культурные проблемы. Сами ИТ требуют сложной подготовки, больших первоначальных затрат и наукоемкой техники. Их введение должно начинаться с создания математического обеспечения, формирования информационных потоков в системах подготовки специалистов.

ИТ-отрасль — ведущий сектор экономики, во многом определяющий инновационный характер развития других отраслей и областей деятельности. В экономически развитых странах 90% ежегодного прироста ВВП обеспечивается внедрением инноваций и новых технологий

Сегодня Россия среди 75 стран находится на 38-м месте по «человеческому капиталу», на 62-м — по программно-аппаратному обеспечению, на 66-м — по информационно-коммуникационной структуре, на 71-м — по использованию ИТК в образовании<sup>1</sup>.

В концепции правительства РФ по развитию ИТ до 2010 г. планировался ежегодный 30%-ный рост национальной ИТ-отрасли, занятость в отрасли — 3–5% населения РФ. Прогноз среднего ежегодного прироста рынка ИТ-услуг — 25,4% (IDC Services).

Поэтому подготовка высокопрофессиональных кадров, способных развивать новые ИТ и эффективно использовать ИТ на практике, становится стратегически важной задачей.

Правовая и экономическая информатизация общества открывает принципиально новые возможности для совершенствования организации экономической и юридической деятельности, включая в себя процессы использования логики, математического моделирования социальных процессов, теории информации и информационных систем и самих компьютеров (как технических средств автоматизации информационных процессов). Правовая и экономическая информатизация общества базируется на решении двух взаимосвязанных задач: информатизации экономической и правовой сферы и законодательном регулировании правоотношений в сфере информатизации. Современный специалист экономического и юридического профиля должен владеть и уметь использовать новые информационные технологии.

Однако новые информационные технологии, основанные на использовании персональных компьютеров и телекоммуникационных средств, с опозданием входят в современную экономическую и юридическую практику. Отчасти это обусловлено тем, что юристам, в силу специфики профессии, свойственен консервативный подход к новшествам, в том числе и техническим. Право как инструмент предполагает неизменность основополагающих принципов и стабильность способов регулирования отношений между его субъектами.

<sup>1</sup> Задорожнюк А. Потенциал негосударственных вузов с позиции экономики образования // Высшее образование в России. 2006. № 9. С. 111.

Решение обозначенных проблем возможно на базе информационной ориентации системы высшего юридического образования. Выпускник экономико-юридического вуза должен не только иметь представление о возможностях информационного общества, но эффективно и профессионально использовать их. Именно процессы совершенствования учебной деятельности экономико-юридических вузов могут существенно повлиять на сложившуюся ситуацию благодаря внедрению и развитию новых форм обучения, практики опережающего обучения. Главной целью является ознакомление студентов с основами современных информационных технологий, тенденциями их развития, принципами построения информационных моделей, проведения анализа полученных результатов, применения современных информационных технологий в профессиональной деятельности. «Информатика», на наш взгляд, должна занимать особое место в ряду изучаемых в вузе дисциплин, так как на ее фундаменте необходимо строить весь образовательный процесс, и именно она является инструментарием будущей юридической деятельности<sup>2</sup>.

В настоящее время в Алтайском экономико-юридическом институте сложилась определенная структура профессионального обучения. Она характеризуется переходом к многоуровневой и многокомпонентной системе подготовки студентов в области экономики и юриспруденции на основе модели информационной культуры, которая формируется при изучении всего комплекса дисциплин: общего гуманитарного и социально-экономического, общего математического и естественнонаучного, общепрофессионального и специального экономического и юридического циклов.

Важнейшую роль в этой модели играют «Экономическая информатика и вычислительная техника», «Информационные технологии в управлении» и «Информационные технологии в юридической деятельности», благодаря которым внедряются и развиваются новые формы обучения, например, дистанционное, усиливаются тенденции к формированию открытого образования. Это, в свою очередь, ставит перед нами проблему расширения практики опережающего обучения, использования новых технических средств и технологий, совершенствования образовательных методик.

Именно дисциплины «Информационные системы в экономике», «Информационные технологии в управлении» и «Информационные технологии в юриспруденции» формируют у студентов представления:

- о современной науке информатике и ее технических средствах;
- о роли науки информатики в становлении и развитии цивилизации в целом и современной экономической, управленческой и юридической деятельности;

<sup>2</sup> Компьютерные технологии в юридической деятельности: учеб. и практич. пособие / под ред. Н. Полевого. М.: Издательство БЕК, 1994. 304 с.



- о компьютерных методах сбора, хранения, обработки и редактирования информации;
- об информационных ресурсах общества;
- о современных информационных технологиях переработки информации и их влиянии на успех в профессиональной (экономической, управленческой и юридической) деятельности;
- о современном состоянии и тенденциях развития вычислительной техники и программных средств.

В результате изучения названных дисциплин у студентов формируются умение:

- работать на компьютере в современных операционных системах и средах с программными средствами общего назначения;
- подготавливать на ЭВМ процессуальные и иные документы различной степени сложности с использованием текстовых, графических редакторов, программ оптического распознавания текстов, систем управления базами данных и электронных таблиц;
- применить полученные знания при изучении дисциплин, использующих автоматизированные методы анализа и расчета, при выполнении домашних заданий, курсовых и выпускных квалификационных работ.

В процессе изучения названных дисциплин студенты приобретают навыки:

- уверенной работы в качестве пользователя персонального компьютера, самостоятельного использования внешних носителей информации для обмена данными между машинами, создания резервных копий и архивов данных и программ;
- уверенной работы в локальных и глобальных компьютерных сетях, использования в профессиональной деятельности сетевых средств поиска и обмена информацией и информационных ресурсов;
- применения современных информационных систем и технологий для решения профессиональных задач;
- автоматизации решения экономических, управленческих и юридических задач<sup>1</sup>.

Компьютеризация открывает принципиально новые возможности и для совершенствования организации экономической и юридической деятельности. Это понятие включает в себя процессы использования логики, математического аппарата (для формализованного описания объектов и алгоритма решения правовых и экономических задач), теории информации и информационных систем и самих компьютеров (как технических средств автоматизации информационных процессов).

<sup>1</sup> Полевой Н.С. Криминалистическая кибернетика. М., 1989. 384 с.

Материально-техническая база института позволяет организовать учебный процесс на достаточно высоком уровне. Учебные аудитории оборудованы современными техническими средствами обучения. В учебном процессе используются компьютеры, эпи- и диапроекторы, графопроекторы, видеокамеры, телевизоры, аудио- и видеоманитофоны.

Студенты института занимаются в компьютерном классе, оснащенном компьютерами типа Pentium IV, планшетными сканерами, лазерными и струйными принтерами, копировальными аппаратами и современным программным обеспечением: операционные системы Windows 98/Millennium, Windows XP, Windows NT/2000, пакетами прикладных программ Microsoft Office 2003, Microsoft Office 2007, Microsoft Office XP, Adobe Photoshop 6.0, PageMaker 7.0, Promt, Socrat, обучающих программ по экономическим, математическим, юридическим дисциплинам и иностранным языкам (английскому и немецкому). Общее количество используемых в учебном процессе программ — более 100. В учебном процессе активно используются программы автоматизации обработки экономической, управленческой и юридической информации («1С: Бухгалтерия», «Парус», «Инфо-Бухгалтер», «Фоторобот», АРМы адвокатов, следователей, нотариусов и др.).

В институте функционирует локальная вычислительная сеть с пропускной способностью 1000 Мбит/с, объединяющая компьютеры служб и подразделений института, ректората, деканатов и кафедр, читального зала библиотеки.

Все компьютеры подключены к глобальной вычислительной сети Интернет, возможности которой интенсивно используются при проведении учебных занятий и при организации самостоятельной работы студентов.

Институтом заключены договоры о сотрудничестве с фирмами «КонсультантПлюс» и «Гарант», по которым проводится бесплатное обеспечение института одноименными справочными правовыми (юридическими) системами и их регулярное обновление и пополнение. Обучение ведется на базе электронных учебников, разработанных преподавателями института в сотрудничестве с работниками указанных фирм.

Для обеспечения учебного процесса на должном уровне в библиотеке института установлены компьютеры, обеспечивающие студентам и профессорско-преподавательскому составу оперативный доступ к ресурсам глобальной вычислительной сети, к фондам библиотек, позволяющие реализовать возможности поиска необходимой литературы, справочных данных и т. п.

Доступ к ресурсам глобальной вычислительной сети обеспечен с персональных компьютеров позволяет работать в режиме «On Line» с СПС «КонсультантПлюс», «Гарант», «Кодекс», «ЮСИС», «Эталон», серверами «Центра компьютерных разработок», органов государственной власти, Министер-

ства по налогам и сборам, Министерства экономики, Министерства юстиции и Министерства внутренних дел. Помимо этого в библиотеке имеется большая подборка обучающих программ и электронных учебников по ряду дисциплин, изучаемых студентами.

Главной целью преподавания дисциплин «Экономические системы в экономике», «Поиск и обработка экономической информации», «Информационные технологии в управлении» и «Информационные технологии в юриспруденции» является ознакомление студентов с основами современных информационных технологий, тенденциями их развития, принципами построения информационных моделей, проведения анализа полученных результатов, применения современных информационных технологий в профессиональной деятельности.

- при проведении практических занятий, как правило, используются нелинейные технологии обучения — учебно-проектная деятельность;
- компьютерное моделирование;
- гипермедиа технологии (работа с гипертекстом, WWW);
- мультимедиа технологии;
- тестирование;
- олимпиады.

Большое внимание на занятиях отводится компьютерному моделированию — важнейшему компоненту образовательной нелинейной технологии. В качестве средств используются Excel и Access, моделирующие программы, например, «Фоторобот».

При проведении практических занятий, после получения навыков работы на ПК, применяется проектный метод обучения, суть которого заключается в том, что учебная работа проводится над целостным объектом окружающего мира, который подвергается комплексному рассмотрению с точки зрения различных научных дисциплин.

Так, технология работы с текстовым и графическим редакторами, электронной таблицей и базой данных в среде Microsoft Office отрабатывается на основе темы «Оформление процессуальных документов органов предварительного расследования».

С помощью текстового редактора WORD составляются такие документы, как «Бизнес-план предприятия», «Стратегия развития фирмы», «Постановление о возбуждении уголовного дела и принятии его к своему производству», «Протокол явки с повинной», «Постановление о признании потерпевшим», «Протокол о задержании по подозрению в совершении преступления», «Протокол допроса свидетеля», «Протокол очной ставки», «Протокол осмотра места происшествия», «Протокол следственного эксперимента», «Постановление о назначении дактилоскопической экспертизы» и т. д.

С помощью моделирующей программы «Фоторобот» составляются портреты подозреваемых лиц.

В электронной таблице Excel производится, например, составление сметы доходов и расходов, описи конфискованного имущества, расчет ресурсов, требуемых для проведения следственного эксперимента.

При помощи СУБД Access создаются базы данных: сведения о работниках, сведения о подозреваемых, сведения об уликах и т. п.

Перечисленные средства и технологии применяются в организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

В Алтайском экономико-юридическом институте созданы лаборатория новых информационных технологий и компьютерный центр, позволяющие комплексно решать вопросы организации управления и совершенствования подготовки специалистов экономического и юридического профиля. Преподавателям института предоставлена возможность в нужное время получать необходимую техническую и методическую поддержку в области сетевых и компьютерных технологий. Центр позволил значительно расширить географию образовательных программ, увеличить число специалистов, способных квалифицированно использовать программные продукты центра и Интернета и обеспечить их максимальную эффективность.

Создание центра позволило решить следующие задачи:

- формирование единого информационного пространства;
- создание и сопровождение информационных баз по направлениям;
- апробирование и внедрение новых информационных технологий в учебный процесс, разработка специализированных программных продуктов;
- подготовка и проведение организационно-методических мероприятий;
- проведение совместных работ с городскими и краевыми учреждениями образования за счет использования глобальных сетей.

Такой подход к преподаванию названных дисциплин обусловлен тем, что, как свидетельствует практика, многие юристы, экономисты и управленцы в своей повседневной практической деятельности не только не могут эффективно и квалифицированно использовать возможности информационного общества, но и не имеют четких представлений о них.

Для детального изучения перечисленных проблем, нами ежегодно (в период прохождения производственной практики студентами в территориальных отделах милиции, суда, прокуратурах, адвокатурах, на предприятиях, учреждениях и организациях) проводятся социологические исследования. Для этого разработана специальная анкета, содержащая 62 вопроса. Целью проводимого исследования является установление уров-

ня профессиональной подготовки (в сфере информационных технологий) специалистов, занятых законотворческой, правоисполнительской и правоприменительной деятельностью и соответствие уровня подготовки студентов института требованиям образовательного стандарта по информатике.

Новые информационные технологии имеют в наше время огромное значение для деятельности предприятий и зачастую являются определяющими в конкурентной борьбе в условиях современного рынка. Причем это касается не только бизнеса, но и государственных организаций. Наши зарплаты, налоги, пенсии, социальные пособия уже давно рассчитываются и хранятся на компьютерах. Поэтому без преувеличения можно сказать, что от того, насколько эффективно сейчас внедряются новые информационные технологии в бизнесе и государственных учреждениях, зависит благополучие каждого. Вот почему конференция вызвала большой интерес у руководителей предприятий и специалистов по информационным технологиям (ИТ).

Для детального изучения перечисленных проблем нами ежегодно (в период прохождения производственной практики студентами в территориальных отделах милиции, суда, прокуратурах, адвокатурах, на предприятиях, учреждениях и организациях) проводятся социологические исследования. Для этого разработана специальная анкета, содержащая 62 вопроса. Цель проводимого исследования — выявление уровня профессиональной подготовки (в сфере информационных технологий) специалистов, занятых законотворческой и правоприменительной деятельностью и соответствие уровня подготовки студентов института требованиям образовательного стандарта по информатике.

Приведем некоторые результаты исследования в 2013 году. Число респондентов составило 243 человека. Из них юрисконсульты — 7,9%, следователей прокуратуры — 5,3%, следователей территориальных отделов милиции — 18,4%, прокуроров, помощников прокурора — 2,6%, дознавателей — 10,5%, нотариусов — 0,0%, адвокатов — 5,3%, судей — 18,4%, судебных приставов — 7,9%, специалистов арбитражных судов — 0,0%, специалистов управления юстиции — 0,0%, специалистов других категорий — 21,1%.

Их общего числа опрошенных 71,1% имеют профессиональную подготовку в сфере использования информационных технологий в юридической деятельности.

Имеющие профессиональную подготовку, на вопрос «Если да, то укажите, где Вы ее получили?», ответили следующим образом:

в школе	0,0%
в среднем профессиональном учебном заведении	2,6%
в вузе	42,1%
на курсах	15,8%
путем самообразования	28,9%

Большинство респондентов считают достаточной свою подготовку в сфере использования информационных технологий. Так, на вопрос «Достаточно ли Ваших знаний и умений для эффективного использования информационных технологий в юридической деятельности?» ответы распределились следующим образом:

да	65,8%
нет	34,2%

Более 80% респондентов имеют в своем распоряжении персональный компьютер и принтер. Ответы на вопрос «Оснащенность Вашего рабочего места оргтехникой» распределились следующим образом:

персональный компьютер	86,8%
принтер	84,2%
сканер	21,1%
модем	36,8%

Наиболее распространенными программными продуктами, используемыми в повседневной практической деятельности, являются, как правило, стандартные средства пакета Microsoft Office и специализированные программы. Ответы на вопрос «Используемое Вами программное обеспечение» распределились таким образом:

текстовый редактор	76,3%
программы для работы с растровой и векторной графикой	10,5%
электронная таблица	63,2%
система управления базами данных	13,2%
программы автоматизированного перевода	15,8%
экспертные системы	7,92%
системы искусственного интеллекта	2,6%
математические и статистические системы	2,6%
специализированные программы	52,6%

Наиболее распространенными справочными правовыми системами, как и предполагалось, оказались КонсультантПлюс (71,1%) и Гарант (42,1%). Только каждый пятый использует своей деятельности СПС Кодекс.

«КонсультантПлюс»	71,1%
«Гарант»	42,1%
«Кодекс»	21,1%
«ЮСИС»	2,6%
«Референт»	5,3%
«Система» научно-технического центра правовой информации	0%
«Ваше право»	0%
«Юридический мир»	5,3%

Результаты исследования свидетельствуют, что эффективному использованию информационных технологий в юридической деятельности меша-

ет целый спектр причин. Ответы на вопрос «Какие проблемы затрудняют в Вашей работе?» распределились таким образом:

отсутствие ПК	15,8%
незнание устройства и принципов функционирования ПК	0,0%
отсутствие практических навыков общения с ПК	0,0%
незнание возможностей распространенных прикладных программ	10,5%
отсутствие доступа к ресурсам сети	31,6%
незнание методов навигации и способов поиска информации в Интернете	21,1%
незнание видов и возможностей сервисов Интернета	21,1%
незнание правовых ресурсов российского Интернета и методов размещения информации	18,4%
незнание особенностей обращения, поиска и получения информации из справочных правовых систем	7,9%

Помимо трудностей, с которыми сталкиваются респонденты в повседневной практике, они видят и предлагают способы решения существующих проблем. Ответы на вопрос «Что, по Вашему мнению, нужно сделать для улучшения подготовки в области использования информационных технологий?» приведены ниже:

создать специальные центры повышения квалификации	47,4%
организовать консультационные службы	23,7%
проводить занятия по месту работы	47,4%
привлекать средства массовой информации и печати для повышения квалификации	13,2%
что-то другое	18,4%

Очевидно, что одним из вариантов решения данной проблемы могло бы быть создание региональных центров повышения квалификации юристов-практиков (в том числе и на основе дистанционного образования), подобно тому, как это делается в настоящее время в системе повышения квалификации работников образования.

Схема центра и используемые в нем компьютерные технологии приведены на рис. 6.1 и 6.2. Однако прежде следует обратить внимание на ряд факторов, существенно влияющих на качество профессиональной подготовки специалистов экономического и юридического профиля при изучении курсов «Информационные системы в экономике», «Информационные технологии в управлении» и «Информационные технологии в юриспруденции».

Во-первых, в школах стран Западной Европы давно и небезуспешно решается вопрос о возможности и целесообразности непрерывного образования и дифференцированного обучения (в старших классах) в области информатики.

В настоящее время в России разработаны и приняты квалификационные требования к выпускнику вуза, касающиеся овладения навыками и умениями использования компьютеров в профессиональной деятельности. Однако в последние годы в системе высшего образования все заметнее тенденция упрощенного подхода к преподаванию информатики, базирующаяся на кажущейся простоте использования персональных компьютеров (ПК). Студенты (нередко и преподаватели) считают, что персональные компьютеры и установленное на них программное обеспечение — это очень простые для изучения системы. Причина этого, на наш взгляд, кроется в недооценке информатики в традиционно сложившейся системе наук, что до сих пор не позволило определить место общеобразовательного курса «Информатика» и специальных курсов «Экономические системы в экономике», «Поиск и обработка экономической информации», «Информационные технологии в управлении» и «Информационные технологии в юриспруденции» в ряду других учебных дисциплин. Несмотря на то, что факт признания информатики как «фундаментальной естественной науки» является общепризнанным, далеко не всегда она рассматривается именно таковой. Для реализации задачи качественной подготовки специалистов в учебных планах подготовки студентов должен предусматриваться определенный минимум времени, равномерно распределяющийся по всем годам обучения. Сами дисциплины должны занимать особое первостепенное место в ряду изучаемых в вузе дисциплин, так как именно на их фундаменте необходимо строить образование и будущую профессиональную деятельность.



Рис. 6.1. Схема центра



Необходимо решить вопрос о возможности и целесообразности непрерывного образования и дифференцированного обучения в области информатики в школе и вузе, чему в значительной мере препятствует ситуация, сложившаяся в школах.

Во-первых, рассматривая информатику как совокупность трех составных частей — Hardware (технический компонент — программно-аппаратная организация ПК), Software (программный компонент — программное обеспечение ПК), BrainWare (интеллектуальный компонент, благодаря которому информатика является самодостаточной для своего развития научной дисциплиной), следует отметить, что третья, фундаментальная составляющая предмета недостаточно полно либо вовсе не представлена в учебном процессе (менее 4% респондентов дали утвердительный ответ).

Во-вторых, в средних общеобразовательных учреждениях растет количество разного рода профильных курсов. Анализ их программ показывает, что этот процесс идет стихийно, без какого-либо научно-методического обоснования.

В-третьих, в содержании вузовских программ по информатике практически не затрагиваются такие важные вопросы отбора содержания обучения этому предмету, как межпредметные связи, роль информатики в политехническом обучении, в профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении молодежи.

В-четвертых, в содержании вузовских программ по информационным технологиям практически не затрагиваются такие вопросы отбора содержания обучения этому предмету, как межпредметные связи, роль информатики в профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении.

В-пятых, в существующей образовательной системе основными являются дидактические линейные технологии передачи готовых знаний, которые в условиях стремительного роста информационных потоков затрудняют реализацию принципа передачи всех накопленных знаний в процессе обучения.

Стало быть, дифференциация обучения студентов «Экономических систем в экономике», «Поиску и обработке экономической информации», «Информационные технологии в управлении», «Информационные технологии в юриспруденции» становится в настоящее время одной из наиболее актуальных проблем. Решение обозначенной проблемы должно быть поэтапным.

На первом этапе изучения дисциплины необходимо особое внимание уделять исправлению пробелов школьного образования (выравниванию знаний и умений), имея в виду, что школьный курс информатики в ряде случаев не изучается на должном уровне и не обеспечен в соответствующей мере техническими средствами (персональными компьютерами, доступом к Internet). Поэтому формирование базового уровня подготовки будущих специалистов в области информатики до сих пор остается задачей вузов.

На втором этапе подготовки специалиста должно быть обеспечено овладение методами решения правовых задач с использованием средств вычислительной техники и новых информационных технологий (в том числе инструментальных средств, имеющиеся в применяемых ими пакетах прикладных программ) в объеме, необходимом для практической работы в конкретной предметной области юридической деятельности. На этой основе на старших курсах должна быть реализована подготовка студента в качестве специалиста, занимающегося научной и исследовательской деятельностью в узкой предметной области.

Вычислительная техника должна стать неременным атрибутом обеспечения всего учебного процесса, активного обмена знаниями и данными в научной и исследовательской работе (оперативный доступ к фондам библиотек, справочным правовым системам, возможность поиска необходимой литературы, справочных данных и др.), в организации досуга.

В последнее десятилетие неоднократно корректировался государственный образовательный стандарт (ГОС) по информатике, определяющий требования к месту и содержанию курса информатики в учебном плане вуза, к уровню подготовки студентов, к технологии и средствам проверки и оценки достижения студентами требований стандарта. Стандарт определяет, что должен знать и уметь выпускник вуза.

Несмотря на все это, ситуация остается критической. В ГОС второго поколения эти вопросы прописаны в обобщенной форме, что допускает их упрощенное толкование вплоть до исключительно теоретического изучения дисциплины «Информатика» без привлечения ПК. Причиной этого является недооценка общеобразовательного курса информатики. В соответствии с примерной программой на изучение дисциплины «Математика и информатика» отводится «100 часов лекций и 50 часов практических (семинарских) занятий, из которых не менее 30% времени должно проводиться с использованием ЭВМ. При этом каждому студенту необходимо проводить за компьютером не менее одного часа в неделю<sup>1</sup>. Однако не оговаривается, в каком соотношении следует делить выделяемые часы. Очевидно, что при таком подходе (25 часов практических занятий, если делить поровну) невозможно обеспечить качественную подготовку обучающихся по указанной дисциплине.

Вызывает большое недоумение содержание примерной программы в части, касающейся информатики. Программой не предусмотрено изучение таких базовых понятий, как информационное общество, информационная культура, информационная технология, информационная система и др.

<sup>1</sup> Примерная программа дисциплины «Математика и информатика» / сост. А.И. Кириллов, А.И. Глис, А.И. Чуличков. М., 2000. Министерство образования Российской Федерации, ГНИИ ИТТ «Информика» (Интернет-публикация).

При этом в преамбуле программы декларируется: «...цель преподавания дисциплины «Информатика» — ознакомить студентов с основами современных информационных технологий, тенденциями их развития, обучить принципам построения информационных моделей, проведению анализа полученных результатов, применению современных информационных технологий в профессиональной деятельности»<sup>1</sup>. Ошибочным, на наш взгляд, является и тот факт, что информатика рассматривается как второстепенный раздел объединенной дисциплины «Математика и информатика», а не как фундаментальная и самостоятельная комплексная научная и инженерная дисциплина.

Государственным образовательным стандартом второго поколения не предусмотрено изучение таких дисциплин, как «Информационные технологии в юриспруденции», «Экономические системы в экономике», «Поиск и обработка экономической информации», «Информационные технологии в управлении», а ведь в недалеком прошлом они занимали важное место в системе профессиональной подготовки специалистов экономического, управленческого и юридического профиля и рассматривались как междисциплинарные отрасли знаний о закономерностях и особенностях информационных процессов в сферах экономической, управленческой и юридической деятельности, об их автоматизации, о принципах построения и методиках использования автоматизированных информационных систем, создаваемых для совершенствования и повышения эффективности экономической, управленческой и юридической деятельности и решения правовых и экономических задач на базе комплексного использования теории и методологии правовых и экономических наук, средств и методов математики, информатики и логики.

Особенностью правовой и экономической информатики является то, что в их содержании гармонично представлены и увязаны два начала — экономическое (юридическое) и техническое. Ее нельзя причислить целиком ни к техническим, ни к экономическим (юридическим) отраслям науки. Это комплексная, интегративная отрасль знания.

Правовую и экономическую информатику следует рассматривать как перспективное и быстро прогрессирующее направление научных исследований, которое имеет собственный предмет, задачи и методы исследований, и в этой связи она непременно должна изучаться в экономических и юридических вузах.

Конечно, изучение данных дисциплин может быть реализовано за счет регионального компонента. Однако, на наш взгляд, было бы правильнее рассматривать дисциплины «Информатика», «Правовая информатика» или «Информатика», «Экономическая информатика и вычислительная тех-

---

<sup>1</sup>Примерная программа дисциплины «Математика и информатика»...

ника» либо как самостоятельные учебные предметы, либо как компоненты единого целостного курса «Информационные технологии в юриспруденции» «Экономические системы в экономике», «Поиск и обработка экономической информации», «Информационные технологии в управлении», состоящего из двух частей — общей и специальной, что в значительной мере способствовало бы профессиональной подготовке специалиста.

В примерной программе по информатике практически не затрагиваются такие важные вопросы отбора содержания обучения этому предмету, как междисциплинарные связи информатики с профессионально ориентированными дисциплинами и ее роль в профессиональной подготовке специалистов юридического профиля. Более того, авторы программы рекомендуют: «... в этой программе не следует особенно акцентироваться на будущую профессиональную деятельность...»<sup>2</sup>. На наш взгляд, это совершенно неприемлемый подход, наносящий огромный вред процессу подготовки специалистов экономического и юридического профиля. Не по этой ли причине сегодня исключением, а не правилом, является использование новых информационных технологий в преподавании общих гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных экономических и юридических дисциплин. Не по этой ли причине преподаватели общих гуманитарных и социально-экономических и специальных экономических и юридических дисциплин, за редким исключением, не владеют технологией работы на персональном компьютере, не умеют работать с весьма распространенными экономическими и юридическими системами («1 С Бухгалтерия», справочными правовыми системами «КонсультантПлюс», «Гарант» и др.). Не по этой ли причине преподавание дисциплин «Бухгалтерский учет и анализ», «Оформление процессуальных документов» ведется, как и в «старые добрые времена», и студенты вынуждены овладевать технологией оформления бухгалтерских и процессуальных документов, переписывая десятки документов вручную.

Нельзя не согласиться с А. П. Тихобаевым, что «существующее прикладное программное обеспечение позволяет самостоятельно осваивать и создавать интерактивные дидактические материалы, ориентированные на повышение эффективности учебного процесса»<sup>3</sup>.

Общие принципы и цели компьютеризации экономического, управленческого и юридического образования должны быть конкретизированы с учетом характера подготавливаемых специалистов и тех задач, которые они призваны решать в своей будущей практической деятельности. Данный аспект компьютеризации образования должен быть отражен в рабо-

<sup>2</sup> Примерная программа дисциплины «Математика и информатика»...

<sup>3</sup> Тихобаев А. П. Интерактивные компьютерные технологии обучения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 8 (123). С. 83.

чих программах курса «Информатика» и других учебных курсов (общих гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественных, общепрофессиональных и специальных экономических, управленческих и юридических дисциплин).

Рассматриваемая примерная программа ориентирована на дидактические линейные технологии передачи знаний, которые в условиях стремительного роста информационных потоков затрудняют реализацию принципа передачи всех накопленных знаний в процессе обучения. Все это требует изменения информационных технологий, перенаправления их на нелинейную структуризацию информации в виде гипертекстов, гипермедиа, распределенных баз данных, банков данных и знаний.

При использовании линейных технологий преподаватель должен владеть знаниями в данной области и быть их проводником, т. е. должен уметь реализовывать линейные технологии передачи знаний.

При использовании нелинейных технологий преподаватель выступает как организатор деятельности студентов, что требует глубокого знания предметной области и определенных личностных качеств. Выбор стратегии образовательного процесса определяется кадровым обеспечением учебного процесса и системой подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательских кадров, которые не отвечают современным требованиям, так как преподаватели вузов практически не готовятся к работе в новых условиях.

Все это требует изменения информационных технологий, перенаправления их на нелинейную структуризацию информации в виде гипертекстов, гипермедиа, распределенных баз данных, банков данных и знаний.

Так как подобные информационные модели широко используются в WWW-технологиях в системе Internet, то именно они являются определяющими при изучении курсов «Информатика», «Экономические системы в экономике», «Поиск и обработка экономической информации», «Информационные технологии в управлении» и «Информационные технологии в юриспруденции».

Однако этим не ограничивается использование ЭВМ в нашем вузе. Компьютеры и новые информационные технологии используются для обеспечения учебного процесса, активного обмена знаниями и данными в научной и исследовательской работе. В институте было проведено семь общероссийских и международных научно-теоретических конференций «Образование и наука в третьем тысячелетии», с материалами которых (материалами выступлений и научными трудами) можно познакомиться по адресу: <http://www.aeli.altai.ru>.

По мнению Н. А. Шевелева, комплексное освоение вузов ИТ включает в себя следующие составляющие: материальную, программную, инфор-

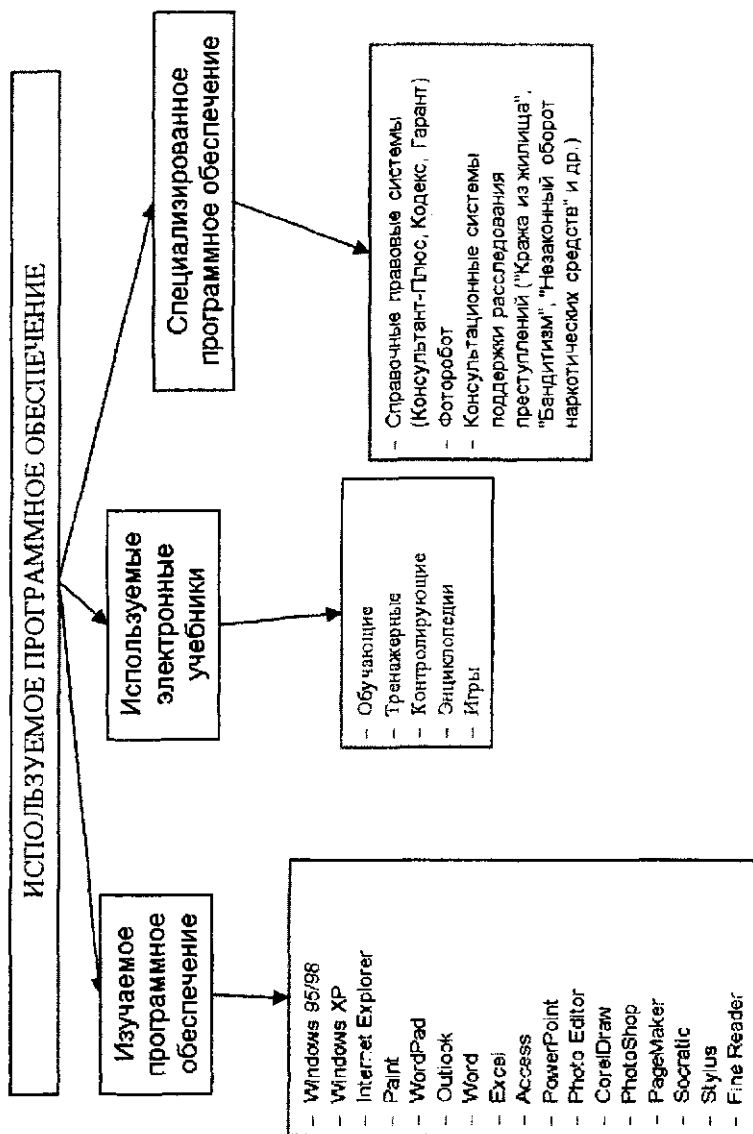


Рис. 6.2. Компьютерные технологии, используемые в Алтайском экономико-юридическом институте

мационную, институциональную, технологическую, а также предполагает повсеместное применение информационных технологий в практике вуза<sup>1</sup>.

Для обеспечения учебного процесса на должном уровне в библиотеке института установлены компьютеры, обеспечивающие студентам и профессорско-преподавательскому составу оперативный доступ к фондам библиотек, позволяющие реализовать возможности поиска необходимой литературы, справочных данных и т. п.

Внедрение средств вычислительной техники в учебный процесс позволило организовать систему межвузовских связей (в частности, с Национальным исследовательским Томским государственным университетом). Проявлением таких связей стала совместная разработка обучающих программ, форм и методов их использования в учебном процессе, использование дистанционного обучения.

На основе перечисленных технологий организовано обучение выпускников юридического факультета института на 5–6-м курсах Национального исследовательского Томского государственного университета (с 1998 г. по 2013 г. более 300 выпускников АЭЮИ получили дипломы данного университета). В распоряжении студентов этого и других курсов прекрасно оборудованный мультимедийными (CD-ROM, звуковая карта, акустические системы, микрофон) ПК кабинет информатики. Все компьютеры, работающие под управлением операционной системы Windows 7, объединены в локальную сеть и подключены к Internet. В распоряжении студентов электронные учебники, современные программные средства — электронная таблица Excel, СУБД Access, средства моделирования, справочные поисковые системы: КонсультантПлюс, Гарант, Кодекс и др. Несколько ПК установлено в читальном зале библиотеки института, благодаря чему студенты имеют постоянный доступ к серверу дистанционного образования НИ ТГУ, а также ко всем другим серверам России, СНГ, других стран.

Как правильно считают А. Н. Хузиахметов и Р. Р. Насибулов, что если использовать современные технологии дистанционного обучения в системе университетского обучения, умело сочетая их с традициями вузовского образования, то значительно возрастает мотивированность студентов к учению, а приобретаемое знание становится личностно и профессионально значимым<sup>2</sup>.

Таким образом, студенты имеют возможность использовать все средства, выступающие как инструменты познания при использовании нелинейных технологий.

<sup>1</sup> Шевелев Н. А. Информационные ресурсы университета // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 95.

<sup>2</sup> Хузиахметов А. Н., Насибулов Р. Р. Учебная деятельность студентов вуза в условиях дистанционного образования // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 102.

Обучение студентов 5–6-х курсов Национального исследовательского Томского государственного университета основывается на уровне знания в области информационных технологий, достигнутом при изучении курса «Информационные технологии в юриспруденции».

С целью оказания помощи вузам при самообследовании по заданию Федеральной службы в сфере образования и науки Национальное аккредитационное агентство в сфере образования с мая 2006 года проводит эксперимент «Интернет-экзамен в сфере профессионального образования». Основной задачей эксперимента является оценка соответствия результатов обучения студентов требованиям государственных образовательных стандартов. Эксперимент реализуется в режиме Интернет-тестирования на основе единых измерительных материалов по единой технологии сбора и обработки результатов тестирования, что позволяет вузу сравнивать результаты освоения требований ГОС с результатами других вузов России<sup>3</sup>.

Алтайский экономико-юридический институт принимал активное участие в эксперименте в мае 2005 г., в январе и мае-июне 2007 г., в январе и мае-июне 2008 г., в январе и мае-июне 2009 г. Средний процент правильно выполненных заданий составил от 73 до 100%.

Показательны результаты Интернет-тестирования студентов Алтайского экономико-юридического института по информатике (рис. 6.3.)

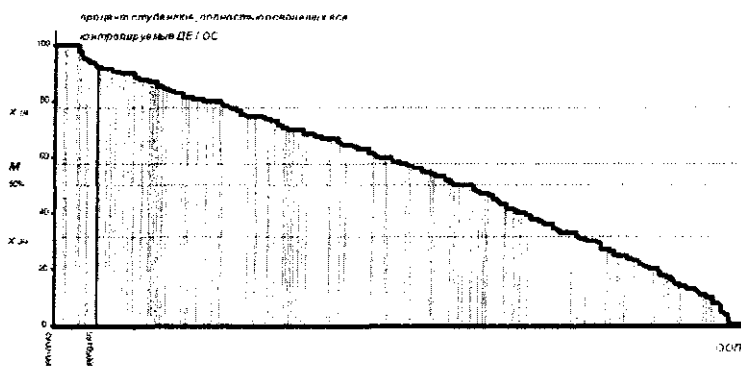


Рис 6.3. Диаграмма ранжирования показателей освоения дисциплины для ООП вузов (УГС 080000 — Экономика и управление)  
Дисциплина: Информатика

<sup>3</sup> Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2006 году: аналитический отчет. М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2007. С. 12.



На диаграмме представлены результаты освоения дисциплины на соответствие требованиям ГОС для 832 ООП из 365 вузов, участвовавших в Интернет-экзамене. Серым тоном выделены результаты участников Интернет-экзамена в статусе «институт». Показатели освоения ГОС для ООП вуза «Алтайский экономико-юридический институт» выделены темным тоном и находятся на общем фоне:

В Алтайском экономико-юридическом институте разработана на основе широко распространенной СУБД «Access» база данных «Студенты», которая позволяет эффективно решать проблемы оптимизации организационной и кадровой структуры данного негосударственного высшего образовательного учреждения.

Основными свойствами базы данных «Студенты» являются, в частности, наглядность, оперативность работы с данными различных уровней, расширяемость.

База данных «Студенты» отражает все элементы учебного процесса студента, группы факультета, вуза.

Перечисленные средства и технологии применяются в организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов.

Работая с компьютером в интерактивном режиме, студент:

- может многократно совершать ошибки, не испытывая неудобства или стыда, что не понял или не разобрался в каком-либо вопросе;
- имеет возможность работать в приемлемом для него темпе;
- имеет возможность возвратиться к наиболее сложным темам или вопросам, что позволяет ликвидировать пробелы в знаниях;
- проверить знания на компьютере как при обычной форме обучения, так и дистанционном обучении;
- может, не стесняясь своего незнания, организовать самопроверку, что позволяет ему выявить те вопросы, в которых он недостаточно разобрался;
- может несколько раз выполнять одно и тоже задание, переспрашивать один и тот же материал.

Такой подход к образованию обеспечивает условия для развития у студентов навыков постановки задач, моделирования, оптимизации, принятия решений в условиях неопределенности, умения самостоятельно добывать знания, что особенно важно при подготовке специалистов экономического и юридического профиля, при использовании стандартных методов обучения после окончания вуза практически любого специалиста приходится дополнительно обучать не менее 6 месяцев.

### 6.3. Эффективность управления персоналом в высшей частной образовательной организации

Алтайский экономико-юридический институт (АЭЮИ) — высшее государственное образовательное учреждение имеет юридическую форму некоммерческой (не ставящей себе целью извлечение прибыли) организации. АЭЮИ готовит специалистов в наиболее востребованных областях профессиональной деятельности — юриспруденции, экономике, государственном и муниципальном управлении.

Государственные вузы, а это, как правило, крупные по критерию численности студентов образовательные учреждения, находятся на финансировании из федерального бюджета и испытывают постоянный недостаток денежных средств. Как и для крупных организаций других сфер деятельности, структуре затрат крупных вузов присуща, по сравнению со средними и малыми образовательными учреждениями, большая доля затрат на оплату труда управленческого и обслуживающего персонала (в терминах Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» — инженерно-технического, административно-хозяйственного, производственного, учебно-вспомогательного) и на содержание инфраструктуры.

Стремясь компенсировать, хотя бы частично, недостаточность финансирования из федерального бюджета, они используют предоставленную им возможность оказания платных образовательных услуг при установлении достаточно высокой (по отношению к среднему уровню доходов экономически активной части населения региона) платы за обучение популярным специальностям. Высокая оплата за обучение и небольшое количество мест бюджетного финансирования в государственных вузах ограничивают возможность стать студентами абитуриентам, вполне соответствующим по своему интеллектуальному потенциалу для получения высшего профессионального образования.

Стратегия формирования контингента студентов АЭЮИ учитывает социально-экономические особенности региона. Приоритетной отраслью для Алтайского края является производство и переработка сельскохозяйственной продукции. Стали устойчивой тенденцией капиталовложения торговых компаний в строительство и модернизацию предприятий переработки сельскохозяйственного сырья, в том числе, расположенных в местах его производства.

Для эффективного управления предприятиями, оснащенными высокотехнологичным оборудованием, требуются специалисты, обладающие не только суммой знаний, соответствующей образовательному стандарту, но и видением перспективы, восприимчивостью к переменам, умением находить решения в любом нестандартном положении, способные са-

мостоятельно получать недостающие знания, несущие в себе внутреннюю установку на успех и понимание неразрывности связи успеха с добросовестной работой.

Проблема обновления кадров в государственных и муниципальных учреждениях сельской местности также является весьма актуальной.

Несмотря на избыток специалистов в городах, перемена места жительства в связи с поиском работы до сих пор является исключением. Основным источником специалистов для села — это молодые люди, для которых эти места свои, где не потребуется длительное время на социально-психологическую адаптацию.

Ориентация при формировании контингента студентов преимущественно на указанную социальную группу определяет важнейшие количественные и качественные параметры, которые институт постоянно отслеживает — это доходы сельского населения и качество образования выпускников сельских школ.

Изучение социально-экономического положения семей студентов института убедительно доказывает, что достаточно большая часть сельских жителей готова вкладывать деньги в образование своих детей, при условии, что стоимость обучения учитывает их реальные доходы. Анализ уровня жизни сельских жителей показывает, что их доходы существенно выше, чем определяет официальная статистика. Эта неучитываемая составляющая — доходы от личных подсобных хозяйств, количество которых в Алтайском крае по оценкам специалистов составляет почти 460 тыс. при общей численности населения края 2,6 млн чел.<sup>1</sup>

На основе анализа доходов экономически активного населения в институте оценивается верхний предел затрат на обучение. Стоимость обучения устанавливается с учетом влияния ряда других факторов в границах предельной величины затрат.

Различие в качестве образования выпускников городских и сельских школ — это объективная реальность. У выпускников сельских школ в начальный период обучения в вузе это проявляется как низкая способность к восприятию большого объема информации, менее развитая, чем у их городских сверстников, коммуникабельность. Эти обстоятельства учитываются не только при ведении учебных занятий преподавателями, но и во взаимоотношениях управленческого и обслуживающего персонала института со студентами.

Ответственность за качество профессионального образования вынуждает ректорат АЭЮИ ограничивать численность студентов.

<sup>1</sup> Об утверждении величины прожиточного минимума на I квартал 2008 года: Постановление главы администрации Алтайского края от 05.10.2008 г. № 1/83 // Алтайская правда. 12 окт. 2008.

Численность студентов в негосударственных образовательных учреждениях обычно на порядок меньше, чем в государственных вузах. Это создает возможность установления более тесных внутренних управленческих связей. Студенты имеют возможность личного общения с ректором, любым сотрудником. Решения принимаются быстро. Открытость информации достаточно высока. Поддержание эффективных внутренних связей стало возможным путем включения всего персонала института непосредственно в систему управления. Управленческий персонал, как правило, ведет учебные занятия со слушателями подготовительных курсов, с учащимися экономико-юридических классов, со студентами института, что способствует установлению личных контактов.

Условием устойчивого развития института является формирование общей системы ценностей, трудовой этики, понимание индивидуальных целей сотрудниками и их сочетание с целями АЭЮИ, преданность сотрудников институту, признание за сотрудниками права на участие в управлении и на вознаграждение.

Система оплаты труда, применяемая в государственных образовательных учреждениях, основана на количественной оценке сложности труда (квалификации сотрудника), разрядами оплаты труда. Первому разряду соответствует должностной оклад в размере законодательно установленной минимальной оплаты труда. Искусственное завышение разрядов оплаты труда, а также малое относительное возрастание тарифных коэффициентов (эта величина между шестым и пятнадцатым разрядами составляет в среднем около 13%<sup>2</sup> делает несущественным различие между должностными окладами соответствующим должностям с соседними разрядами оплаты труда. В результате этого теряется мотивационная значимость оплаты труда. Ее фактическая уравнивательность может явиться причиной снижения эффективности труда. Система премий, как фактор, снижающий эти влияния, не носит систематического характера по уже указанным причинам ограниченности финансовых средств. Платные образовательные услуги, как финансовый источник, могут лишь смягчить в какой-то мере остроту проблемы.

В АЭЮИ отказались от использования тарифной системы оплаты труда и построения тарифной сетки даже с увеличенным относительным возрастанием тарифных коэффициентов. Положение об оплате труда, действующее с начала 1999 года, предусматривает перенесение стимулирующей функции оплаты труда с должностного оклада на премиальную составляющую. Оно имеет целью установить обоснованные соотношения в оплате труда различных профессионально-должностных групп работников института в зависимости от сложности труда, квалификации, значимости и приори-

<sup>2</sup> С 2009 года правительство отменило тарифную сетку.

тетности выполняемых работ, а также стимулирование индивидуальной результативности и участия в общих результатах. Под квалификацией понимается готовность и способность к работе именно в данной организации, способность понимать и разделять ее цели и способы действий.

В зависимости от сложности труда, квалификации, значимости и приоритетности выполняемых работ выделены профессионально-должностные группы работников института: ректор, руководители, осуществляющие распорядительные функции, руководители, осуществляющие предметно-ориентированные функции, профессорско-преподавательский персонал, специалисты, учебно-вспомогательный персонал, хозяйственный персонал.

Оплата труда профессорско-преподавательского персонала, занимающего штатные должности, состоит из должностного оклада и доплат за ученые степени доктора наук и кандидата наук. Оплата труда профессорско-преподавательского персонала, не занимающего штатные должности, осуществляется на основе договоров возмездного оказания услуг гражданско-правового характера.

Система оплаты труда руководителей, специалистов, учебно-вспомогательного и хозяйственного персонала, занимающих штатные должности, предусматривает формирование оплаты труда из постоянной части — должностного оклада за выполнение ими обязанностей, предусмотренных трудовым договором, и переменной части — вознаграждения в форме премиальных.

Оплата труда руководителей состоит из должностного оклада и двух видов премий: премии за индивидуальную результативность в собственной сфере ответственности и премии за участие в общих результатах. Оплата труда специалистов, учебно-вспомогательного и хозяйственного персонала состоит из должностного оклада и премии за индивидуальную результативность в собственной сфере ответственности.

Должностной оклад устанавливается в соответствии с требованиями к кругу решаемых задач и квалификации работника. Вознаграждение в форме премиальных выплачивается ежемесячно по результатам работы. Основанием для принятия решения о премировании является отчет о работе, выполненной в течение месяца.

Условия оплаты труда и показатели оценки работы являются частью документов управления, на основании которых реализуется функция управления персоналом. Такими документами являются: для руководителей, осуществляющих распорядительные функции — должностные положения; для руководителей, осуществляющие предметно-ориентированные функции и специалистов — должностные инструкции; для учебно-вспомогательного и хозяйственного персонала — функциональные обязан-

ности<sup>1</sup>. Далее в тексте используется обобщенное название — должностные инструкции.

Разработка Положения об оплате труда, должностных инструкций и других документов управления выполнена внешним консультантом. Ему легче сохранить независимость и беспристрастность, установить контакт с людьми, у него есть возможность сохранить конфиденциальность.

При составлении должностных инструкций выполнялась цель фактического описания должности. Описание должности — это определение функций (основных направлений работ), главных конечных результатов, за достижение которых отвечает сотрудник, установление линий подчинения и связей по должности<sup>2</sup>. При описании должности в центре внимания оказываются обязанности и ответственность сотрудников. Описания должностей служат ориентиром при разработке требований к кандидатам на замещение вакантных должностей, определения точного места ее в организационной структуре, установление уровней должностных окладов. Акцент сделан не на создание предписаний и регламентацию поведения, а на поощрение участия и преданности делу, на вознаграждение за положительные результаты. Эффективность деятельности сотрудника определяется путем сопоставления информации отчета о выполненных работах и показателей оценки работ, согласованных с сотрудником.

Для составления и согласования должностных инструкций была проведена последовательность индивидуальных бесед. На первой беседе сотрудника и консультанта уточнялись функции и должностные обязанности. Проект должностной инструкции обсуждался консультантом отдельно с руководителем института и сотрудником. Завершение процедуры — проведение индивидуальной беседы руководителя института с сотрудником, во время которой обсуждались исполнение обязанностей подчиненным, его достижения, планировалось дальнейшее развитие. Основная цель индивидуальной беседы руководителя института с сотрудником — определить функции, права, ответственность, условия оплаты труда и показатели оценки работы.

При ведении индивидуальной беседы использовались варианты следующих вопросов:

1. Действительно ли Ваши должностные обязанности и ответственность ясно изложены в должностной инструкции?
2. Как мы могли бы улучшить Вашу деятельность и этим способствовать улучшению общих результатов?

<sup>1</sup> Иритикова В. С. Рекомендации по разработке должностных инструкций // Управление персоналом. 1998. № 3. С. 70–75.

<sup>2</sup> Кунц Г., Доннел С. О. Управление и системный ситуационный анализ управленческих функций. М.: Прогресс, 1981. Т. 2. Гл. 17. С. 142–143.

3. Что мешает Вашей работе?

4. Какие изменения мы можем произвести?

По результатам проведения индивидуальных бесед изменены наименования должностей с целью точного определения фактически выполняемых функций, перераспределены обязанности между сотрудниками, введено непосредственное подчинение специалистов ректору по выполнению приоритетных на данный период направлений работ (например, реконструкция учебного корпуса).

Завершением работы по введению системы оплаты труда, ориентированной на результаты, является подготовка трудовых или гражданско-правовых договоров (контрактов).

На схеме (см. рис. 6.4.) показана последовательность согласования информации Положения об оплате труда, должностных инструкций и контрактов.



Рис. 6.4. Последовательность согласования информации

Положение об оплате труда позволяет определить условия оплаты труда по профессионально-должностным группам работников и содержит перечень должностей, входящих в профессионально-должностную группу. Должностная инструкция, определяя функции, права, ответственность в зависимости от принадлежности должности, занимаемой работником, к профессионально-должностной группе, определяет условия оплаты труда и показатели оценки работ. Указанные разделы должностной инструкции являются частью контракта.

На основе должностных инструкций составлены документы управления: перечень функций персонала, организационная структура института, матрица горизонтальных связей, таблица показателей оценки работ.

Перечень функций персонала составлен в формулировках сотрудников и насчитывает 79. Он позволяет представить, насколько разные и сложные функции выполняет сотрудник, и определить требования к квалификации, ответственность, участие работника в принятии решений и, в конечном счете, соответствующую оплату труда.

В качестве примера приведем функции помощника ректора по довузовской подготовке, профориентации и связям с общественностью:

- формирование контингента студентов;
- формирование контингента слушателей подготовительного отделения;
- организация разработки образовательных программ и учебных планов подготовительного отделения;
- организация учебного процесса на подготовительном отделении;
- установление доброжелательного отношения и общественного интереса к деятельности института;
- формирование позитивной внешней репутации АЭЮИ.

Организационная структура института формализует разделение функций и уровни принятия решений, фиксирует взаимосвязи, которые существуют между подразделениями и сотрудниками.

Горизонтальные связи уменьшают число решений, принимаемых на высшем уровне управления, повышают способность организации обрабатывать информацию и оперативно реагировать на складывающиеся ситуации. Они кумулятивны в том смысле, что матричные формы добавляются к основной организационной структуре<sup>1</sup>.

Горизонтальные связи руководителей и специалистов АЭЮИ проявляются в следующих формах: использование прямых контактов между руководителями и специалистами, взаимодействующими по поводу решения общей проблемы; постоянные взаимосвязи по основным вопросам их деятельности; установление двойной ответственности в критических точках ре-

<sup>1</sup> Ансооф И. Стратегическое управление. М., 1989. С. 180.



шения проблем. Горизонтальные процессы — часть процессов ежедневного принятия решений. Содержание горизонтальных связей показано во фрагменте матрицы горизонтальных связей (см. таблицу 39).

Таблица 39

Наименование должности	Проректор по учебной и научно-исследовательской работе	Проректор по воспитательной работе и заочному обучению	Консультант ректора по информатизации	Помощник ректора по довузовской подготовке, профориентации и связям с общественностью	Помощник ректора по экономике
Проректор по учебной и научно-исследовательской работе		Организация учебного процесса заочной формы обучения, координация воспитательной работы	Использование компьютерных технологий в учебном процессе и научно-исследовательских работах	Формирование контингента студентов, формирование позитивной внешней репутации института, координация учебных планов подготовительного отделения	Согласование расходов на проведение учебных занятий и научно-исследовательские работы
Проректор по воспитательной работе и заочному обучению	Организация учебного процесса заочной формы обучения, координация воспитательной работы		Использование компьютерных технологий в учебном процессе	Организация работы приемной комиссии	Согласование расходов на проведение учебных занятий заочной формы обучения и на воспитательную работу
Консультант ректора по информатизации	Использование компьютерных технологий в учебном процессе и научно-исследовательских работах	Использование компьютерных технологий в учебном процессе		Использование компьютерных технологий в работе приемной комиссии	Согласование расходов на компьютерные технологии

Помощник ректора по доузовской подготовке, профориентации и связям с общественностью	Формирование контингента студентов, формирование позитивной внешней репутации института, координация учебных планов подготовительного отделения	Организация работы приемной комиссии	Использование компьютерных технологий в работе приемной комиссии		Согласование расходов на проведение учебного процесса на подготовительных курсах, на деятельность по связям с общественностью
Помощник ректора по экономике	Согласование расходов на проведение учебных занятий и научно-исследовательские работы	Согласование расходов на проведение учебных занятий заочной формы обучения и на воспитательную работу	Согласование расходов на компьютерные технологии	Согласование расходов на проведение учебных занятий на подготовительном отделении и на деятельность по связям с общественностью	

Каждый показатель оценки работ отражает одну из объективно необходимых сторон функционирования организаций.

Например, работа администратора глобальной и локальной сети оценивается следующими показателями индивидуальной результативности:

- обеспечение программных средств работы локальной сети;
- обеспечение доступа в глобальную сеть ИНТЕРНЕТ;
- обеспечение функционирования электронной почты;
- диагностика состояния аппаратных средств и идентификация неполадок;
- оперативное восстановление оборудования после сбоев;
- осуществление инсталляции нового программного обеспечения;
- участие в обучении сотрудников института по использованию программных продуктов;
- консультирование студентов во время проведения самостоятельных занятий в кабинете информатики;
- сопровождение прикладных программ;
- оперативное выполнение приказов и распоряжений ректора;

- оперативное выполнение заданий Консультанта ректора по информатизации.

#### **6.4. Взаимодействие государственных и частных вузов в управленческом, экономическом и юридическом образовании**

Система высшего юридического образования в России находится сегодня в процессе глубоких перемен. При этом закономерен вопрос: каким образом его реформировать?

Квалифицированный ответ на этот вопрос возможен, если при анализе учитывать современный характер развития правового государства и инновационных процессов в высшей юридической школе.

Российская высшая школа имеет достаточно разветвленную систему образования, в которой готовят специалистов широкого профиля: инженерного, экономического, юридического, естественнонаучного. Причем доля инженерного профиля составляет почти половину выпуска специалистов.

При этом формирующийся рынок труда имеет острую нехватку специалистов в области экономики, юриспруденции, менеджмента, коммерции, банковского и страхового дела, предпринимательства и бизнеса.

В ходе проводимых реформ обнаруживается, что основами конкурентоспособности, экономического роста и эффективности хозяйствования является человеческий капитал, люди.

Не умаляя достоинства отечественной экономической и юридической школы, целесообразно указать на просчеты, ошибки и слабые места в системе высшего экономического и юридического образования.

Современная модель высшего управленческого, экономического и юридического образования должна быть адекватной требованиям формирующейся в России системы рыночной экономики и создания правового государства. Это обусловлено тем, что в подготовке и переподготовке специалистов по экономике, юриспруденции, менеджменту, коммерции, маркетингу, бухгалтерскому учету и аудиту выдвигаются принципиально новые требования как по содержанию, так и организации образования. Раньше высшее экономическое и юридическое образование было сориентировано на подготовку специалистов для экстенсивно развивающейся экономики и защиты интересов авторитарной советской системы. Выпускникам экономических и юридических факультетов еще не достаёт аналитической компетенции, умения работать в режиме ситуационного управления, в сложных правовых ситуациях, возникающих в переходный период к рыночной экономике и становлению правового государства. На решение этих про-

блем и должна быть ориентирована подготовка «управленцев, экономистов и юристов-рыночников».

На освещаемые проблемы высшего управленческого, экономического и юридического образования накладывается ситуация структурной перестройки экономики и роста безработицы. Около 30% выпускников не трудоустроены, а многие работают не по специальности. Усложняется криминальная ситуация в России.

Существование двух секторов образования ставит проблему сравнимости качества обучения и взаимодействия в процессе непрерывного образования. Выпускники частной школы должны иметь возможность продолжить обучение в государственном вузе. А, например, бакалавр из частного института — в государственном университете получить степень магистра и т. д.

Сегодня в России насчитывается более 600 общеобразовательных школ, гимназий, лицеев и более 485 частных вузов. Это больше, чем во всей Европе, но в 5 раз меньше, чем в Японии, и в 10 раз меньше, чем в США. Следовательно, проблема сотрудничества не надумана.

На примере договора о сотрудничестве, заключенного между негосударственным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Алтайский экономико-юридический институт» и государственным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», авторы пытаются показать перспективы такого рода взаимодействия между вузами.

Алтайский экономико-юридический институт готовит бакалавров экономики и юриспруденции, государственного и муниципального управления.

Занятия ведут преподаватели вузов Барнаула и Томска (70% докторов и кандидатов наук), ведущие юристы Алтайского края.

Организуя платное обучение, Алтайский экономико-юридический институт способствует расширению возможностей по реализации жителями Алтая и Казахстана конституционного права на образование, удовлетворению потребностей в правовых и экономических знаниях, готовит специалистов для работы в условиях развития экономики России, экономит государству миллиарды рублей, позволяет сохранить для края ведущих преподавателей вузов, не давая уйти им в коммерческие структуры, кооперируясь с государственными вузами в издании учебно-методических пособий, позволяет обновлять учебно-методическую базу, технология обучения позволяет вовлекать студентов в трудовую деятельность с первого курса.

В России потребность юристов с высшим образованием будет все более возрастать по мере становления правового государства. Если же учитывать

специфику Алтайского края с его административным делением на 72 района, близость к Казахстану, конкурс на юридическом факультете Алтайского государственного университета — до 6 человек на одно место, сотрудничая с Томским государственным университетом, негосударственный экономико-юридический вуз решает целый ряд кадровых проблем на Алтае и в окружающих его регионах.

Кроме того, учитывая сложную ситуацию с рабочими местами в крае, обучение в негосударственном вузе позволяет смягчить эту проблему и на порядок уменьшить количество преступлений, а высокий рейтинг Национального исследовательского Томского государственного университета позволяет нашим выпускникам на высоком уровне завершить процесс получения высшего профессионального образования.

Договор о сотрудничестве Алтайского экономико-юридического института с Национальным исследовательским Томским государственным университетом позволил, не изыскивать дополнительно на образование более миллиарда рублей, оказать существенную материальную помощь университету, используя сэкономленные средства, развивать материальную базу, использовать больше средств на учебно-методическое обеспечение учебного процесса, в том числе на оплату труда профессорско-преподавательского состава.

Такая политика является сегодняшней стратегической линией Министерства образования и науки Российской Федерации.

Заключение договора о сотрудничестве позволяет развивать на территории Алтайского края новые формы завершения высшего образования, прежде всего через институт дистанционного обучения, создав у нас его структурное подразделение, благожелательное отношение на территории Алтайского края и Казахстана к Томскому университету, как к флагману науки, позволяет значительно увеличить набор на те факультеты ТГУ, где конкурс пока недостаточен, привлечение к работе в Алтайском экономико-юридическом институте высококвалифицированных кадров профессорско-преподавательского состава университета, позволяет материально поддержать их в столь трудное время, большая свобода негосударственного вуза в решении финансовых проблем позволяет университету облегчить решение ряда таких вопросов.

Использование молодых преподавателей международного факультета управления, экономического факультета и юридического института НИ ТГУ на Алтае является для них хорошим полигоном, помогает их сохранить для Национального исследовательского Томского государственного университета, в то же время это создает базу для профессионального роста этих преподавателей.

Заключение договора о сотрудничестве позволило совместно осуществлять издательскую деятельность, создавать совместные творческие коллективы для выполнения научных исследований, оказания образовательных услуг, вносить организационный, материальный и информационный вклад в проводимые университетом конференции, семинары и олимпиады.

Подписание договора позволило расширить на территории Алтайского края и Казахстана такие перспективные формы внебюджетной деятельности НИ ТГУ, как подготовка аудиторов и профессиональных бухгалтеров.

Заключение договора о продолжении обучения выпускников Алтайского экономико-юридического института в Томском государственном университете позволило провести отбор наиболее способных к освоению программ высшего и послевузовского образования абитуриентов.

После подписания договора Алтайский экономико-юридический институт сразу приступил к проведению набора на те факультеты Национального исследовательского Томского государственного университета, где сегодня незначительный конкурс.

Алтайский экономико-юридический институт заключил договор с Алтайским государственным университетом на тестирование в центре качества образования абитуриентов института, что позволило привлечь тех, кто не прошел «жестокый» конкурс в университете, и дать им возможность попытаться получить высшее экономическое или юридическое образование.

Заключение такого договора позволило положительно решить судьбу будущих менеджеров, экономистов и юристов, а также поднять престиж перспективного негосударственного вуза.

Приведем, в силу важности данного документа для понимания последующего развития взаимодействия двух вузов, его целиком, так как данный договор уже почти восемь лет регламентирует взаимоотношения Томского государственного университета и Алтайского экономико-юридического института.

## **1. ПРЕДМЕТ ДОГОВОРА**

1.1 Сотрудничество в области реализации программ многоуровневой подготовки специалистов по специальностям: «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление»; по направлениям: «Экономика», «Юриспруденция»; бакалавр, специалист, магистр, аспирант с распределением функций каждой из договаривающихся сторон.

## **2. ВИДЫ И ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА**

2.1. Осуществление согласованной политики в оказании образовательных услуг по направлениям: «Экономика», «Юриспруденция»; по специальностям: «Государственное и муниципальное управление», «Финансы

и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», по программам послевузовского профессионального образования (набор, условия обучения, организация труда преподавателей, стажировка, повышение квалификации преподавателей, издание и приобретение научно-методических пособий и др.).

2.2. Экспериментальная проверка инноваций в учебном процессе, научно-методическая работа, обмен опытом в области образовательного менеджмента, совместный маркетинг в сфере образовательных услуг.

2.3. Обеспечение мобильности студентов в процессе оказания образовательных услуг по направлениям: «Экономика», «Юриспруденция»; по специальностям: «Государственное и муниципальное управление», «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Юриспруденция»; бакалавр, специалист, магистр, аспирант.

### **3. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ СТОРОН**

#### **3.1. Университет обязуется:**

- разработать для обучения студентов специальную профессионально-образовательную программу подготовки дипломированных специалистов по специальностям «Государственное и муниципальное управление», «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Юриспруденция» с учетом учебных планов и программ Института;
- осуществлять обучение выпускников юридического факультета Института, рекомендуемых им в число студентов Университета по профессионально-образовательной программе дипломированного специалиста по специальности «Юриспруденция» с полной компенсацией затрат за счет заказчиков;
- осуществлять обучение выпускников экономического факультета Института, рекомендуемых им в число студентов Университета по профессионально-образовательным программам дипломированных специалистов по специальностям «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» с полной компенсацией затрат за счет заказчиков;
- осуществлять обучение на 5-м курсе по специальности «Государственное и муниципальное управление» студентов Института, рекомендованных им для зачисления в число студентов Университета по профессионально-образовательной программе «Государственное и муниципальное управление» с компенсацией затрат Университета за счет заказчиков;
- проводить государственную аттестацию студентов, прошедших обучение по этим программам, и выдавать дипломы государственно-образца;

- разрабатывать курсы и осуществлять обучение студентов с использованием технологий дистанционного обучения;
- предоставлять студентам Института права студентов Университета в пользовании библиотекой, спортивными сооружениями, институтом дистанционного образования Университета, а также для участия в научных конференциях, олимпиадах, стажировках, в том числе зарубежных;
- предоставлять преподавателям и сотрудникам Института возможность повышения квалификации (стажировка, институт повышения квалификации, аспирантура, соискательство) и участие в научно-исследовательской работе Университета;
- оказывать помощь Институту в развитии дистанционного образования;
- готовить преподавателей Института в аспирантуре Университета для работы в Институте;
- создавать условия преподавателям университета для сотрудничества с Институтом на основе индивидуальных договоров;
- информировать Институт об изменении учебных планов и программ Университета и готовящихся Университетом к изданию учебно-методических пособиях;
- зачислять в Университет выпускников Института для продолжения обучения по уровню специалиста, магистра или аспиранта на дополнительно оговоренных условиях;
- на основе специальных договоров оказывать помощь в повышении квалификации сотрудников Института.

### 3.2. Институт обязуется:

- реализовывать программу высшего профессионального образования на уровне бакалавра экономики и юриспруденции, специалиста государственного и муниципального управления как по своей инициативе, так и по заказу (поручению) Университета по согласованным с Университетом программам;
- оплачивать работу преподавателей Университета в Институте на основе трудовых договоров либо договоров гражданско-правового характера;
- подготовить представление и иную необходимую документацию по переводу студентов в Университет и зачислению выпускников Института в Университет для обучения по профессионально-образовательной программе дипломированного специалиста по специальностям «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»;



- оплачивать затраты Университета, его подразделений и работников, связанные с выполнением настоящего договора, на условиях, оговоренных в отдельных договорах;
- передавать Университету результаты инновационной деятельности на условиях, оговоренных в отдельных договорах;
- обеспечивать подготовку совместных учебно-методических пособий с набора рукописи до тиражирования и распространения;
- участвовать в проводимых Университетом конференциях, семинарах, олимпиадах.

### 3.3. Университет имеет право:

- рекомендовать преподавателей для проведения занятий со студентами Института по специальным дисциплинам на основе трудовых договоров или договоров гражданско-правового характера;
- участвовать в аттестационных комиссиях по оценке знаний студентов Института;
- рецензировать учебные пособия Института;
- участвовать в разработке учебно-методического обеспечения учебного процесса в Институте;
- использовать различные формы организации учебной деятельности и технологии обучения;
- внедрять в учебный процесс Университета положительный опыт Института;
- участвовать в научно-методических мероприятиях, организованных Институте;
- использовать преподавателей Института для проведения учебных занятий со студентами Университета по профессионально-образовательной программе дипломированного специалиста по специальностям «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»;
- включать преподавателей Института в аттестационные комиссии Университета;

### 3.4. Институт имеет право:

- рекомендовать студентов и выпускников Института для продолжения обучения в Университете по программе дипломированного специалиста;
- рекомендовать сотрудников Института для продолжения обучения в Университете по программам послевузовского профессионального образования (аспирантура, докторантура);
- рекомендовать преподавателей Института для проведения учебных занятий со студентами Университета по профессионально-образо-

вательной программе по специальностям «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»;

- участвовать в научно-методических конференциях, научных семинарах и других мероприятиях, организуемых Университетом;
- принимать участие в издании учебно-методических пособий, как в качестве соавтора, так и в качестве технического исполнителя;
- участвовать в программах международного сотрудничества Университета;
- заказывать Университету проведение отдельных циклов учебного процесса;
- участвовать в работе Ученого совета Университета по вопросам сотрудничества с Институтом.

#### 4. ДЕЙСТВИЕ ДОГОВОРА

4.1. Договор вступает в силу с момента подписания его договаривающимися сторонами и является бессрочным.

4.2. По реализации настоящего договора могут заключаться другие договоры и соглашения.

4.3. Прекращение действия Договора или изменение условий его допускаются по письменному заявлению одной из сторон, подаваемому не менее чем за полгода до предполагаемых прекращения или изменения условий.

Данный документ способствует развитию высшего экономического и юридического образования в России путем тесного взаимодействия ведущего государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования страны с еще молодым негосударственным вузом.

Вместе с тем авторитет отечественной системы высшего экономического и юридического образования в мире достаточно высок. И ажиотажная ломка этой системы с механической ориентацией на новую модель подготовки специалиста может привести к негативным последствиям.

Авторам представляется целесообразным до апробации в условиях современной России многоуровневой модели юридического образования сохранить существующую модель «дипломированного специалиста» и соответствующую систему его подготовки с учетом современных потребностей права России, вывести все эксперименты в области высшего юридического образования в негосударственные образовательные структуры, организовать тесное взаимодействие государственных и негосударственных высших юридических учебных заведений таким образом, чтобы негосударственные вузы могли выполнить роль «испытательного полигона».

Негосударственные высшие учебные заведения экономико-юридического профиля, взаимодействуя с государственными вузами, могут решить следующие взаимополезные задачи:

- сохранить квалифицированных специалистов для сферы высшего экономического, юридического образования за счет повышения их доходов; при этом доходы будут получаться именно за счет преподавания отрасли экономики и права, в которой специалист компетентен, а не за счет подработок в области «основ экономики» и т. п. (величина же дохода увязывается не только с интенсивностью, объемом и качеством аудиторной работы, но и с вкладом в создание и развитие учебно-методологического обеспечения, в подготовку новых педагогических кадров);
- полностью взять на себя проблему обеспечения учебного процесса учебными пособиями, начиная от заказа рукописей и кончая их тиражированием и распространением;
- стимулировать подготовку новых курсов, повышающих конкурентоспособность на рынке знаний (а специалистов, им подготавливаемых — на рынке труда);
- предоставлять преподавателям возможность ускоренной «обкатки» новых курсов за счет применения цикловых методик;
- вовлекать специалистов в работу по новым учебным планам, программам и технологиям;
- вести поиск новых методов отбора обучаемых, новых методов оценивания знаний.

Требуется объединение и взаимное сотрудничество негосударственных образовательных учреждений с государственными вузами для обмена опытом и организации учебного процесса; разработке научно-методической документации и совместных НИР; организации аспирантуры и др.; утверждение государственных аттестационных комиссий в аккредитованных вузах; доступ к конкурсному участию в формировании издательских планов министерств; участие негосударственных образовательных учреждений в межвузовских научно-технических программах, утвержденных министерствами, и ряда других.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс становления и развития частных образовательных организаций высшего образования в России, странах СНГ и Балтии является закономерной реакцией на формирование институтов рыночной экономики и усилил научный интерес педагогической общественности к данному феномену. Возник ряд вопросов теоретико-педагогического, методологического, методического порядка, организационно-педагогических, правовых, политических, экономических и иных проблем. Из наиболее важных и до сих пор нерешенных являются вопросы, связанные с определением социально-правового и политического статуса частных вузов, сравнительного анализа их эффективности с государственными образовательными организациями высшего образования, аттестации студентов. По данной проблематике фактически отсутствует соответствующая научно-педагогическая литература, опубликовано лишь несколько монографий, рассматривающих отдельные аспекты деятельности негосударственных вузов. Эти обстоятельства значительно затрудняют исследование проблем ЧОО.

Система высшего образования России на рубеже столетий испытывает на себе воздействие ряда противоречивых влияний и процессов. Это и перестройка гражданского общества, и преодоление кризисных явлений, порожденных предшествующим этапом развития общества, и влияние глобализации, и трудности материального, духовного реформирования. По-новому встали такие фундаментальные проблемы, как сущность образования, факторы его развития, статус отраслей знаний, ориентированных на изучение образования как социального института, без решения которых довольно сложно поставить в общий образовательный контекст негосударственные образовательные учреждения.

В этой специфической социопознавательной ситуации автор вынужден был затронуть весьма широкий круг вопросов теоретического и организационно-педагогического порядка. Автор попытался проанализировать теоретико-педагогические, методологические вопросы, связанные с подходом

к образованию как целостной социальной подсистеме общества, раскрыть специфику теоретико-познавательной ситуации, в которой оказалось современное образование. В монографии поставлена проблема общей теории развития образования как теоретико-методологическое ядро, стягивающее в один узел все отрасли знания, ориентированные на изучение многогранного содержания образования, как-то: экономика образования, социология образования, менеджмент образования и т. д.

На основе системного, деятельностного и историко-культурного подходов автор рассмотрел становление и развитие негосударственных вузов, их статус и функции в общегосударственной системе образования. Основное внимание в работе было уделено рассмотрению концептуальных основ и законодательной базы негосударственного сектора системы образования. Автор, опираясь на собственный опыт, научные наработки, которые весьма незначительны в этой области, дал свое определение сущности негосударственного сектора образования. Частный сектор высшего образования на современном этапе общественного развития России, стран СНГ и Балтии представляет собой формирующийся, демократический, инновационный сектор образования, наиболее полно отражающий образовательные потребности развивающейся рыночной экономики, сохраняющий советские традиции высшей школы и отличающийся существенным образом в содержательном, методическом, организационном и материально-техническом аспектах от сложившегося государственного сектора системы образования и удовлетворяющий образовательные запросы значительной части нового слоя, порожденного социально-экономическими условиями России, стран СНГ и Балтии.

Возрождение частных вузов в России обусловлено вынужденным отказом государства от монополии в сфере образования, неспособностью в полном объеме финансировать высшее образование на фоне роста потребностей в образовательных услугах, появлением специальностей. Вот почему автор уделил много внимания раскрытию целей, принципов и задач негосударственного сектора образования, детальному анализу Закона Российской Федерации «Об образовании», его положительных и негативных моментов. Важно было рассмотреть российский Закон «Об образовании» с позиции реальной практики развития частных образовательных организаций и с учетом международного законодательства в этой области. Именно такой подход позволяет взвешенно подойти к пониманию сущности и функций частного сектора образования.

Автор пытался дать общую панораму частного сектора высшего образования, вскрыть противоречивый характер его развития и недостатки в его правовом обеспечении. Это непростая задача, если учесть, что администрация частных вузов не спешит делиться своими секретами. Это вполне

понятно в условиях атмосферы недоверия и их жесткой конкуренции с государственными университетами. Весьма важным аспектом мы считаем обращение внимания на региональный аспект законотворческой деятельности об образовании. В монографии он анализируется на материалах Алтайского края.

Значительное место автор уделил конкретно-социологическим исследованиям мотивации студентов и учащихся при поступлении в Алтайский экономико-юридический институт. Детально исследуется учебный план, его содержательная направленность и инновационные аспекты (порядок поступления в вуз, введение рейтинговой системы как для студентов, так и для преподавателей и т. д.).

Анализ проблематики частного сектора высшего образования приводит автора к следующим выводам:

- назрел вопрос о целесообразности создания ассоциации негосударственного образования России;
- в ближайшие годы в связи с демографическим кризисом обострится конкуренция между государственными и частными вузами;
- крупнейшие государственные вузы, имеющие научные школы, сохранят свое доминирующее положение на рынке образовательных услуг, увеличив при этом платный набор;
- процесс интеграции государственных и частных вузов усилится, при этом возможны как варианты превращения некоторых частных вузов в филиалы государственных университетов, так и поглощения слабых региональных государственных вузов частными университетами.

Любое исследование представляет собой определенный этап постижения предмета и объекта науки. Наиболее актуальными задачами дальнейшего изучения поставленных в монографии проблем являются:

- 1) концептуальные теоретико-методологические разработки частного сектора высшего образования в России, странах СНГ и Балтии с учетом более полного международного опыта в этом отношении;
- 2) создание интегрированной системы непрерывного частного сектора высшего образования в России, странах СНГ и Балтии;
- 3) разработка локальных систем непрерывного частного сектора высшего образования в различных городах и регионах, располагающих соответствующими возможностями. На наш взгляд, эта модель системы непрерывного частного сектора образования может включать цепочку: ясли, детский сад, начальная школа, средне-техническое профессиональное образование, высшее образование, послевузовское образование и различные формы повышения квалификации взрослого населения;

- 4) создание системы непрерывного национального частного сектора высшего образования.
- 5) принятие законов о частном секторе высшего образовании в России, странах СНГ и Балтии с учетом международных стандартов образования. Создание высшей частной образовательной организации высшего образования «Международной академии частного сектора высшего образования», создание системы частной системы подготовки и переподготовки кадров высшей квалификации (аспирантов, докторантов).

# БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации. — М. : Ось-89, 2012. — 48 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». 3-е изд. — М. : ИНФРА-М, 2012. — 80 с.
3. Федеральный Закон: «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». — М. : ИНФРА-М, 2012. — 64 с.
4. Федеральный Закон: «Об образовании в Российской Федерации». — М. : ИНФРА-М, 2013. — 208 с.
5. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы. — М. : Политиздат, 1985. — 253 с.
6. Адиллов Ж., Каланова Ш. Система государственного контроля качества высшего образования в Республике Казахстан /Alma Mater. — 2004. — № 1. — С. 10–13.
7. Алтайский экономико-юридический институт / авт. и сост.: В. И. Степанов, О. Г. Степанова; под редакцией В. А. Дмитриенко. — Барнаул : Ак-Кем, 1996. — 68 с.
8. Альфа и омега качественного образования. Интервью с В. Вениаминовым, ректором МБИ // Вузовские вести. — № 24. — дек. 2003. — С. 10–14.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М. : Наука, 1977. — 346 с.
10. Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А. Л. Андреев; Ин-т социологии РАН. — М. : Наука, 2008. — 357 с.
11. Андреев В. И. Диалектика воспитания творческой личности. — Казань : Изд-во Казанск. ун-та. 1988. — 236 с.
12. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера. — М. : Народное образование. — 1995. — 160 с.
13. Ансофф И. Стратегическое управление. — М., 1989. — 358 с.
14. Анциферова Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. — М. : Наука, 1982. — С. 140–147.
15. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М. : Мысль, 1976. — 382 с.
16. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
17. Астахова В. И. О развитии частного высшего образования на Украине // Социологические исследования. — 1996. — № 6. — С. 97–101.



18. Бабаева Л. В., Чирикова А. Е. Бизнес-элита России. Образ мировоззрения и тип поведения // Социологические исследования. — 1995. — № 4. — С. 129–133.
19. Байденко В. И. Некоторые тенденции развития высшего образования в странах СНГ // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 46–58.
20. Бандасарьян Н. Г., Кансулин Л. В., Немцов А. А. Инновации в ценностных ориентациях студентов // Социологические исследования. — 1995. — № 4. — С. 125–129.
21. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. — М.: Высшая школа, 1980. — 456 с.
22. Бауман Х. Система высшего образования в Эстонии // Alma Mater. — 2004. — № 1. — С. 34–36.
23. Бедный К. И., Миронос А. А. Тенденции развития аспирантуры в инновационном обществе // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 79–85.
24. Безлепкин В. В., Власов В. В., Мисеюк Р. Е. Состояние, развитие и проблемы негосударственных образовательных учреждений России // Высшее образование в России. — 1994. — № 1. — С. 142–148.
25. Бекишев К. Б., Сагимбекова Н. Б., Акимжанова Г. М. Современное состояние образования в Республике Казахстан // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 103–107.
26. Белоконов Г., Кривошеев Н. Кризис в образовании преодолим // Alma mater. — 2003. — № 7. — С. 21–35.
27. Белоцерковский А. В. Дороги, которые мы выбираем // Высшее образование в России. — 2010. — № 2. — С. 32–38.
28. Беляев В., Жабриев Г. Болонский процесс — попытка конкуренции // Высшее образование в России. — 2006. — № 4. — С. 35–41.
29. Беспалько В. П. Проблемы образовательных стандартов в США и России // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 89–94.
30. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М.: Высшая школа, 1989. — 144 с.
31. Бехтерев В. М. Задачи психоневрологического института. — СПб., 1908. — 236 с.
32. Блауберг В. И., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. — 1978. — № 8. — С. 39–52.
33. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Системный подход в социальном познании // Исторический материализм как история социального познания деятельности. — М., 1972. — 320 с.

34. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. — М. : Наука, 1973. — 320 с.
35. Болотин И., Михайлов А. Негосударственное высшее образование: состояние и перспективы // Высшее образование в России. — 2007. — № 6. — С. 71–76.
36. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы и педагогическая логика // Педагогика. — 2010. — № 8. — С. 10–19.
37. Брожик В. Марксистская теория оценки. — М. : Прогресс, 1982. — 261 с.
38. Буева Л. П. Непрерывное образование и проблемы развития способностей личности // Актуальные проблемы непрерывного образования. — М., 1983. — 148 с.
39. Быков В. Б., Винограй Э. Г., Мартынов А. Н. и др. Автоматизация управления в системе просвещения. — Томск : Изд-во ТГУ, 1984. — 264 с.
40. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. — М. : Изд-во МГУ, 1991. — 144 с.
41. Великая Отечественная война : энциклопедия. — М., 1985. — 832 с.
42. Винограй Э. Г. Основы общей теории управления. — Кемерово, 1989. — 258 с.
43. Винограй Э. Г. Основы общей теории управления : автореф. дис. ... наук. — М., 1992. — 32 с.
44. Вишленкова Е. Ревизор, или случай университетской проверки 1819 г // Alma mater — 2004. — № 1 — С. 50–54.
45. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х — социокультурная динамика // Социологические исследования. — 2000. — № 12. — С. 56–63.
46. Войтеховская М. П., Кочурина С. А. Томский учительский институт: возвращенная история. 1902–1920 годы. — Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2002. — 240 с.
47. Волков А. М. и др. Деятельность: структура и регуляция : психологический анализ. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 215 с.
48. Воробьева Ю. С. Русская высшая школа общественных наук в Париже. Исторические записки. — М., 1982, — 343 с.
49. Воронов М., Фокина В. Сетевая структура современного вуза // Высшее образование в России. — 2008. — № 7. С. 98–101.
50. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года // под ред. В. Г. Кинелева. — М. : НИИ ВО, 1995. — 352 с.
51. Галагузова М. А., Сломчинский А. Г. Образование против преступности // Педагогика. — 2007. — № 3. — С. 103–112.
52. Гаранов Т. И., Яковлева Е. А. Деятельностный подход как способ ускорения прогресса в области преподавания гуманитарных наук. Деятельностный подход к перестройке образования // Тез. Республ. семин., 16–19 мая 1988 г. — Уфа, 1998. — С. 14–16.

53. Гирш М. Народные университеты. — М., 1907. — 182 с.
54. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. — М., 1997. — 697 с.
55. Глазырин Ф., Клейн В. Реальность и мифы правовой реформы // Российская юстиция. — 2003. — № 9. — С. 2–5.
56. Глубокова Е. Н. Применение концепции управления знаниями в образовательном процессе современного университета // Alma mater. — 2010. — № 10. — С. 39–44.
57. Головщиков К. П. Г. Демидов и история основанного им в Ярославле училища. — Ярославль, 1887. — 289 с.
58. Гончаров В. Н., Филиппов В. Н. Философия образование в условиях духовного обновления России. — Барнаул, 1984. — С. 123–153.
59. Горшков М. К. Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность : социологический анализ 1992–2002. — М. : Росспэн, 2003. — 246 с.
60. Гостомыслов Л. В. Беспредельна ли бесплатность образования? // Высшее образование в России. — 1995. — № 2. — С. 97–101.
61. Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2003 году : аналитический отчет. — М. : Центр государственной аккредитации Минобразования России, 2004. — 201 с.
62. Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2004 году : аналитический отчет. — М. : Центр государственной аккредитации Минобразования России, 2005. — 191 с.
63. Государственная аккредитация учреждений высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в 2006 году : аналитический отчет. — М. : Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2007. — 197 с.
64. Грачев В. Д. Становление и развитие негосударственного образования в России (Вторая половина XIX — начало XX вв.) : дис. ... наук. — М., 2000. — 144 с.
65. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. — 2004. — № 1. — С. 21–38.
66. Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. — 2004. — № 4. — С. 6–14.
67. Гребнев Л., Кружалин В., Попова Е. Модернизация структуры и содержания инженерного образования // Высшее образование в России. — 2003. — № 4. — С. 46–56.

68. Гречко П. Глобализация: образовательные горизонты // Высшее образование в России. — 2005. — № 11. — С. 102–107.
69. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. — М., 1900. — 600 с.
70. Громыко Ю. В. О национальной доктрине образования, безопасности России и ее будущем. Некоторые тезисы будущего документа // Учительская газета. — № 36 (9545). — 19 сент. 1995 г. — С. 9.
71. Гукаленко О. В. Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития // Педагогика. — 2007. — № 2. — С. 3–11.
72. Гусакова О. Образование во Франции: вековые традиции и современность // Платное образование. — 2005. — № 6. — С. 52–57.
73. Дилигенский Г. Г. Глобализация в человеческом измерении // Мировая экономика и международные отношения. — 2002. — № 7. — С. 4–15.
74. Демидова Н. И. Платное образование: аспект эффективности // Высшее образование в России. — 2009. — № 4. — С. 116–119.
75. Джонстоун Д. Б. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — № 5–6. — С. 95–102.
76. Дзелме Ю. Структура системы гарантии качества высшего образования в Латвии // *Alma Mater*. — 2004. — № 1. — С. 17–22.
77. Дмитриенко В. А. Методологические проблемы науковедения. — Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1977. — 174 с.
78. Дмитриенко В. А. Об основных направлениях общетеоретической подготовки молодых ученых // Основные направления подготовки молодых научно-педагогических кадров. — Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1981. — С. 102–119.
79. Дмитриенко В. А. Люрья Н. А. Образование как социальный институт. — Красноярск, 1989. — 178 с.
80. Дмитриенко В. А., Степанова О. Г., Степанов В. И. Организационно-педагогическая модель учебно-научного образовательного комплекса и общая характеристика его основных документов : базовые документы. — Барнаул : Ак-Кем, 1997. — 94 с.
81. Добрянский Н. Негосударственный сектор высшего образования в Украине // Высшее образование в России. — 2007. — № 5. — С. 124–127.
82. Домбровский В. В. Методы количественного анализа финансовых операций. — Томск : НТЛ, 1998. — 104 с.
83. Домнич, В. Обеспечение качества высшего образования на Украине / *Alma Mater*. — 2004. — № 1. — С. 30–33.
84. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности в марксизме. — М. : Политиздат, 1967. — 367 с.

85. Дэниел Д. Образование: кто платит? // *Alma Mater*. — 2003. — № 6. — С. 37–41.
86. Егоршин А. П., Аблязова Н. О., Гуськова И. В. Состояние и прогнозы высшего экономического образования в России до 2015 года // *Вопросы образования*. — 2007. — № 2. — С. 43–54.
87. Еремин С. Н. Негосударственное высшее образование в России: проблемы становления // *Современное образование: проблемы и перспективы* : матер. Междунар. конгр. «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия», 4–9 сент. 1995 г., г. Новосибирск. — Новосибирск. Изд-во Инст. филос. и права СО РАН и Новосибирского гуманитарного института, 1995. — С. 83–94.
88. Жасимов М. Состояние системы образования в постсоветских государствах: необходимость преобразований // *Alma mater*. — 2007. — № 10. — С. 15–19.
89. Желтов В. Болонская декларация и российское образование // *Педагогика*. — 2007. — № 9. — С. 107–113.
90. Жуков В. Частные школы как общественное явление // *Воспитание школьников*. — 1992. — № 3–4. — С. 21–25.
91. Задорожнюк А. Потенциал негосударственных вузов с позиции экономики образования // *Высшее образование в России*. — 2006. — № 9. — С. 111–119.
92. Запесоцкий А. Платное образование — не услуга, студент — не клиент // *Высшее образование в России*. — 2002. — № 2. — С. 48–50.
93. Зверев В. А. История Сибири. — Ч. II: Сибирь в составе Российской империи / В. А. Зверев, А. С. Зуев, Ф. С. Кузнецова. — Новосибирск: ИНФОЛИО-пресс, 1992. — 334 с.
94. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М.: Политиздат, 1986. — 222 с.
95. Зернов В. А., Бархатова Т. И. Негосударственные вузы России // *Высшее образование в России*. — 1999. — № 4. — С. 10–13.
96. Зернов В. А. Образование и общество: поиск языка взаимопонимания // *Высшее образование в России*. — 2006. — № 6 — С. 3–6.
97. Зернов В. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // *Высшее образование в России*. — 2008. — № 1. — С. 12–22.
98. Зернов В. А. Негосударственные вузы России: современное состояние, тенденции и перспективы // *Высшее образование в России*. — 2013. — № 4. — С. 3–11.
99. Золотов В. И. Организационное поведение. — Барнаул: ГИПП Алтай, 2004. — С. 250.
100. Иванов А. Е. Высшая школа России XIX — начала XX в.: Состав и юридический статус учебных заведений // *Историографические и исторические проблемы русской культуры*. — М., 1982. — 208 с.

101. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века. — М., 1991. — 392 с.
102. Иванов В. И., Кочетыгов А. А. Финансовая математика. — Тула : ТГУ, 1998. — 163 с.
103. Иванов С. С., Волкова И. Е. Качество по европейской шкале // Платное образование. — 2005. — № 11. — С. 13–15.
104. Иванова В. И. О некоторых нормативных противоречиях в связи с реализацией Болонских идей в России // Международное публичное и частное право. — 2006. — № 4. — С. 18–24.
105. Ильин Г. Л. Перспективное образование и реформация науки. — М., 1993. — 363 с.
106. Ильин С. Н., Степанов В. И. Особенности использования интерактивных методов при обучении экономистов и менеджеров // Труды 7-й Междунар. конф. «Математика. Компьютер. Образование». г. Дубна, 23–30 янв. 2000 г. — М., 2000. — С. 139–151.
107. Ильин С. Н., Степанов В. И. Системная организация и активизация технологий преподавания экономических и управленческих дисциплин // Современные проблемы науки и образования. Матер. 3-й Междунар. междисциплинарной науч.-практич. конф. 1–9 мая 2002 г. г. Ужгород. — Харьков: Украинская ассоциация «Женщины в науке и образовании», Харьковский нац. ун-т им. В. Н. Каразина, Ужгородский национальный университет, 2002. — С. 159.
108. Ильина Т. А. Применение системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике // Сов. Педагогика. — 1973. — № 3. — С. 33–37.
109. Ильинский И. М. Образовательная революция. — М. : Изд-во Моск. гуманитарно-социальной академии, 2003. — 128 с.
110. Иритикова В. С. Рекомендации по разработке должностных инструкций // Управление персоналом. — 1998. — № 3. — С. 70–75.
111. Исмаилов Б., Знакомская Т. Развитие система оценки качества образования в Кыргызстане // Alma Mater. — 2004. — № 1. — С. 14–17.
112. История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945. В шести томах. — Т. 2. — М., 1961. — 662 с.
113. История Сибири : учеб. пособие / ред. З. Я. Бояринова. — Томск : Изд. Том. ун-та, 1987. — 454 с.
114. Каган М. С. Системность и историзм // Философские науки. — 1977. — № 5. — С. 114–121.
115. Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974. — 328 с.
116. Каз С. М., Каз М. С., Степанова О. Г., Степанов В. И. Взаимодействие государственных и негосударственных вузов: проблемы, тенденции, перспективы развития и совершенствования // Вестник Си-

- бирского отделения АН ВШ. — Томск : Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники. 1999. № 1 (5). — С. 45–54.
117. Казачкова З. М., Клюковская И. Н. Юридическое образование в США: совершенствование модели // *Lex Russica*. — 2013. — № 7. — С. 774–780.
118. Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. — М., 1956. — 271 с.
119. Капустин Б. Г., Клямкин И. М. Либеральные ценности в сознании россиян // *Политические исследования*. — 1994. — № 1. — С. 68–92.
120. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. — СПб., 1915. — 327 с.
121. Кармаева О. А. Ведущие тенденции развития негосударственных учебных заведений в России : дис. ... наук. — М., 1997. — 328 с.
122. Карпенко М. Новая роль высшего образования в эпоху развития инновационной экономики, глобализации и депопуляции // *Вестник высшей школы*. — 2007. — № 9. — С. 12–17.
124. Кинелев В. Об итогах работы высшей школы в 1994 году и основные направления ее деятельности в 1995 году // *Высшее образование в России*. — 1995. — № 1. — С. 7–28.
125. Князьков С. А., Сербов Н. И. Очерки истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II. — М., 1910. — 237 с.
126. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М. : Наука, 1988. — 254 с.
127. Ковалева А. И. Кризис системы образования // *Социологические исследования*. — 1994. — № 3. — С. 142–145.
128. Ковалева Т. В. Российское студенчество в условиях переходного периода // *Социологические исследования*. — 1995. — № 1. — С. 144–146.
129. Козлова О. Н. О концепции развития образования в России // *Соц.-полит. журн.* — 1993. — № 9–10. — С. 11–19.
130. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М. : АПКИПРО, 2002. — 21 с.
131. Колесников В. И., Круглов Ю. Г., Олесюк Е. В. Образование, которое мы не должны потерять? // *Педагогика*. — 2003. — № 9. — С. 104–108.
132. Коноржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. — Челябинск : ЧГПИ., 1996. — 135 с.
133. Концепция воспитания учащейся молодежи // *Педагогика*. — 1992. № 3–4. — С. 11–20.
134. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М. : АПКИПРО, 2002. — 24 с.
135. Концепция развития негосударственного образования в России / Асмолов А. Г., Бабух Л. В., Кезина Л. П. и др // *Учительская газета*. — 1994. — № 51. — С. 6–7.

136. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. — 1982. — №9. — С. 9–10.
137. Коротков Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики // Alma mater. — 2010. — №7. — С. 6–13.
138. Корсак К., Тарутина З., Бойчук Е. Лидеры, элита и образование в XXI веке // Народное образование. — 2003. — №7. — С. 41–42.
139. Коршунова Н. Л. Проекты и прожектыв педагогике // Педагогика. — 2003. — №5. — С. 3–8.
140. Кощеева И., Щуклина Е. Качество негосударственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей // Alma mater. — 2006. — №7. — С. 24–27.
141. Красевский В. В. Образование крупным планом // Педагогика — 2003. — №5. — С. 106–108.
142. Кремер Н. Ш., Путко Б. А., Гришин И. М., Фридман М. Н. Высшая математика для экономистов. — М. : Юнити, 2004. — 456 с.
143. Круглянский М. Р. Высшая школа и подготовка специалистов для фронта и тыла // Советская культура в годы Великой Отечественной войны. — М., 1976. С. 83–96.
144. Кружалин В. И. Модернизация высшего образования в России с точки зрения общеевропейской интеграции // Российское образование и глобальный мир : сб. трудов науч.-практич. семинара «Формирование общеевропейской системы образования (опыт вызов Швеции)», Москва — Стоггольм, апр. 2003 / сост. Кишенков А. С. — М. : МАКС Пресс, 2003. — С. 5–8.
145. Кузьмин В. П. Гносеологические проблемы системного знания. — М., 1983. — 64 с.
146. Кунц Г., С. О’Доннел. Управление и системный ситуационный анализ управленческих функций. — М. : Прогресс, 1981. Т. 2. Гл. 17. — С. 142–143.
147. Курбаков К. Совмещенная система // Высшее образование в России. — 2005. — №2. — С. 41–43.
148. Лапин Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования. — 1994. — №5. — С. 3–8.
149. Лапин Н. И. Ценности, группы интересов и трансформация российского общества // Социологические исследования. — 1997. №3. — С. 14–26.
150. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975. — 484 с.
151. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1991. — 186 с.



152. Лобанова Е. В., Шабанов Г. А. Становление вузов как центров инноваций // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 15–20.
153. Лукин Н. Н. Научно-техническое творчество и социальный прогресс. — Ч. I. — Красноярск, 1994. — 95 с.
154. Лукин Н. Н. Негосударственные образовательные учреждения: необходимость и приоритеты // Образование в Сибири. — 1995. — № 1. — С. 68–73.
155. Лукин Н. Н. Творческий универсум непрерывного образования // Профессиональное образование в Сибири. — 1997. — № 1. — С. 170–174.
156. Луначарский А. В. О народном образовании. — М. : Госполитиздат, 1958. — 686 с.
157. Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Очерк становления первого сибирского университета — центра науки, образования, культуры. — Томск : ТГУ, 1993. — 580 с.
158. Майбуров, И. Высшая школа в регионе: механизм финансирования // Высшее образование в России. — 2004. — № 1. — С. 26–35.
159. Макаров А. Н. Институциональные основы формирования рынка образования // Педагогика. — 2007. — № 4. — С. 9–15.
160. Малыхин В. И. Финансовая математика. — М. : Юнити, 1999. — 247 с.
161. Малыхин В. И. Математика в экономике. — М. : Инфра-М, 1999. — 356 с.
162. Манушин Э. А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. — 2013. — № 6. — С. 3–17.
163. Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. — М., 1982. — 245 с.
164. Маркин Уокер (Martin Walker). Плачевное состояние европейских университетов // Вестник высшей школы. — 2005. — № 2. — С. 13–14.
165. Медведев Г. А. Финансовая математика. — Минск : БГУ. — 312 с.
166. Международное законодательство об образовании : сб. док. — Т. 1–4 / сост. Б. А. Виноградов, В. А. Шкатулла. — М. : Соц.-пол. журн. — 1994. — 192 с.
167. Метлик И. В. Изучение религии в системе образования // Педагогика. — 2003. — № 7. — С. 72–78.
168. Милюков П. Н. Очерк по истории русской культуры. — Ч. 2 — М., 1994. — Т. 2. — 376 с.
169. Минаев В. А., Шабанов Г. А. Мониторинг вузов: работа над ошибками // Высшее образование в России. — 2013. — № 1. — С. 5–10.
170. Миттнер Б. Э., Евенко П. И., Раппопорт В. С. Системный подход к организации управления. — М., 1963. — 221 с.

171. Московский городской народный университет имени А. Л. Шанявского. — М., 1911. — 324 с.
172. Могова Г. Системы оценки качества образования в странах СНГ и Балтии // *Alma mater. Вестник высшей школы*. — 2004. — № 1. — С. 17–22.
173. Мусин-Пушкин А. А. О Нежинском историко-филологическом институте князя Безбородко. — Киев, 1902. — 181 с.
174. Народный университет им. Л. И. Лутугина. Отчет о деятельности 1916–1917 уч. год. — Пг., 1917. — 69 с.
175. Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития / В. А. Зернов [и др.] : под общ. ред. В. А. Зернова. — М. : Университетская книга, 2009. — 388 с.
176. Никитенко А. В. Дневник : в 3 т. — М., 1955–1956. — Т. 1. — 316 с.
177. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования императора Александра III. — СПб., 1901. — 251 с.
178. Образование в конце XX века : матер. круглого стола // *Вопросы философии*. — 1992. — № 9. — С. 3–21.
179. Образование в Российской Федерации: 2006 : статист. ежегодн. — М., 2006. — 528 с.
180. Образование, которое мы можем потерять : сборник / под общей редакцией В. А. Садовниченко. — 2-е изд., доп. — М., 2003. — 296 с.
181. Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен. — М., 1997. — 178 с.
182. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран // *Федеральн. центр образ. законодательства. Центр публ.-правовых исслед.* / под ред. А. Н. Козырина. — М. : Academia, 2007. — 432 с.
183. Об утверждении величины прожиточного минимума на I квартал 2008 года. Постановление главы администрации Алтайского края от 05.10.2008 г. № 1783 // *Алтайская правда*. — 12 окт., 2008.
184. Овсянников В. Система высшего профессионального образования и проблема оценки качества в вузах Республики Беларусь // *Alma Mater*. — 2004. — № 1. — С. 7–8.
185. Овчинников В. А. Народное просвещение в годы правления Николая I // *Педагогика*. — 2003. — № 5. — С. 61–67.
186. Орлов А. Дипломы в зоне риска / *Российская газета* — *Федеральный выпуск* № 4922 (98) от 2 июня 2009 г.
187. Орлов Ю. М. Проблема ненасилия в педагогике // *Педагогика*. — 1993. — № 4. — С. 21–26.

188. Петров В. Н. Налог на прибыль и образовательные организации // Юрист, 2003. — № 12. — С. 36–38.
189. Платэ Н. А., Титаренко Л. М. Некоторые мысли по поводу стратегии и путей развития России в XIX веке // Вестник РАН. — 1999. — Т. 69. — № 10. — С. 165–173.
190. Папаригопуло С. В. Из истории государственного управления в области образования в России. — М., 1954. — 216 с.
191. Поиск — 9 июня 2006 г. — № 23 (889). — С. 9.
192. Попов В. Еще раз о судьбах частного высшего образования // Вестник высшей школы. — 2005. — № 3. — С. 13–15.
193. Поцелуев Е. Л. Университетское юридическое образование в ФРГ: что можно и нужно позаимствовать? // Правоведение. — 2012. — № 5. — С. 105–116.
194. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи / под ред. М. Делягина. — М., 2000. — 342 с.
195. Прохоров А., Рузин В. О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы. — 1990. — № 5. — С. 38–46.
196. Прянишников Д. Н. Несколько слов о современном положении высшей агрономической школы. — Харьков, 1915. — 123 с.
197. Пузанков Д., Федоров И., Шадриков В. Двухступенчатая система подготовки специалистов // Высшее образование в России. — 2004. — № 2. — С. 3–12.
198. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. — М.: Политиздат, 1991. — 287 с.
199. Родионова Г. А. Ценностные ориентации управляющих приватизированных предприятий // Социологические исследования. — 1994. — № 2. — С. 111–114.
200. Рождественский С. В. Очерк по истории систем народного просвещения в России в 18–19 веках. — СПб., 1912. — 664 с.
201. Рубин Ю. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. — 2007. — № 1. — С. 26–43.
202. Рубин Ю. Статус на обмен на гарантии качества // Качество образования. — 2009. — № 7–8. — С. 4–7.
203. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 246 с.
204. Рубцов А. В., Юдин Б. Г. Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. — 1995. — № 2. — С. 135–142.
205. Руденко В. Н. Культурологические основания целостности высшего образования // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 42–49.

206. Румянцева В. С. Русская школа VIII в // Вопросы истории. — 1978. — № 6. — С. 214–219.
207. Савельев Б. А., Масленников А. С. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования : учеб. пособ. — Йошкар-Ола : Центр государственной аккредитации, 2004. — 84 с.
208. Сакиева Р. С. Негосударственные вузы Краснодарского края // Российское образование и глобальный мир : сб. труд. науч.-практич. семинара «Формирование общеевропейской системы образования (опыт вызов Швеции)», Москва — Стокгольм, апр. 2003 / сост. Кищенко А. С. — М. : МАКС Пресс, 2003. — С. 5–20.
209. Салми Д., Фрумлин И. Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. — 2007. — № 3. — С. 5–45.
210. Сенашенко В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. — 2002. — № 2. — С. 28–36.
211. Сенашенко В., Жалнина Н. Качество высшего образования и система зачетных единиц // Высшее образование в России. — 2004. — № 5. — С. 14–18.
212. Смирнов С. А. Образование в контексте культуры // Образование и культура. Ежегодник, 1994. — Новосибирск, 1994. — С. 13–19.
213. Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. — 2004. — № 1. — С. 43–51.
214. Соболева Е. Н. Своевременный проект // Вопросы образования. — 2007. — № 1. — С. 6–27.
215. Советская высшая школа в годы Великой Отечественной войны. — М., 1980. — 232 с.
216. Соколкин Е. А. Целевая индивидуальная подготовка специалиста в системе авторизованного обучения // Современное образование: проблемы и перспективы. — Новосибирск, 1995. — С. 105–131.
217. Соколкин Е. А. Грани гуманитарного познания: к 15-летию Новосибирского гуманитарного института / науч. ред. З. И. Белан — Новосибирск : НГИ, 2008. — 180 с.
218. Соколкин Е. А., Рубанова Т. А. Место и роль образования в российской культуре. — Новосибирск : Изд. НГИ, 2002. — 124 с.
219. Солоницын В. А. Негосударственное высшее образование в России. — М. : МОСУ, 1998. — 273 с.
220. Стегний В. Н., Курбатова Л. Н. Социальный портрет современного студента // Высшее образование в России. — 2010. — № 2. — С. 57–63.
221. Степанов В. И. Роль информационных технологий при подготовке специалистов юридического профиля. Математика. Компьютер. Об-

- разование. — Вып. 6. — Ч. I. : сб. научн. трудов / под ред. Г. Ю. Резниченко. — М. : Прогресс-Традиция, 1999. — С. 149–152.
222. Степанов В. И. Проблемы развития негосударственных образовательных учреждений в России и странах СНГ. Образование и наука на пороге третьего тысячелетия : сб. научн. труд. — Вып. 2 / под ред. В. И. Степанова. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2000. — С. 68–77.
223. Степанов В. И. Проблемное обучение студентов в высшем негосударственном образовательном учреждении // Информатика. Образование. Экология и здоровье человека : сб. научн. труд. V Международ. конф. — Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. — С. 52–58.
224. Степанов В. И. Проблемы развития творческой личности студентов в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин // Математика. Образование. Экономика. Экология. Междисциплинарный семинар «Нелинейные модели в естественных и гуманитарных науках.» : тез. докл. IX междунар. конф. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — С. 165.
225. Степанов В. И. Организационно-педагогические основания становления и развития негосударственного сектора образования в России, странах СНГ и Балтии : монография. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2009. — 545 с.
226. Степанов В. И. Проблемы обеспечения качества высшего образования в рамках Болонского процесса // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2013. — Вып. 6. — С. 27–31.
227. Супрунова Л. Л. Образование в Монголии: трудности и достижения переходного периода // Педагогика. — 2006. — № 2. — С. 108–109.
228. Сыромятников Б. Народные университеты. — М., 1912. — 599 с.
229. Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспекты. — М, 1994. — 228 с.
230. Терпугов А. Ф. Экономико-математические модели. — Томск : ТГПУ, 1999. — 118 с.
231. Терпугов А. Ф. Математика рынка ценных бумаг. — Томск : Издательство ТГПУ, 2000. — 179 с.
232. Терпугов А. Ф., Терпугова А. Ф. Избранные главы математической статистики. — Барнаул : Издательство АЭЮИ, 1998. — 65 с.
233. Тирский В. В., Левашова В. И. Негосударственные высшие учебные заведения: инновации и организационные проблемы // Образование в Сибири. — 1995. — № 1. — С. 73–77.
234. Кач Г. Diploma Supplement // Высшее образование в России. — 2006. — № 1. — С. 64–69.

235. Томский экономико-юридический институт. 1992–2002. — Томск, 2003. — 110 с.
236. Томский экономико-юридический институт: 20 лет / сост. В. В. Тирский, Н. С. Барковская. — Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2013. — 128 с.
237. Трайнев В. А., Мкртчян С. С., Савельев А. Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. — М. : Издательско-торговая корпорация Дашков и К, 2007. — 392 с.
238. Трубников Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». — М. : Высшая школа, 1968. — 150 с.
239. Турченко В. Н. Методологические основы российской стратегии развития образования // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 97–105.
240. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. — М. : Мысль, 1978. — 272 с.
241. Уемов А. И., Плесский Б. В. Реальность, относительность и атрибутивность системных моделей действительности // Философско-методологические основания системных исследований. — М., 1983. — 326 с.
242. Украинцев В. В. Некоторые вопросы из истории дореволюционной высшей школы. — М., 1958. — Вып. 19. — 280 с.
243. У стартовой черты. Выбор молодого поколения // Платное образование. — 2004. — № 5. — С. 9–14.
244. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. — Т. 2. — М., 1951. — 385 с.
245. Федоров И., Еркович С. Разумно использовать мировой опыт // Высшее образование в России. — 2003. — № 4. — С. 39–45.
246. Филонов Г. Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания // Педагогика. — 2010. — № 9. — С. 3–9.
247. Фишер М. И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагогика. — 1993. — № 6. — С. 18–24.
248. Фролов И. Т. Системный подход к управлению педагогическим процессом в школе. — Воронеж, 1974. — 217 с.
249. Харламов И. Ф. Педагогика. — М., 1979. — 462 с.
250. Хациева И. А. Становление и развитие негосударственного высшего образования в России XIX начала XX вв. : дис. ... наук. — М., 1999. — 167 с.
251. Чарная И. В. Российские реалии гуманитарной университетской науки в контексте Болонского процесса // Юридическое образование и наука. — 2007. — № 4. — С. 18–24.
252. Частное высшее образование: проблемы, приоритеты, перспективы / под общ. ред. Н. О. Дулатбекова. — Караганды : Болашак-Баспа, 2011. — 162 с.

253. Чеблакова Л. А. Методологические аспекты современных проблем образования. — Минск, 1988. — С. 4.
254. Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции // Высшее образование в России. — 2002. — № 3. — С. 95–98.
255. Чистохвалов В. Кредитные единицы входят в российскую высшую школу // Высшее образование в России. — 2004. — № 4. — С. 32–33.
256. Чучалин А, Боев О. Кредитно-рейтинговая система // Высшее образование в России. — 2004. — № 3. — С. 34–39.
257. Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. — Вып. II. — М. : Центр социологии образования РАО, 1993. — Т. I. — 96 с.
258. Цатурова И. Каким выдится языковое образование // Высшее образование в России. — 2003. — № 3. — С. 106–109.
259. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. — М. : Логос, 1994. — 315 с.
260. Шаршкеева К. Д. Американский университет в Кыргызстане как одна из современных моделей развития высшей школы : автореф. дис. ... наук. — Бишкек, 2001. — 21 с.
261. Шахов В., Угорелов В. Социальное развитие высшей школы: Некоторые итоги и перспективы // Высшее образование в России. — 1995. — № 1. — С. 42–50.
262. Щеглов В. Г. Исторический очерк. Высшее училище в г. Ярославле им. Демидова. — Ярославль, 1903. — 186 с.
263. Школа Сибири за 60 лет Советской власти. — Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1982. — 256 с.
264. Шматков М. Н. Болонский процесс в России: pro et contra // Гуманитарные науки и образование в Сибири. — 2008. — № 2. — С. 238–247.
265. Шувалов Ф. П. Первое высшее учебное заведение в России по физическому образованию и воспитанию (к 100-летию основания школы П. Ф. Лесгафта). — М., 1973. — 207 с.
266. Шукушинов В. Г. Международная академия наук высшей школы на пороге своего пятилетия // Вестник Международной академии наук. — 1997. — № 1. — С. 5–16.
267. Шульгин В. С., Кошман Л. В., Зезина М. Р. Культура России IX–XX вв. : учеб. пособ. — М., 1996. — 392 с.
268. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. — М., 1985. — 145 с.
269. Эскиндаров М. А. Общие проблемы модернизации высшего образования // Российский и зарубежный опыт модернизации системы высшего образования : сб. научн. ст / под ред. Я. А. Пляйса, Д. А. Силичева — М. : Финакадемия, 2008. — С. 7–17.

270. Юань Ш. Частное высшее образование в Китае: эволюция, особенности и проблемы // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 3. — С. 78–80.
271. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. — М. : Наука, 1978. — 391 с.
272. Энциклопедия образования в Западной Сибири : в 3 т. — Барнаул, 2003. — Т. 1. — 316 с.
273. Якушкин, В. Из первых лет жизни Московского Университета. — М., 1906. — 24 с.
274. Anokhin P. K. Systemogenesis as a general regulator of brain development. In: The Developing Brain. Eds. : W. A. Himwich and H. E. Himwich. Isevier, Amsterdam, 1964. — 597 p.
275. Zammit Mangion J. Education in Malta. Studia Editions, Valletta, Malta, 1992. — 829 p.
276. UNESCO-CEPES / Reunion des partenaires de l'en-seignement superieur. Rapport sur les tendances et les developpements dans l'en-seignement superieur en Europe. Paris, 2003. Tableaux 2 et 3, pp. 35–36.
277. Fleisher B., Sabirianova Peter K., Wang X. Returns to Skills and the Speed Evidence from Central and Eastern Europe, China, and Russia // Journal of C Economics. — 2005. — Vol. 33. — № 2. — P. 351–370.
278. The Bologna Process — 2020-The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 // Высшее образование в России. 2009. — № 7. — С. 156–162.
279. <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=money-for-science>. (последнее посещение — 07/08/2013).
280. <http://www.gazeta.ru/interview/nm/s5415533.shtml>. (последнее посещение — 07/08/2013).
281. [http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/04/kachestvo\\_ obrazovanie](http://www.expert.ru/printissues/expert/2008/04/kachestvo_ obrazovanie) (последнее посещение — 07.08.2013 г.).
282. <http://www.smolin.ru/duma/committee/2009-02-04.htm> (последнее посещение — 07.08.2013 г.).
283. <http://www.ibi.spb.ru/struktura/book/book1.shtml> (последнее посещение 07.08.2013 г.).
284. <http://www.zpu-journal.ru/articles/detail.php?ID=56> (последнее посещение — 07.08.2013 г.).
285. <http://www.ibusiness.ru/offline/2000/126/10922/print.html> (последнее посещение — 07.08.2013 г.).
286. <http://zagran.kiev.ua/article.php?new=201&idart=2019> (последнее посещение — 07.08.2013 г.).



*Научное издание*

Степанов Виктор Иванович

**ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНОГО СЕКТОРА  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ,  
СТРАНАХ СНГ И БАЛТИИ**

*Монография*

Редактор *С. И. Тесленко*  
Подготовка оригинал-макета,  
оформление обложки — *О. В. Майер*

Издательская лицензия ЛР 020261 от 14.01.1997 г.  
Подписано в печать 03.02.2014.  
Формат 60x841/16. Бумага офсетная. Печать трафаретная.  
Усл.-печ. л. 32. Тираж 500. Заказ 1414.

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
656049, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85